

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
Japanse inhoudsopgave	6
Japanse achtergrondinformatie	10
Japanse samenvatting	11
Dankwoord	13
Woord vooraf	14
Inleiding	17

Hoofdstuk 1: Historische schets van het individualisme in het onderwijs in

Japan

18

1.1	De periode vóór 1868	19
1.1.1	De Tokugawa-periode (1600-1867)	19
1.1.2	De openstelling van Japan	21
1.2	De periode vanaf 1868	21
1.2.1	De Meiji Restauratie en de eerste kleuterschool	21
1.2.2	Friedrich Wilhelm Fröbel	21
1.2.3	De Fundamentele Wet op Onderwijs	22
1.2.4	De oprichting van de eerste kleuterscholen	23
1.2.5	Het inslaan van een nationalistische weg	24
1.2.6	Overschakeling op het Duitse model	25
1.2.7	De Taishō-periode (1912-1926)	25
1.2.8	Het individu na de Tweede Wereldoorlog	26
1.3	Westerse invloeden	26
1.3.1	Individualisme	26
1.3.1.1	Yukichi Fukuzawa als voorstander van individualisering	27
1.3.1.2	Problemen bij de terminologie	28
1.3.1.3	Individualisme met een Japanse inslag	29
1.3.2	Westerse denkers	30
1.3.2.1	Johann Heinrich Pestalozzi	30
1.3.2.2	Maria Montessori	31
1.3.2.3	Johann Friedrich Herbart	32
1.4	Conclusie	32

Hoofdstuk 2: Het Ministerie van Onderwijs en het Ministerie van Gezondheid en Welzijn	34
2.1 Het ministerie van Onderwijs	35
2.1.1 Ontstaan en belang	35
2.1.1.1 Ontstaansgeschiedenis	35
2.1.1.2 Richtlijnen	35
2.1.1.3 Interessante statistieken	36
2.1.1.4 Relatie tot de Vereniging van Onderwijzers	37
2.1.2 <i>Yōchien</i>	38
2.1.3 Publieke en privé-scholen	38
2.1.3.1 Publieke scholen	38
2.1.3.2 Privé-scholen	39
2.2 Het Ministerie van Gezondheid en Welzijn	40
2.2.1 Ontstaan en belang	40
2.2.1.1 Ontstaansgeschiedenis	40
2.2.1.2 Richtlijnen	41
2.2.1.3 Interessante statistieken	42
2.2.2 <i>hoikuen</i>	42
2.2.3 Publieke en privé-scholen	43
2.2.3.1 Publieke scholen	43
2.2.3.2 Privé-scholen	43
2.3 Duidelijk onderscheid in de functies van <i>yōchien</i> en <i>hoikuen</i> ?	44
2.3.1 Verschillen	44
2.3.1.1 De jaren na de oprichting van de eerste scholen	44
2.3.1.2 De huidige situatie	44
2.3.2 Overeenkomsten	45
2.3.2.1 De jaren na de oprichting van de eerste scholen	45
2.3.2.2 De huidige situatie	46
2.4 Conclusie	47

Hoofdstuk 3: Privé-sfeer en publieke sfeer: verklaring van belangrijke termen	49
--	-----------

3.1	<i>Uchi en soto</i>	50
3.1.1	<i>Amae</i>	52
	• In de school	52
	• Bij de leerkrachten	52
	• Bij de moeder	53
3.1.2	<i>Wagamama en enryo</i>	54
3.1.2.1	<i>Wagamama</i>	54
	• In de school	54
	• Bij de leerkrachten	55
	• Bij de moeder	55
3.1.2.2	<i>Enryo</i>	56
	• In de school	56
	• Bij de leerkrachten	56
	• Bij de moeder	56
3.1.3	<i>Honne en tatemae</i>	57
3.1.3.1	<i>Honne</i>	57
	• In de school	58
	• Bij de leerkrachten	58
	• Bij de moeder	58
3.1.3.2	<i>Tatemae</i>	58
	• In de school	59
	• Bij de leerkrachten	59
	• Bij de moeder	59
3.2	Speciale gevallen	60
3.2.1	<i>Omoiyari</i>	60
3.2.2	<i>Kokoro</i>	61
3.2.3	<i>Sunao</i>	62
3.3	Conclusie	63
	Hoofdstuk 4: Het dagelijkse leven in een Japanse kleuterschool	65
4.1	Opmerking vooraf: eenmaking <i>yōchien</i> en <i>hoikuen</i>	67

4.2	Algemeen dagprogramma	68
4.3	Bespreking van het dagprogramma in drie kleuterscholen	69
4.3.1	Mountain City Preschool	69
4.3.2	Komatsudani Hoikuen	71
4.3.3	De Japanse Kleuterschool van Brussel	75
4.4	Vergelijking tussen deze drie scholen	79
4.5	Belang van vrij spel	83
4.6	Conclusie	85
Hoofdstuk 5: Groepsvorming en individualisering: een paradox?		87
5.1	De visie van buitenlandse onderzoekers van het kleuteronderwijs in Japan	88
5.1.1	Susan Holloway	88
5.1.2	Lois Peak	90
5.1.3	Merry White	94
5.1.4	Joy Hendry	95
5.2	De visie van Japanse pedagogen	97
5.2.1	Kimura en Takeda	97
5.2.2	Hiroshi Kida	98
5.2.3	Masahiko Fujiwara: ondergang van de oude normen	99
5.2.4	Takeo Doi	101
5.3	Conclusie	104
Algemene conclusie		105
Bijlagen		107
Lectuurlijst		136

目次	2
日本語の目次	6
日本語の要旨	10
日本語の各章抄訳	11
感謝の謝辞	13
序文	14
序論	17
第一章 日本の教育における個人主義の歴史的な発展	18
1.1 明治維新までの時代	19
1.1.1 徳川時代	19
1.1.2 孤立の終り	21
1.2 明治維新からの時代	21
1.2.1 明治維新と最初の幼稚園	21
1.2.2 フリードリヒ・ウィルヘルム・フレーベル	21
1.2.3 学習指導要領	22
1.2.4 幼稚園の設立	23
1.2.5 国家主義に基づく教育	24
1.2.6 ドイツを模範としての教育	25
1.2.7 大正時代	25
1.2.8 第二次世界対戦からの個人	26
1.3 西洋の影響	26
1.3.1 個人主義	26

1.3.1.1	支持者として福沢諭吉	27
1.3.1.2	術語の問題	28
1.3.1.3	日本的な個人主義	29
1.3.2	西洋の思想家	30
1.3.2.1	ヨハン・ヘインリヒ・ペスタロッチ	30
1.3.2.2	マリア・モンテッソリ	31
1.3.2.3	ヨハン・フリードリヒ・ヘルバルト	32
1.4	結論	32
第二章 文部省と厚生省の個人主義に対する見解		34
2.1	文部省	35
2.1.1	設立と重要性	35
2.1.1.1	設立	35
2.1.1.2	ガイドライン	35
2.1.1.3	統計	36
2.1.1.4	日本教職員組合との関係	37
2.1.2	幼稚園の概要	38
2.1.3	公立と私立の幼稚園	38
2.1.3.1	公立の幼稚園	38
2.1.3.2	私立の幼稚園	39
2.2	厚生省	40
2.2.1	設立と重要性	40
2.2.1.1	設立	40
2.2.1.2	ガイドライン	41

2.2.1.3	統計	42
2.2.2	保育園	42
2.2.3	公立と私立の保育園	43
2.2.3.1	公立の保育園	43
2.2.3.2	私立の保育園	43
2.3	幼稚園と保育園の機能がはっきり分けられているか	44
2.3.1	相違点	44
2.3.1.1	幼稚園と保育園の設立当時の状態	44
2.3.1.2	現在の状態	44
2.3.2	類似点	45
2.3.2.1	幼稚園と保育園の設立当時の状態	45
2.3.2.2	現在の状態	46
2.4	結論	47
第三章 集団と個性の役割を表現する言葉		49
3.1	「ウチ」と「ソト」	50
3.1.1	「甘え」	52
•	幼稚園で	52
•	先生に対して	52
•	お母さんに対して	53
3.1.2	「わがまま」と「遠慮」	54
3.1.2.1	「わがまま」	54
•	幼稚園で	54
•	先生に対して	55

	• お母さんに対して	55
3.1.2.2	「遠慮」	56
	• 幼稚園で	56
	• 先生に対して	56
	• お母さんに対して	56
3.1.3	「本音」と「建前」	57
3.1.3.1	「本音」	57
	• 幼稚園で	58
	• 先生に対して	58
	• お母さんに対して	58
3.1.3.2	「建前」	58
	• 幼稚園で	59
	• 先生に対して	59
	• お母さんに対して	59
3.2	特別な事例	60
3.2.1	「思い遣り」	60
3.2.2	「心」	61
3.2.3	「素直」	62
3.3	結論	63
第四章 幼稚園の日常生活動作 私と皆		65
4.1	幼稚園と保育園の統合に関する注意点	67
4.2	日常の一般的な学習計画	68
4.3	例として三つの幼稚園の計画	69

4.3.1	マウンテン・シティー幼稚園	69
4.3.2	小松谷保育園	71
4.3.3	私立ブリュッセル日本人幼稚園	75
4.4	その三つの比較	79
4.5	フリー・プレーの重要性	83
4.6	結論	85
第五章 日本人教育者と外国人研究者との比較検証		87
5.1	外国人研究者達の意見	88
5.1.1	スーザン・ホッロウエー	88
5.1.2	ロイス・ピーク	90
5.1.3	メリー・ウァイト	94
5.1.4	ジョイ・ヘンドリー	95
5.2	日本人教育者達の意見	97
5.2.1	木村とたけだ	97
5.2.2	きだひろし	98
5.2.3	藤原正彦	99
5.2.4	土居健郎	101
5.3	結論	104
結論		105
添付資料		107
参考資料・文献		136

題名：日本の幼稚園の集団生活にある個人主義

ホルクマンス・ミーケ (Mieke Horckmans)

【要旨】

日本の幼稚園生活に関する先行研究があるが、そこにある個人主義に基づく研究は十分でない。アメリカ人研究者やイギリス人研究者が児童の個人的な発展を解明することを試みたが、彼等は欧米の文化と考え方の観点からその実地調査を行った。一方、日本の社会をはっきり理解出来るように、日本人の観点から検討するのが必要なのではないだろうか。従って、本稿では、日本の現状を知るために、まず文部省と厚生省の個人主義に対する見解、次に集団と個性の役割を表現する語彙、それから幼稚園の日常的活動を調べた。更に、外国人研究者と日本人研究者の分析を比較し、日本人の観点から幼稚園の集団生活にある個人主義を考察した。その結果、幼稚園にある個人主義が日本人に認められ、数人の園長にとって非常に重要なものであることが明らかになった。しかし、日本の幼稚園の個人主

義は常に集団の利益のために認められているということも判明した。従って、日本の個人主義を定義するなら、それは「日本的な個人主義」と命名された方がいいのではないかと考える。

【各章抄訳】

第一章 日本の幼稚園の歴史的な発展

安定した幼稚園教育に達成するように数年かかった。何故ならば、国家主義に基づく教育観を持つ教育者と共に、西洋の教育システムに基づく教育観を持つ教育者がいたからである。その上、西洋の基準を日本に導入するのは容易ではなかった。それは、日本の社会がヨーロッパやアメリカのと全く違うからである。西洋の術語も困難であったことが分かる。従って、日本人の観点から理解する「個人主義」は西洋の定義と同じものではないだろうと思われる。従って、現在の教育を理解するように、歴史的な問題を考察した。

第二章 文部省と厚生省の個人主義に対する見解

文部省と厚生省の違いと共に、私立の幼稚園と公立の幼稚園の違いも考察しなければならないものである。ガイドラインを分析すると、それぞれの個人主義に対する意見が分かって来るからである。つまり、私立の幼稚園が自分の全教科課程に決定しているので、個人主義を含めている私立の幼稚園の方が多い。一方、私立の保育園では、児童の人数が多いので、それぞれの子供の個性を発展する時間がないのが現状である。

第三章 集団と個性の役割を表現する語彙

表現する語彙は「ウチ」「ソト」や「甘え」や「わがまま」「遠慮」や「本音」「建前」である。その上、「思い遣り」や「心」や「素直」なども重要な語彙である。日本の幼稚園は集団生活として、先生が見童の素直な姿勢を育てる。子供達はその集団に慣れるように、「心」や「建前」などが評価の高いものであり、徐々に指導されていく。一方、幼稚園児の個性も重要なことなので、「本音」と「甘え」が重視されているそうである。幼稚園は同時に家族から見ると「ソト」と通っている子供から見ると「ウチ」の社会であるので、最も重要なものは、集団と個性の平衡であることが分かる。

第四章 幼稚園の日常的活動 私と皆

幼稚園の全教科課程を検証すると、集団活動があると共に個人活動もあるようだ。午前中と午後、先生が「フリー・プレー」の時に子供達の好みに合わせて遊びをさせる。しかし、集団活動の時には、見童が皆と一緒に遊ぶものである。だから、幼稚園児は個性も集団に対する態度も十分に伸ばすことが出来る。

第五章 日本人教育者と外国人研究者との比較検証

外国人研究者も日本人教育者も幼稚園にある個人主義を認めている。しかし、観点が違うと思われる。外国人による個人主義は子供の個性しか考慮しないが、一方、日本人の見地から見ると、個人主義は集団との関係があるものである。従って、日本の幼稚園で認められている個人主義は集団の利益に基づいている個人主義であろう。

Dankwoord

Eerst en vooral wil ik mijn promotor Prof. Dr. Dimitri Vanoverbeke bedanken voor het begeleiden van deze eindeverhandeling en voor de nuttige boeken en artikels.

Vervolgens gaat mijn dank uit naar mijn begeleider, Dhr. Hans Coppens, die mij met veel geduld heeft opgevangen en telkens met een gepast antwoord klaarstond.

Een speciale dank gaat uit naar Dhr. Gonso Asamoto (朝元欣笑), directeur van de Asoka Preschools (アソカ学園) in Hamamatsu, die zijn liefde voor het Japanse kleuteronderwijs op mij wist over te dragen en die dan ook mijn grote bezieler is.

Ook wil ik alle medewerkers van het Centre d'Education Japonaise (日本人教育センター) in Brussel vermelden. In de eerste plaats de directeur van de kleuterschool, Dhr. Chiharu Tayasu (田保千晴), voor zijn vriendelijke begeleiding met woord en daad. Vervolgens Mevr. Junko Hisatsune (久常順子) voor de interessante gesprekken en het uitlenen van Japanse boeken. Mevr. Kimiko Tanabe (田辺公子) en Mevr. Tomoyo Akazawa (赤沢知代), vrijwilligsters in de Japanse kleuterschool, wil ik bedanken voor hun luisterend oor en hun medewerking tijdens de interviews.

Mevr. Naoko Sakurai (櫻井直子) stond steeds open voor een gesprek over het Japanse onderwijs en de Japanse maatschappij en is zo vriendelijk geweest haar hulp te verlenen bij het door mij verrichte interview.

Japanologe Mevr. Heidi Knipprath, die momenteel onderzoek verricht naar het Japanse secundaire onderwijs, is een grote hulp geweest bij mijn zoektocht naar geschikt bronnenmateriaal.

Dhr. Taichi Nakamura (中村太一), student aan de Vrije Universiteit van Brussel, stond steeds klaar met goede raad en heeft me geholpen met het beantwoorden en verwerken van de interviews.

Een laatste woord van dank richt ik tot mijn ouders, grootouders en mijn vriend voor hun morele steun gedurende mijn vier jaren als studente Japanologie.

Woord vooraf

Hoewel er over het Japanse onderwijs al veel geschreven is, lijkt het misschien minder voor de hand liggend om als thema voor een eindverhandeling specifiek in te gaan op het kleuteronderwijs.

De beslissing tot dit thema heb ik echter genomen toen ik in september 2002 een twee weken durende reis maakte doorheen Japan. Aangezien ik in Hamamatsu -in de prefectuur Shizuoka- aangetrouwde familie heb wonen, is het makkelijker om toe te treden tot het echte Japanse leven dan wanneer je als toerist doorheen het land trekt. De familie Ogawa (小川) telt vier kinderen, waaronder in die tijd drie kleuters. Vandaar dat het voor mij mogelijk was om de kleuterschool van die kinderen te bezichtigen.

Een vriend van de familie, Dhr. Gonso Asamoto (朝元欣笑), -bovendien de directeur van de Asoka Preschools (アソカ学園) in Hamamatsu- merkte mijn interesse op en nodigde me uit voor een rondleiding in zijn school. Op die dag waren de kleuters aan het oefenen voor een concert dat ze enkele weken later zouden geven voor hun ouders en het was fascinerend om te zien hoe zulke jonge kinderen zo aandachtig en in de maat oefenden. Het was verrassend om een hechte groep te zien waarin elke kleuter rekening houdt met de anderen.

Vanaf dat moment begon ik boeken te lezen over het Japanse kleuteronderwijs en meer bepaald over het groepsleven daarvan. Hoe meer ik erover las, hoe meer het me opviel dat ook individualisme

aangehaald werd. Als buitenlander heb je een andere visie over wat "individualisme" precies inhoudt en vele Amerikaanse en Europese onderzoekers deelden mijn mening. Op dat ogenblik nam ik me voor om meer te weten te komen over de visie van Japanners omtrent dit onderwerp en dus was het thema voor mijn thesis bepaald.

In september van het jaar 2004 ben ik dan nogmaals naar Japan gereisd, ditmaal voor een maand en niet uitsluitend als ontspanning. Ik had namelijk het plan opgevat om in een aantal kleuterscholen veldonderzoek te gaan verrichten. Via connecties kan je redelijk eenvoudig in bepaalde scholen binnen geraken en zodoende kon ik enkele dagen meebeleven in de Naruko *yōchien* (成子幼稚園) van Hamamatsu en in de plaatselijke katholieke *hoikuen* (天使園子どもの家). In beide scholen ben ik zeer goed ontvangen en heb ik de nodige informatie gekregen. Natuurlijk weet je pas echt over wat je spreekt als je het met eigen ogen kan zien en dus zijn deze dagen heel leerrijk geweest.

De kleuterscholen van Nara en Toke heb ik van buitenaf geobserveerd en enkele geïnteresseerde moeders hebben me veel uitleg verschaft over de kwaliteit van het onderricht daar en over waar precies de nadruk op werd gelegd in de school van hun kind. Ook zulke gesprekken met de ouders van de kinderen zijn interessant. Zo leer je namelijk het thema van je onderzoek vanuit verschillende standpunten te bezien en te begrijpen.

Na mijn thuiskomst in België begon ik vol goede moed met het opschrijven van mijn ervaringen en had ik bepaald dat ik het aandeel van het individu in het groepsleven van een Japanse kleuterschool ging bespreken. "De" Japanse kleuterschool bestaat niet aangezien er zoveel verschillende soorten scholen zijn, zoals waarschijnlijk in de meeste landen het geval is. Vandaar dat het me noodzakelijk leek om het thema zo ruim en openlijk mogelijk te onderzoeken. Toch heb ik de klemtoon gelegd op de *yōchien* aangezien die het meest te vergelijken zijn met de kleuterscholen hier in België.

In oktober van datzelfde jaar geraakte ik via Mevr. Naoko Sakurai (櫻井直子), taaldocent aan de Katholieke Universiteit van Leuven, aan een deeltijdse job in de *kumon* (公文) in Brussel. Het lokaal van de *kumon* bevindt zich in hetzelfde gebouw als de Japanse kleuterschool en bij mijn sollicitatiegesprek ontmoette ik dan ook de directeur van die kleuterschool, Dhr. Chiharu Tayasu (田保千晴). Toen hij vernam waarover mijn thesis ging, stelde hij me voor me te begeleiden en nodigde hij

me uit om zo vaak ik maar wou de kleuterschool te bezoeken. Vandaar had ik weerom het geluk om een Japanse *yōchien* van dichtbij te bekijken, ditmaal in het hart van België.

Ik heb enkele doordeweekse dagen meebeleefd, maar ook speciale momenten, waaronder een voormiddag waarop verschillende muzikanten het geluid van een aantal instrumenten uitlegden aan de kinderen. Andere evenementen waren de *sotsuenshiki* (卒園式) en de daarop volgende *nyūenshiki* (入園式). Tijdens zulke vieringen werd door Dhr. Tayasu reeds de nadruk gelegd op het in groep leven van de kleuters.

In de Japanse kleuterschool van Brussel zijn er een aantal Japanse vrouwen die er enkele dagen in de week als vrijwilligsters werken. Met één van hen, Mevr. Kimiko Tanabe (田辺公子), heb ik meermaals interessante gesprekken gevoerd over het kleuterschoolleven en over de evoluties van de laatste jaren. Zij heeft ook meegewerkt aan een interview dat ik heb afgenomen van een aantal Japanners in verband met de specifieke termen die ik behandel in hoofdstuk drie van deze eindverhandeling.

De andere mensen waarvan ik het interview heb afgenomen zijn Mevr. Tomoyo Akazawa (赤沢知代), vrijwilligster in de Japanse kleuterschool van Brussel, Mevr. Junko Hisatsune (久常順子), hoofd van de *kumon* in dezelfde instelling, Dhr. Taichi Nakamura (中村太一), die in Japan naar de Yukari kleuterschool (ゆかり文化幼稚園) is gegaan die de aandacht richtte op het individu en niet op de groep, en Mevr. Naoko Sakurai, reeds eerder vernoemd.

Mijn dank gaat dan ook voornamelijk uit naar deze mensen die me tijdens de voorbije maanden zo goed begeleid hebben.

Mieke Horckmans.

Inleiding

Wanneer een buitenlander over Japan praat, valt vooral op hoezeer hij de nadruk legt op het Japanse groepsleven en de uniformiteit. Dit is natuurlijk niet zo verwonderlijk, aangezien de gehele Japanse maatschappij gebaseerd is op het groepsgevoel en de harmonie binnen die groep.

Ook de onderzoekers van het Japanse onderwijssysteem hebben het belang van een hechte groep reeds meermaals aangehaald. Enkelen onder hen maken echter de fout om het onderwijs uitsluitend in functie van die groep te bespreken. Die onderzoekers die een aantal jaren in Japan verbleven en gedurende lange tijd het schoolleven van dichtbij hebben meebeleefd, merken namelijk op dat er ook aandacht wordt geschonken aan het individu in die groep.

Het gevaar in de bespreking van het Japanse onderwijs –en eigenlijk de gehele maatschappij- ligt hem in het feit dat buitenlandse onderzoekers te vaak oordelen op basis van hun eigen afkomst en de hun vertrouwde cultuur. Als gevolg daarvan wordt te snel geoordeeld dat bijvoorbeeld individualisme in de scholen aanwezig is of net niet.

Om daarover op objectieve wijze te oordelen, is het nodig het Japanse onderwijs te bekijken vanuit het standpunt van buitenlander én Japanner. In deze eindverhandeling wordt dan ook de visie van Japanse pedagogen en buitenlandse onderzoekers vergeleken en wordt nagegaan in hoeverre het individualisme aanwezig is in het Japanse kleuteronderwijs en of het door allen wordt gerespecteerd of zelfs wordt aangemoedigd.

De keuze van het kleuteronderwijs ligt hem in het feit dat de kleuterschool de eerste plaats is waar een kind leert afstand te doen van zijn persoonlijke gevoelens en leert om te gaan met dat typische groepsleven. Voor de eerste keer is hij niet langer de centrale persoon, maar slechts een lid van de groep en de kleuter heeft dan ook tijd nodig om die idee te wennen.

Hoofdstuk 1:
Historische schets van het
individualisme in het onderwijs in
Japan.



Hoofdstuk 1: Historische schets van het
individualisme in het onderwijs in Japan.

In dit hoofdstuk zal een algemene schets gegeven worden van de eerste vormen van onderwijs in Japan tot in 1868, het jaar van de Meiji Restauratie. In dit jaar werd Japan opengesteld voor het buitenland en maakte het kennis met het Westen. Met deze golf van westerse wetenschap en cultuur die Japan binnendrong, kwam het land ook in aanraking met de westerse vormen van onderwijs, waaronder die van Duitsland. Dit heeft voor grote veranderingen gezorgd op onderwijskundig vlak, vandaar dat we dit jaartal als basis nemen in dit hoofdstuk. Gebaseerd op deze geschiedkundige achtergrond, zal er dan een schets gegeven worden van het individualisme in het onderwijs - en meer bepaald in het kleuteronderwijs - in het Japan van vóór en na het jaar 1868.

1.1 De periode vóór 1868

1.1.1 De Tokugawa-periode (1600-1867)

In de zestiende eeuw kwam Japan voor het eerst in contact met het Westen via de Spaanse en Portugese missionarissen. Behalve het Christendom leerden de Japanners door hen ook andere elementen van het Westen kennen, waarmee ze voordien nooit in contact waren gekomen. Deze missionarissen richtten enkele religieuze scholen op, maar aangezien Japan een boeddhistisch land was, was het niet zo ontvankelijk voor de christelijke leer. Vandaar dat in 1639 de missionarissen uit het land verbannen werden. Vanaf dat ogenblik sloten de Japanners hun land als het ware af voor alles wat buitenlands en vreemd was en vielen ze terug op hun oorspronkelijke, traditioneel Japanse cultuur. De haven van Nagasaki, meer bepaald het eiland Deshima, was de enige plaats waar nog contact was met het Westen. In deze haven verbleven namelijk een aantal Nederlanders, die er uitsluitend met het oog op de handel aanwezig waren en van wie de Japanners geen geloofsoplegging te vrezen hadden.

In deze tijd van isolatie waren er drie soorten scholen in Japan. De eerste was alleen toegankelijk voor de leden van de familie van de Shogun. De nadruk werd hier dan ook gelegd op de overlevering van het Confucianisme. De tweede soort waren de zogenaamde *hangaku* (藩学) of *hankō* (藩校), de scholen voor de feodale clans, waar vooral kinderen van de samurai-families school liepen. Zij leerden er onder andere militaire technieken, maar ook de Confuciaanse klassieken, kalligrafie en wiskunde. De derde klasse was die van de dorpsscholen, de *terakoya* (寺子屋) en de *shijuku* (私塾). *Terakoya*

waren kleine scholen die meestal gesitueerd waren in de buurt van een tempel en waar de kinderen van het gewone volk - landbouwers, ambachtslui en handelaars - leerden lezen, schrijven en rekenen. *Shijuku* waren dan privé-scholen die toegankelijk waren voor kinderen van het gewone volk én van samoerai.

In deze periode werd er nog niet veel belang gehecht aan het kind als individu. Het feit dat kinderen de kans kregen naar school te gaan, was niet specifiek bedoeld voor de ontwikkeling van deze individuen, maar eerder om de greep te behouden op de bevolking. Via het onderwijs probeerde de hogere klasse het gewone volk namelijk morele waarden bij te brengen.

Onderwijs in Tokugawa-Japan was gericht op de ontwikkeling van het individu in functie van de eigen leefgemeenschap: het dorp. De inhoud van het studieprogramma was echter sterk gericht op het aanleren van neoconfucianistische morele principes die respect voor de hiërarchie en het belang van de status-quo benadrukten. Onbewust werd hier de weg geplaveid voor een inkapseling van het individu in de opbouw van de nieuwe natiestaat in de moderne periode na 1868.¹

Hier kan men reeds de basis opmerken van een onderwijssysteem dat gericht is op het behouden van de orde, de harmonie en dat daarvoor meer belang hecht aan een sterke groep dan aan de persoonlijke ontplooiing van de individuen binnen die groep.

1.1.2 De openstelling van Japan

In 1853, met de komst van Commodore Matthew Perry, kwam er een einde aan het isolement van Japan. De grenzen moesten geopend worden voor het buitenland en zo drongen opnieuw westerse invloeden het land binnen. Dit was ook het geval op gebied van het onderwijs. In de eerste jaren na de openstelling van Japan was er voornamelijk invloed te zien van het Duitse onderwijssysteem. Vandaar dat het Duitse woord *kindergarten* ook in Japan ingeburgerd raakte. De Japanse term *yōchien* is dan ook een letterlijke vertaling hiervan.

1.2 **De periode vanaf 1868**

1.2.1 De Meiji Restauratie en de eerste kleuterschool

¹ Dimitri Vanoverbeke. *Het Japanse mirakel*. p. 24

In 1868 werd de macht teruggegeven aan de Japanse keizer en hoewel het hier om een symbolische handeling ging, bracht het toch veel veranderingen met zich mee. Buitenlandse invloeden maakten hun intrede in Japan en zoals gezegd waren er ook op het gebied van het onderwijssysteem duidelijke hervormingen zichtbaar. Het in 1871 opgerichte Ministerie van Onderwijs bracht in 1875 voor het eerst een privé-kleuterschool tot stand, de *Yochi Yukijo*, die in Kyoto gesitueerd was. Deze kende sterke invloed van de Duitse kindergarten van Friedrich Fröbel (1782-1852).

1.2.2 Friedrich Wilhelm Fröbel

Fröbel, geboren in april 1782 in Oberweissbach, ontwikkelde theorieën voor het onderwijzen van kleuters. In 1837 richtte hij in Blankenburg in Thüringen een school op voor hen, gebaseerd op de idee van vrijheid van het kind. Waar hij de meeste aandacht aan schonk, was de opvoeding van het kind op een natuurlijke manier, door middel van spel en in contact met de natuur. Deze natuurverbondenheid is ook nog steeds in het hedendaagse Japanse kleuteronderwijs te zien. Wekelijks worden er enkele kinderen aangesteld om bijvoorbeeld de planten water te geven en zo leren ze over de verschillende levensvormen en hun groei en bovendien ontwikkelen ze bij zichzelf een verantwoordelijkheidsgevoel.

Fröbel zelf was heel geïnteresseerd in het papiervouwen, iets waarvan men ook in Japan de waarde kent. Het belang ervan ligt onder andere in de sensmotoriek, het taalbegrip en het wiskundig inzicht. Een kind leert via dit papiervouwen - of in het Japans *origami* (折り紙) - logisch redeneren over de begrippen recht, schuin, groot, klein en zo meer. Bovendien leert het verschillende kleuren onderscheiden. Het overbrengen van informatie van de hersenen naar de handen, doet het kind inzien dat alles met elkaar verbonden is. Zowel in Duitse als in Japanse kleuterscholen is *origami* dus een fijne manier van leren, waarvan de betekenis nauwelijks overschat kan worden, in de eerste plaats voor de individuele ontwikkeling van de kleuter.

Fröbel hechtte veel belang aan de vrijheid en spontaneïteit van het kind. Zijn onderwijsfilosofie is gebaseerd op vier basisideeën, waaronder vrije zelfexpressie en creativiteit. Deze twee ideeën zijn belangrijk omdat ze van toepassing zijn op individuele kinderen, niet slechts op kleuters in groepsverband. Fröbel probeerde het kind dan ook zoveel mogelijk de kans te geven om die zelfexpressie en creativiteit te ontwikkelen. In een kleuterschool zijn groepsactiviteiten nodig om de sociale capaciteit van het kind te ontwikkelen, maar door de kleuter ook met regelmaat de vrijheid te

geven te doen waar hij of zij zin in heeft, ongeacht wat de andere leden van de groep doen, wordt het mogelijk om tot zelfontplooiing te komen.

1.2.3 De Fundamentele Wet op Onderwijs

In 1872 werd voor het eerst de Fundamentele Wet op Onderwijs uitgegeven. Gebaseerd op het Westen, legde deze wet de nadruk op het individuele karakter en het persoonlijke voordeel van studie.

Support for the German kindergarten idea, with its emphasis on individual development, was consistent with the principles announced in the Preamble to the Fundamental Code of Education of 1872.²

In deze lijn volgde Fujimaro Tanaka (田中不二麿) (1845-1909), die in 1873 de vice-minister van Onderwijs werd. Als lid van de Iwakura Missie had hij tussen 1871 en 1873 de Verenigde Staten en Europa bezocht en had hij het voordeel van individualisering in de kleuterscholen opgemerkt.

Het feit dat Tanaka naar Europa was gereisd speelde een grote rol in zijn begrip voor individualisering. Voor Japanse pedagogen die nooit naar het Westen gereisd waren, was het veel moeilijker om begrip op te brengen voor zo een niet-Japanse vorm van onderwijs. Vandaar dat vele leerkrachten gewoon bleven lesgeven op dezelfde manier als ze dat vóór de Meiji Restauratie hadden gedaan.

1.2.4 De oprichting van de eerste kleuterscholen

De echte grote voorloper van de huidige Japanse kleuterscholen was de nationale kleuterschool die in 1876 opgericht werd door Masanao Nakamura (中村正直) (1832-1891) en verbonden was aan de Tokyo Normalschool voor Vrouwen, de huidige Ochanomizu Universiteit voor Vrouwen (*Ochanomizu Joshi Daigaku*, お茶の水女子大学). De hoofdlerkracht Clara Matsuno was een Duitse vrouw, getrouwd met een Japanner, die gestudeerd had onder Fröbel. De kinderen in deze school waren tussen de drie en de zes jaar oud en werden vier uur per dag opgevangen. Het curriculum van deze kleuterschool bestond vooral uit de studie van voorwerpen, schoonheid en kennis. Zo leerden de kinderen bijvoorbeeld verschillende objecten, kleuren en tekeningen van elkaar te onderscheiden, wat hun individuele ontwikkeling ten goede kwam.

² Roberta Wollons. *The Black Forest in a Bamboo Garden*. p. 8

In opvolging van deze kleuterschool werden er elders in Japan nog dergelijke instellingen opgericht en in 1884 meldde het Departement Onderwijs dat kinderen onder de zes jaar niet toegelaten mochten worden in lagere scholen, waardoor het de ontwikkeling van kleuterscholen bevorderde. Echter niet alle scholen namen de theorieën van Fröbel over en zodoende waren vele scholen nog erg gehecht aan de activiteiten in groep.

1.2.5 Het inslaan van een nationalistische weg

Het einde van de jaren zeventig luidde een nieuw tijdperk in voor het Japanse kleuteronderwijs. Als reactie op de westerse ideologie, kwamen nationalistische tendenzen naar boven die leidden tot een patriottische vorm van onderwijs. Waar westerse pedagogen de nadruk legden op het individu, gaven hun Japanse collega's de voorkeur aan de oude waarden, namelijk die van het Confucianisme en *kokugaku* (国学).

Moral education in Japan differs from the Western version which is premised on man's relationship to God, the private relations between individuals, and is largely entrusted to private institutions. Broadly drawn, Japanese moral education as it developed in the late Meiji era had two ideological bases. The first was Confucianism, and the second a movement called *kokugaku*, or national learning. Unlike the Western emphasis on individual rights in relation to the state, Confucianism, borrowed from China, c. 400 A.D., was (and remains) a universalistic social ethic defining the duties of children to parents, husbands to wives, and families to the state. With the ultimate goal of a well-ordered society, each individual is obliged to perform responsibilities incumbent upon her or his status.

The second source of moral education, national learning, promoted the uniqueness of Japanese identity. It developed as a reaction to Confucian studies in the late Tokugawa period, and emphasized Japanese history, language, and religion (Shinto). In the 1880s, the combination of these principles was expressed as filial piety, loyalty, and patriotism, placing the emperor as the head of state to whom all Japanese people were "mystically" and morally bound.³

In deze periode werd er dus minder waarde gehecht aan het individualisme. Nationalisme was sterk aanwezig bij de Japanners en daarin was geen plek vrij voor individualisering en zeker niet bij

³ Roberta Wollons. *The Black Forest in a Bamboo Garden*. p. 9-10

kinderen, die net die patriottische gevoelens aangeleerd moesten krijgen. Ondanks de contacten met het buitenland was de meerderheid van pedagogen nog steeds in de ban van de vroegere waarden en normen.

1.2.6 Overschakeling op het Duitse model

In de jaren 1880 maakte de Meiji-regering een resolute keuze om Japan naar Duits model op te bouwen. Niet enkel het rechtssysteem, de politieke besluitvorming en het leger moesten dit model opvolgen, ook voor onderwijs was dit het geval. Onderwijs moest zoals in Duitsland in dienst staan van de natie. De scholen werden 'een zaak van nationaal belang'. Scholen waren de belangrijkste plaatsen om trouwe onderdanen van de keizer te vormen, die zelf het absolute centrum van het leven in de nieuwe Japanse natiestaat was. De nieuwe staat kreeg haar beslag in de grondwet van 1889.⁴

Deze Duitse vorm van nationalisme werd goed onthaald in Japan en kinderen moesten opgevoed worden als goede burgers, die trouw zouden zijn aan de staat. Individuele vrijheid was nog niet aan de orde en kinderen moesten zich leren te gedragen naar de wens van de leerkracht. Ook in de kleuterschool - de eerste plaats waar kinderen in aanraking komen met een andere levenswijze dan die van de vertrouwde huiselijke kring - kon men dit soort nationalisme waarnemen. Het zou jaren duren vooraleer er weer voldoende aandacht geschonken zou worden aan het individu binnen de groep.

1.2.7 De Taishō-periode (1912-1926)

Tijdens de Taishō-periode kwam er een nieuwe golf van het westers liberalisme binnen in Japan en dit resulteerde in de Taishō Democratie, zoals men deze periode later zou gaan noemen. Tijdens deze jaren van democratisering werd niet langer de leerkracht, maar het kind als het centrum van onderwijs gezien.

This early twentieth-century educational movement emphasized the individuality and initiative of the student. It was in opposition to the standardized education of the nationally controlled school system of the time. The principles and methods espoused by the Japanese movement were those of the European and American Progressive Education Movement.⁵

⁴ Dimitri Vanoverbeke. *Het Japanse mirakel*. p. 24

⁵ <http://www.u-gakugei.ac.jp/~takeshik/mused1868j.html>

De waardering voor democratie was mede te danken aan John Dewey (1859-1952) - grondlegger van het instrumentalisme - die in 1919 zijn progressieve ideeën uit de doeken deed voor Japanse pedagogen. Hij stelde dat onderwijs niet moet doorgegeven worden van de leerkracht op het kind, maar dat het kind zelf ervaring moet opdoen in zijn omgeving om zo op actieve wijze aan zelfontplooiing te kunnen doen.

Five central tenets of Child-centered Pedagogy [...]: (1) readiness as adult privilege, (2) choice as the illusion of Individual, self-Governance, (3) needs as natural authority, (4) play as cultural artifact, and (5) discovery as privileging mono-cultural knowledge.⁶

Met de keizerlijke verordening van 1926 werd het voor de scholen mogelijk om hun eigen curriculum op te stellen, zodat ze vrij de keuze hadden om in hun instelling uiting te geven aan de ideeën van bijvoorbeeld Montessori of Dewey.

1.2.8 Het individu na de Tweede Wereldoorlog

Dat Japan na de Tweede Wereldoorlog onder de Amerikaanse bezetter kwam te staan, zorgde voor democratisering in het onderwijs met gepast respect voor de individualiteit en de menselijke waardigheid. Kleuterscholen die in die tijd opgericht werden, leggen vaak nu nog de nadruk op individualisme. Een van deze scholen is de Yukari kleuterschool van Tokio (*Yukari Bunka Yōchien*, ゆかり文化幼稚園).⁷

1.3 Westerse invloeden

1.3.1 Individualisme

Zoals reeds eerder aangehaald, kwam Japan in het jaar 1872 voor het eerst in aanraking met de notie "individualisme". Toch won nationalisme het van individualisme, zodat dit laatste niet verder kon doorgroeien in het land. Echter na de Tweede Wereldoorlog werd er opnieuw belang gehecht aan individualisering in het onderwijs. In deze twee periodes van westerse invloed hielden enkele Japanse pedagogen zich bezig met het bestuderen van dat westerse individualisme. Al snel bleek dat dit niet

⁶ <http://edrev.asu.edu/reviews/rev94.htm>

⁷ Zie ook bijlage 1 voor informatie over de individualistische visie van deze kleuterschool.

zonder slag of stoot in Japan kon worden overgenomen en zoals zo vaak het geval was in die tijd probeerden de Japanners een van oorsprong westers begrip in een Japans jasje te steken.

1.3.1.1 Yukichi Fukuzawa als voorstander van individualisering

Yukichi Fukuzawa (福沢諭吉) (1834-1901), stichter van de huidige Keio Universiteit, was een van de eerste Japanners met een uitgesproken voorkeur voor individualisering. De reden hiervoor was dat hij, als een van de specialisten van de westerse cultuur, de voordelen van individualisme begreep.

In the volumes of *Gakumon no Susume*, Fukuzawa advocated his most lasting principle, "national independence through personal independence." Through personal independence, an individual does not have to depend on the strength of another. With such a self-determining social morality, Fukuzawa hoped to install a sense of personal strength among the people of Japan, and through that personal strength, build a nation to rival all others.⁸

In tegenstelling tot die Japanners die van mening zijn dat egalitarisme de sleutel is voor een sterk land, stelde Fukuzawa dat individuele ontplooiing van groter belang is. Een sterke groep bestaat in die zin niet uit onderdanige leerlingen die passief de meester navolgen, maar wel uit actieve individuen die de groep van onder uit een sterke basis geven. Hij wilde hiermee aantonen dat een groep niet uiteenvalt indien een bepaalde schakel zwak is, maar dat verscheidene autonome schakels net een sterk geheel maken. Hij was dus niet van plan te verkondigen dat het Japanse groepsleven van geen betekenis was en moest worden vervangen door individualiteit, maar hij toonde aan dat de beide noties naast elkaar konden bestaan en dat individualisering een voordeel kon betekenen voor de groep.

1.3.1.2 Problemen bij de terminologie

Bij het zoeken naar een gepaste vertaling of een geschikte tegenhanger in het Japans voor de term "individualisme" ondervond Yukichi Fukuzawa veel problemen. Het grootste probleem was wellicht het feit dat de notie "individu" niet bekend was in Japan, een land waar individuele vrijheid en ontwikkeling niet zo vergevorderd waren als bijvoorbeeld in Europa. Fukuzawa's poging tot benadering van de westerse term resulteerde in eerste instantie tot *doku ikkojin* (独一人), ofwel

⁸ <http://fukuzawa-yukichi.biography.ms/>

“een enkele persoon”. Dit ging dan over tot *ikkojin* (一個人), waarvan later de *ichi* (一) afgelaten werd. Voor Japanners moest het achterwege late van die — in die tijd vreemd zijn overgekomen, aangezien *ikko* (一個) een samenstelling is. De bijdragen van Fukuzawa is tot op heden nog steeds aanwezig in de Japanse vertaling van het westerse woord “individualisme”.

Na de Meiji-Restauratie werd als vertaling voor “individu” vaak de term *hitori* (一人), een persoon, of kortweg *hito* (人) gebruikt. Maar ook Japanners zelf voelden aan dat het onvoldoende de betekenis kon vatten die het in het Westen had. Masanao Nakamura gebruikte daarom steeds een samenstelling van *jinmin* (人民) en een vorm van *ichi, kaku* (各) of *ikko*, waarin de betekenis van *hitori* vervat lag. Zo gebruikte hij onder meer de termen *jinmin ikko* (人一個) en *jinmin kakko* (人民各個).

Shigeki Nishimura (西村茂樹) (1828-1902), die in *Meiroke Zasshi* (明六雜誌) zijn bijdrage leverde bij het voorstellen van de westerse cultuur in Japan, trad bij de vertaling in de voetsporen van Masanao Nakamura, maar ging nog iets verder door de vertaling te willen aanpassen aan de Japanse context. Zo kwam hij tot *isshin no mimochi* (一身ノ身持).

De belangrijkste bijdrage van deze verschillende termen is dat elke lezer minstens aanvoelde dat “individualisme” een term was die iets meer betekende dan men op het eerste zicht zou kunnen denken en dat het de moeite loonde om er even bij stil te staan.

1.3.1.3 *Individualisme met een Japanse inslag*

In Japanse ogen is individualisme dus iets typisch westers. Wanneer men over individualisme wil praten met een Japanner is het nodig vooraf duidelijk dat individualisme te verklaren. Op het vlak van de kleuterscholen bijvoorbeeld wordt wat een buitenlander individualistisch gedrag noemt niet steeds zo aangevoeld door Japanners. Bovendien zullen Japanners misschien vaak het woord “individualisme” vermijden aangezien dit soms een negatieve betekenis heeft in hun samenleving.

[...] the individual in Japan is discouraged—prohibited, actually—from forming any transcendental values, individually arrived at. [...] It is because the average individual feels allegiance to few transcendent values—principles or ideas that are more compelling to the person than those of any group he or she may belong to—that all ethics become relative to the life situation one finds oneself in. And in

Japan, one almost always finds one's life situation in a group. Thus, the group's values should be handily adopted as one's own.⁹

Het lijkt soms alsof het aandeel individualiteit in Japan evenzeer aanwezig is als in het Westen, maar dat Japanners dit proberen te verbergen om als een sterke groep naar voren te treden.

In Japan, a relations orientation seeks complementarity where divisions surface and seeks commonality where differences appear, thus concealing the critical role of individual endeavors and diversity within the group. By contrast, an orientation to individual independence conceals the prevalence of group conformity in the United States.¹⁰

Het individualisme mag dan al bestaan in Japan, het is vaak moeilijk te herkennen. Het beste is dan ook om het als een soort drijvende kracht te zien binnen het groepsleven.

1.3.2 Westerse denkers

Japanese educational planners and elite officials who traveled on special missions to Europe and America in the 1860s and 1870s returned with a variety of educational models and theories. German, Italian, French, and American pedagogical ideas and systems were discussed, and the influences of Pestalozzi, Froebel, and others were incorporated into a system whose organization was French, whose curriculum was American, and whose theories were, for the most part, German.¹¹

1.3.2.1 *Johann Heinrich Pestalozzi*

Met de Duitse invloed kwamen ook de ideeën van Johann Heinrich Pestalozzi (1741-1827) Japan binnenwaaien. Pestalozzi hechtte veel belang aan de ontplooiing van de individuele kinderen en de bevrijding van de menselijke natuur. Hij stelde dat voor kleuters de liefde binnen het gezin de eerste basis voor onderwijs is en dat de moeder de meest geschikte persoon is om het kind iets aan te leren. Kinderen kunnen namelijk niet alles leren uit ervaring. Hulp van buitenaf - en dus voornamelijk van de moeder - is noodzakelijk in het leerproces.

⁹ Robert L. Cutts. *An Empire of Schools*. p. 49

¹⁰ Nancy Sato. *Honoring the Individual*. p. 146

¹¹ Merry White. *The Japanese Educational Challenge*. p. 58

Fröbel had gestudeerd bij Pestalozzi, maar zijn theorie ging verder dan die van Pestalozzi zelf. De basisideeën zijn echter bij beiden gelijk, namelijk "permissive school atmosphere, emphasis on nature, and the object lesson."¹² Pestalozzi was van mening dat het kind via die "object lessons" - zoals tellen, meten en voelen - op de beste manier verschillende begrippen in zich kon opnemen.

Ook was Pestalozzi een voorstander van het in groep laten samenspelen van kleuters van verschillende leeftijden. Zo kan men aannemen dat hij een evenwichtige balans zocht tussen de opvoeding van individuele kleuters en tegelijkertijd het ontwikkelen van de kwaliteiten om op een vlotte manier in groep te kunnen spelen.

1.3.2.2 *Maria Montessori*

Zoals reeds vermeld waaide er in de Taishō-periode een meer progressieve stroming doorheen het onderwijssysteem. Ook in de kleuterscholen was dit te voelen. In 1911 kwam de manier van onderwijzen volgens Maria Montessori (1870-1952) Japan binnen.

[...] in the Montessori schools and other private establishments like Ochanomizu which boast the 'progressive' approach. Here, like England and the United States many of the resources are available all day so that children may choose different activities depending on their mood and inclinations.¹³

Kinderen kregen meer vrijheid in de activiteitenkeuze, wat gelijk kan staan met de periodes van vrij spel in de hedendaagse kleuterscholen. Op die manier wordt het mogelijk gemaakt voor de kinderen om op te komen voor hun eigen ideeën en hun persoonlijke kwaliteiten te ontwikkelen. In scholen gebaseerd op de theorieën van Montessori wordt er meer materiaal voorzien dat de kinderen vrij mogen gebruiken dan in andere scholen. Zo is er zeker voor elk kind iets aanwezig dat het interessant vindt en dat precies bij zijn of haar persoonlijkheid past.

Curriculum and activities should be individualized for children. Montessori does this through individualizing learning for all children. Individualization occurs through children's interactions with the materials as they proceed at their own rates of mastery.¹⁴

¹² <http://faculty.mdc.edu/jmcnair/Joe29pages/Pestalozzi%20and%20Froebeli.htm>

¹³ Joy Hendry. *Becoming Japanese*. p. 133

¹⁴ George Morrison. *Early Childhood Education Today*. p. 123

Volgens de opvoedmethodes van Montessori krijgen de kinderen ook al van in de kleuterschool les in rekenen en taal. Vaak worden zulke lessen aan individuele kinderen gegeven, tenzij meerdere kinderen tegelijkertijd interesse tonen, zodat de leerkracht hen in een groepje onderricht.

1.3.2.3 Johann Friedrich Herbart

Met de grondwet van 1889 werden onder andere de ideeën van Pestalozzi vervangen door die van Johann Friedrich Herbart (1775-1841). Zijn theorie was gebaseerd op het belang van het individu en op het onderwijs in functie van de staat. Vertrekkende van deze ideeën werd in Japan tijdens de Taishō Democratie de *Shin Kyōiku Undō* (新教育運動) opgericht, de Beweging voor Progressief Onderwijs.

Herbartianism, in predicting that learning follows from building up sequences of ideas important to the individual, gave teachers a semblance of a theory of motivation. ¹⁵

Volgens Herbarts visie moeten leerkrachten rekening houden met de aanleg, bekwaamheid en interesse van het kind om zo op de meest geschikte manier antwoord te geven aan de vaardigheden van de individuele leerling.

1.4 Conclusie

Het heeft jaren geduurd voor er in Japan een stabiele vorm van kleuteronderwijs bestond. Niet alleen was er het debat tussen de Japanse pedagogen die de kleuterscholen vanuit nationalistisch standpunt wilden oprichten en die pedagogen die de westerse normen wilden hanteren, ook waren er de problemen bij zulke adaptie van het westerse onderwijssysteem. Een van de voornaamste redenen hiervan was het feit dat de Japanse maatschappij zo hard verschilde van die van Amerika en Europa dat een identieke overname van het onderwijssysteem zo goed als onmogelijk was. Vandaar zijn er jaren overheen gegaan voordat Japan met een persoonlijke vorm van kleuteronderwijs naar voren kwam. Deze was dan een samensmelting van westerse elementen met Japanse waarden en normen.

¹⁵ <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/history/herbart.html>

Internationally, the movement was promoted largely by an organized female network of correspondence, publications, and zeal, and existed in similar pedagogical forms in many countries. In Japan, however, the kindergarten was largely controlled by the government, male dominated, and national rather than international in outlook. Moreover, the curriculum was molded to Japan's national civil morality, rather than the "scientific," individualistic principles of early childhood development dominating American and European progressive education. Indeed, before it could flourish, the kindergarten had to go through a process of becoming a Japanese institution, which meant subordinating the Froebelian curriculum to the principles of Japanese national identity. During the period of Japanese national consolidation, curricular support for an ideological connection between children, the emperor, and Japanese society distinguished the Japanese kindergarten from its Western counterparts.¹⁶

Niet alleen bij de invoering van elementen van het westerse onderwijs werden er problemen ervaren in Japan. Bij de adaptie van westerse terminologie kwamen soortgelijke problemen aan de oppervlakte. Een term zoals "individualisme", die zijn betekenis ontleent aan het westers maatschappelijk denken, was niet eenvoudig te vertalen naar het Japans. En in de periodes dat men het kleuteronderwijs wilde baseren op het westerse individualisme, was het onontbeerlijk om een juiste Japanse term voor die westerse notie te vinden.

In het volgende hoofdstuk gaan we nader in op de verschillende soorten instellingen van voorschools onderwijs, dat aanvang nam bij de oprichting van het Ministerie van Onderwijs in 1871. Daarbij zullen we nagaan in hoeverre de politiek zijn stempel drukt op het al dan niet doorvoeren van individualisme in de Japanse kleuterscholen.

¹⁶ Roberta Wollons. *The Black Forest in a Bamboo Garden*. p. 34

Hoofdstuk 2:
Het Ministerie van Onderwijs en het
Ministerie van Gezondheid



Hoofdstuk 2: Het Ministerie van Onderwijs en het Ministerie van Gezondheid

2.1 Het Ministerie van Onderwijs

2.1.1 Ontstaan en belang

2.1.1.1 Ontstaansgeschiedenis

Met de Meiji Revolutie in 1868 kwam er ook voor de eerste keer een officieel bureau tot stand met betrekking tot het onderwijs. In 1871 werd het Ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Cultuur, *Monbushō* (文部省), opgericht als overkoepelend orgaan voor de eenmaking van alle scholen. Dit ministerie is verantwoordelijk voor de gelijke inhoud en distributie van de educatieve bronnen onder de bevolking.¹⁷ Bovendien stelt het curricula op en zorgt het onder meer voor de handboeken die in de scholen gebruikt worden. Bovendien is het ministerie ondergedeelde in vijf bureaus met betrekking tot het lagere en middelbare onderwijs, het hoger onderwijs, het sociale (volwassenen-) onderwijs, het fysieke onderwijs en de administratie.¹⁸

De eerste kleuterschool (*yōchien*, 幼稚園), opgericht in 1876, werd gekenmerkt door de westerse theorieën van Fröbel. In het jaar 1899 kwamen de kleuterscholen en alles wat daarmee verband hield onder het gezag van het Ministerie van Onderwijs.

2.1.1.2 Richtlijnen

Samen met het onderbrengen van de kleuterscholen in het Ministerie van Onderwijs, werden ook de eerste 'Richtlijnen voor het Kleuteronderwijs' geschreven. Door de jaren heen zijn deze regelmatig gewijzigd en aangepast aan de noden van een bepaalde periode.

¹⁷ Vertaling van Merry White. *The Japanese educational Challenge*. p.169

¹⁸ Ibidem. p.170

De richtlijnen van 1899 legden nadruk op spel, lied, spreken en knutselen. Dit duurde tot 1911, het jaar waarin alle kleuterscholen hun eigen curriculum opstelden en de richtlijnen van het Ministerie niet meer nodig hadden. Om deze richtlijnen te doen herleven, vaardigde de regering in 1926 een verordening uit onder de vorm van voorgestelde activiteiten. Tijdens de oorlogsjaren, meer bepaald van 1937 tot 1947, probeerden de Japanse leerkrachten zoveel mogelijk activiteiten te doen die het patriotisme lieten blijken en zelfs aanwakkerden.

Als verliezer van de oorlog moest Japan zich schikken naar de wil van de Amerikaanse bezetter. Hierdoor was het ook nodig nieuwe richtlijnen te maken. Het werd heel belangrijk dat kinderen leerden hoe zich op de juiste manier te gedragen in de maatschappij. Deze richtlijnen werden herzien in 1956 en in 1989, maar sommige elementen komen toch in elke versie voor. "Certain general areas have been included in all three versions: health and physical development, social relations, and appreciation of nature." ¹⁹

De basisdoelen van het kleuterschoolonderwijs zijn vastgelegd in het leerplan voor kleuteronderwijs (*yōchien kyōiku yōryō*, 幼稚園教育要領) ²⁰. Hieruit blijkt dat de aanpassing en de actieve deelname in het groepsleven van groot belang is in de *yōchien*. Maar de kinderen moeten ook gestimuleerd worden door muziek, dans, tekenen en zo meer, wat leidt tot de zelfontplooiing van het kind en daardoor ook een graad van belang hecht aan de kinderen als afzonderlijke individuen.

2.1.1.3 Interessante statistieken

Het aantal *yōchien* ²¹ steeg van +/- 2000 in 1940 tot +/- 6000 in 1960 en +/-14000 in 1976. In 1948 ging 7% van de kinderen naar een kleuterschool, in 1965 was dat 44% en in 1977 was het aantal al opgeklommen tot 66%.²²

Statistieken van het Ministerie van Onderwijs tonen verder ook aan dat in 1986 99.6% van de leerkrachten in de kleuterscholen vrouwen waren. Het Ministerie meldt ook dat 86% van de kleuterschooldirecteuren vrouwen zijn en dat hun gemiddelde leeftijd 51 jaar is.²³ Ook nu zie je in kleuterscholen voornamelijk leraressen. Toch kan je zien dat geleidelijk aan ook meer mannen

¹⁹ Susan Holloway. *Contested Childhood*. p.175

²⁰ Zie ook bijlage 2 voor deze basisdoelen van de *yōchien*.

²¹ Zie ook bijlage 3 voor de verspreiding van *yōchien* in 1990.

²² Gegevens uit: Joseph Tobin. *Preschool in Three Cultures*. p.45-46

²³ Gegevens uit: Lois Peak. *Learning to go to School in Japan*. p.51

interesse krijgen in het opvoeden en onderrichten van kinderen, waaruit men kan afleiden dat hun aandeel in het kleuteronderwijs zal stijgen.

Een willekeurige steekproef van de *Monbushō* in 1986 vroeg op welke manier onderricht in letters en cijfers in het curriculum van de scholen was ingesloten. 13% van deze scholen meldde dat ze klassikaal onderricht in letters gaven aan alle leerlingen en 8% deed dit ook voor cijfers.

Seventy-two percent of the preschools chose the answer "The preschool environment is planned to provide various experience and activities that naturally arouse interest in and appreciation of letters" as best describing their approach to teaching letters. Eighty-one percent chose a similar description of their instruction in numbers. Among the schools providing regular whole-class instruction in either subject, private schools were more common than public ones.²⁴

Hieruit volgt dat het doel van de Japanse kleuterscholen niet gericht is op het zoveel mogelijk onderwijzen van de kinderen – wat door buitenlanders vaak wordt gedacht - maar eerder op het spel.

2.1.1.4 *Relatie tot de Vereniging van Onderwijzers*

De Vereniging van Onderwijzers (*nihon kyōshokuin kumiai*, 日本教職員組合 of kortweg *nikkyōso*, 日教組) heeft veel invloed op het Ministerie van Onderwijs. Toch is er een vorm van concurrentie te zien tussen deze twee instellingen. Dit komt doordat het Ministerie - met de steun van de Liberaal-Democratische Partij - eerder conservatief is en het onderwijs opnieuw Japanser wil maken, terwijl de Vereniging van Onderwijzers net de hervormingen van bij de Bezetting wil beschermen, die gekenmerkt worden door egalitarisme en universaliteit. Aangezien deze Vereniging achter de hervormingen van na de Tweede Wereldoorlog staat, kan men aannemen dat ze ook voor meer individualisering in het onderwijs.

2.1.2 *Yōchien*

De eerste kleuterschool was aangesloten aan de Tokyo Normalschool voor Vrouwen. De hoofdlerkracht, Clara Matsuno²⁵, was een typisch voorbeeld van de stichters van *yōchien*, namelijk mensen die buitenlandse reizen maakten en Europese en Amerikaanse kleuterscholen hebben

²⁴ Lois Peak. *Learning to go to School in Japan*. p.65-66

²⁵ Cfr. hoofdstuk 1, p. 23

geobserveerd of die de - na de Meiji Restauratie vanuit het Westen ingevoerde - boeken over onderwijs in de vroege kinderjaren bestudeerd hebben.²⁶

Volgens de cijfers van 1994 van het Ministerie van Onderwijs zijn 42% (van de kleuterscholen) publiek, wordt 47% beheerd door private onderwijsorganisaties, 5% door religieuze organisaties en is 6% particulier eigendom.²⁷

Zowel de privé- als de publieke scholen worden gesubsidieerd door de nationale en prefecturale regering. Het schoolgeld verschilt aanzienlijk van instelling tot instelling en ouders betalen voor het onderricht direct aan deze scholen.

2.1.3 Publieke en privé-scholen

2.1.3.1 Publieke scholen

Yōchien zijn gemiddeld vijf uur per dag geopend. Er zijn niet zo veel publieke kleuterscholen die klassen hebben voor driejarigen. De verklaring die de directies hiervoor geven is dat deze kleuters nog niet klaar zijn om in het groepsleven te worden opgenomen.

Publieke *yōchien* krijgen subsidies van het Ministerie van Onderwijs. Ze hebben een curriculum dat overeenstemt met de voorgeschreven pedagogische regels. De directies van deze scholen zijn het niet altijd eens met de richtlijnen van het ministerie, maar ze overwegen ze steeds uitgebreid. Hierdoor komen er ook regelmatig veranderingen in het schoolleven. In 1989 bijvoorbeeld schreef het ministerie voor dat er meer individualisatie in de kleuterscholen zou moeten zijn. Als reactie hierop werd er dan in de publieke *yōchien* onder meer extra tijd gespendeerd aan vrij spel.

Omdat publieke kleuterscholen reeds fondsen ontvangen van het Ministerie van Onderwijs, kunnen ze minder schoolgeld vragen aan de ouders. Dat is een reden waarom er vele ouders hun kinderen naar dit type school stuurden. Hier kwam echter verandering in.

2.1.3.2 Privé-scholen

²⁶ Naar: Sarane S. Boocock. *Controlled Diversity*, p.44

²⁷ Naar: Susan Holloway. *Contested Childhood*, p.29

Private kleuterscholen staan niet steeds op goede voet met het Ministerie van Onderwijs. Wanneer dit Ministerie nieuwe richtlijnen uit geeft of aanpassingen aanbrengt in de oude richtlijnen, worden deze slechts zelden opgevolgd. Privé-scholen hebben hun eigen curriculum en doen in de mate van het mogelijke wat ze zelf willen. De directies van deze *yōchien* zijn niet zo zeer te vinden voor individualisatie en blijven groepsactiviteiten als prioritair beschouwen.

Privé-*yōchien* krijgen subsidies van de nationale en prefecturale regering, maar die zijn niet voldoende. Voor het grootste deel leven de scholen van het geld dat de ouders betalen voor de opvoeding van hun kinderen. Vandaar dat het gevraagde budget dan ook hoger ligt dan dat van een publieke, door het Ministerie van Onderwijs gesubsidieerde school. Dit type school heeft dan ook meer leerlingen nodig om financieel te kunnen overleven en zodoende zijn de klassen vaak groter dan in een publieke school, waardoor groepisme bevorderd wordt. Om meer ouders aan te zetten tot het kiezen van een privé-school, bieden deze *yōchien* dan ook interessante meerwaarden aan. Zo wordt er in vele scholen een busdienst voorzien, zijn er soms zwembaden in de scholen aanwezig, worden er lessen in cijfers en letters gegeven en is het ook mogelijk voor driejarigen om reeds school te lopen. Een ander pluspunt is dat privé-kleuterscholen ook elementen overnemen van *hoikuen* (保育園). Zo is er vaak een naschools programma dat kleuters tot vijf uur in de namiddag opvangt, wat langer is dan in een publieke kleuterschool.

Zoals de statistieken eerder al aantoonde, mag het genoemde onderricht in cijfers en letters niet overdreven worden. In zowel publieke scholen als in de meeste privé-scholen is er wel aandacht voor deze punten, maar er zijn geen speciale lessen voor. Kinderen leren al spelende tellen en sommigen onder hen kunnen de *hiragana* (平仮名) karakters herkennen of zelf schrijven. Toch zijn er ook kinderen die niet zo ver staan. De privé-scholen die dan wel echte lessen in hun curriculum opnemen, leren alle kleuters tellen en schrijven, maar hier wordt meestal maar een kwartier per dag voor uitgetrokken. Maar aangezien het hier slechts over een laag percentage gaat, is het dan ook gevaarlijk veralgemeend te stellen dat alle privé-kleuterscholen deze vorm van meerwaarde hebben.

Bij de overgang naar de lagere school kunnen de meeste kleuters van de verschillende soorten scholen echter wel allemaal hun eigen naam schrijven en kunnen ze al wat tellen, wat mede te danken is aan de moeders, die volgens Pestalozzi een cruciale rol spelen in het leerproces van de kleuters.²⁸

²⁸ Cfr. hoofdstuk 1, p. 30

2.2 Het Ministerie van Gezondheid en Welzijn

2.2.1 Ontstaan en belang

2.2.1.1 *Ontstaansgeschiedenis*

Doordat de regering zich zorgde maakte over de gezondheid van de inwoners, die leden aan tuberculose en andere ernstige ziekten, werd in 1938 het Ministerie van Gezondheid en Welzijn opgericht, in het Japans *Kōseishō* (厚生省).

In 1947, onder de Amerikaanse bezetter, kwamen de *hoikuen* onder de 'Child Welfare law' te staan en meer bepaald onder het Ministerie van Gezondheid en Welzijn.²⁹

2.2.1.2 *Richtlijnen*

Aangezien *hoikuen* ook drie- tot zesjarige kinderen opvangen, verschillen de richtlijnen voor deze categorie niet veel van die van de *yōchien*.³⁰ De richtlijnen in verband met het opvangen van de baby's en peuters zijn daarentegen wel speciaal afgestemd op dit type voorschoolse instelling.

The aims and objectives of pre-school education are laid out, for kindergartens in articles 77 and 78 of the School Education Law, and for day nurseries in article 39 of the Child Welfare Law. For kindergartens, the chief aim is 'to bring up young children and develop their minds and bodies by providing a suitable environment for them', and more specific objectives include 'cultivating everyday habits necessary for a sound, safe and happy life', to make children 'experience group-life and cultivate a willingness to take part in it as well as the germ of the spirit of co-operation and self-reliance', 'right understanding' and 'the right attitude to the surrounding social life', 'right use of language' and the 'cultivation of the children's own creative expression through music, play, drawing and other means'. The aims of the day nursery are similar, but include that of 'bringing up baby's and children who lack

²⁹ Zie ook bijlage 4 over het schoolsysteem in 1935 en 1985, waarbij opvalt dat de *hoikuen* hier in 1935 nog niet waren in opgenomen.

³⁰ Zie ook bijlage 5 voor deze basisdoelen van de *hoikuen*.

their upbringing at their homes', and extra objectives such as 'stabilising children's emotion', and cultivating of 'rich sentiment' and 'embryos of morality'.³¹

De richtlijnen die hierboven beschreven zijn, werden uitgegeven door het Ministerie van Onderwijs in 1981 en dienen hierdoor vergeleken te worden met de meer hedendaagse richtlijnen. Na een vergelijking van de oude en de herziene richtlijnen valt echter op dat er niet veel aanpassingen zijn gebeurd op het vlak van individualisme en collectivisme.

Wanneer we de door het Ministerie van Gezondheid en Welzijn opgestelde doelen van de *hoikuen* bekijken dan valt op dat ook hier aandacht besteed wordt aan het groepsleven en het individualisme. Zo staat in punt één bijvoorbeeld dat de kinderen in een familiale atmosfeer opgroeien. Men kan verwachten dat kinderen hier meer als individuele personen worden behandeld, dan als een grote groep, aangezien dit in het gezin ook het geval is. Bovendien staat in punt zes dat ze gevoelens en creativiteit moeten cultiveren, wat toch persoonlijke kenmerken zijn. Tegelijkertijd is er natuurlijk aandacht voor de groep, want net zoals in een *yōchien* leren de kinderen op te groeien tot sociale jongeren die met anderen kunnen samenwerken en vertrouwen hebben in elkaar.

2.2.1.3 Interessante statistieken

Onderzoek naar de verspreiding van *hoikuen*³² toont aan dat er 100 van deze centra aanwezig waren in 1921, 900 in 1935 en 1500 in 1939. Dit aantal ligt nog wel onder dat van de *yōchien*, maar men kan toch zien dat ook het aantal *hoikuen* in stijgende lijn zit. 2% van de kinderen (vijfjarigen) gingen naar een *hoikuen* in het jaar 1950. In 1977 was het al 25% en in 1985 bedroeg het aantal meer dan 30%.³³

2.2.2 Hoikuen

In de late jaren van de negentiende eeuw en het begin van de twintigste eeuw waren er voor vrouwen meer mogelijkheden in de verschillende industriële sectoren en zodoende ontstonden er *hoikuen*, plaatsen waar voor de kinderen gezorgd werd, terwijl hun moeders aan het werken waren.

³¹ Citaten uit *Pre-School Education in Japan* van Ministry of Education, Science and Culture, uitgegeven in 1981 in Tokio in: Joy Hendry. *Becoming Japanese*. p. 121

³² Zie ook bijlage 6 voor de verspreiding van *hoikuen* in 1989.

³³ Gegevens uit: Joseph Tobin. *Preschool in Three Cultures*. p.46

Deze onthaalscholen waren dan ook in eerste instantie gericht op het welzijn van de kinderen. De leerkrachten namen de taken van de moeders over op vlak van voeding, hygiëne en zo meer.

De eerste school werd opgericht in 1890. De tweede had plaats in een textielbedrijf waar vele vrouwen werkten en de derde werd door Amerikaanse missionarissen opgericht in een krottenwijk in Tokyo. Dit type school bestond dan ook vaak als hulpmiddel voor de armere klasse. Op het platteland werkte de hele familie, de hele gemeenschap mee om een zo groot mogelijke en kwaliteitsvolle oogst te verkrijgen en daarvoor waren alle krachten nodig, dus ook de vrouwen. Tijdens die momenten werden hun kinderen dan opgevangen door de plaatselijke *hoikuen*.

2.2.3 Publieke en privé-scholen

2.2.3.1 Publieke scholen

In het geval van de *hoikuen* is er niet veel onderscheid tussen publieke en privé-ondernemingen. Het grootste punt van verschil is echter dat van de stichter. Publieke *hoikuen* zijn namelijk door een staatsinstelling opgericht.

2.2.3.2 Privé-scholen

Een privé-*hoikuen* wordt meestal opgericht door een particulier of een vereniging. Een tweede punt van verschil ligt op het vlak van loon en werkcondities. Hoewel de werknemers in een privé-school vaak meer uren werken dan die van een publieke school, worden ze minder betaald. Ook zijn er meer kinderen per leraar, waardoor er meer stress ontstaat.

The staff of public, licensed *hoikuen* enjoy the same salaries as other municipal employees, but in private *hoikuen*, salaries tend to be lower, hours of work longer, child-to-staff ratios higher, working conditions more stressful, and, predictably, staff turnover rates higher.³⁴

Het is reeds eerder aangehaald dat het feit dat er in een privé-*hoikuen* meer leerlingen per leerkracht zijn, het groepsgevoel ten goede komt. Het is echter wel belangrijk om dit te begrijpen dat dit groepsgevoel bestaat naast de individuele, familiale zorg voor de jongste kinderen in de *hoikuen*.

³⁴ Sarane S. Boocock. *Controlled Diversity*. p.48

2.3 Duidelijk onderscheid in de functies van *yōchien* en *hoikuen*?

Ooit was er een duidelijk onderscheid in de functie van een *yōchien* en die van een *hoikuen*. Een *yōchien* kon je dan het best vergelijken met wat men in België een kleuterschool noemt en een *hoikuen* was dan een kinderdagverblijf. Door de jaren heen verdween dat verschil geleidelijk aan en in het hedendaagse Japan is het dan ook moeilijk om een vastomlijnde definitie te geven van deze twee instellingen. Hieronder volgt dan ook een algemene bespreking van de evolutie in het onderscheid van beiden, zonder verdere onderverdeling in privé- en publieke school.

2.3.1 Verschillen

2.3.1.1 De jaren na de oprichting van de eerste scholen

In de eerste plaats werden *hoikuen* in het verleden opgericht om werkende moeders een handje toe te steken. Omdat deze moeders gedurende de werkuren niet in huis aanwezig konden zijn, moesten de oudere kinderen vaak voor hun jongere broertje of zusje zorgen. Om deze oudsten toch de kans te geven naar school te gaan, moest er dus een oplossing gevonden worden. Dit gold trouwens ook voor gezinnen met slechts één kind. De belangrijkste functie van deze *hoikuen* werd dan het verzorgen van de noden van deze baby's en peuters. Zulk een kinderdagverblijf was alleen toegankelijk voor pasgeborenen en kinderen tot achttien maanden oud en dit gedurende acht uur per dag en zes dagen per week.

Een *yōchien* daarentegen was vijf dagen per week ongeveer vier uur per dag open voor kleuters van drie jaar of meer. Hier werd vooral aandacht besteed aan het fysieke en mentale onderdeel in de opvoeding van de kinderen.

2.3.1.2 De huidige situatie

Hoewel kinderdagverblijven nu ook een zekere vorm van onderwijs geven aan hun leerlingen, is er toch nog een verschil aanwezig. Dit manifesteert zich het duidelijkst in het aantal kinderen per leerkracht. In een *hoikuen* krijgt een leraar alsmaar meer kinderen onder zijn hoede, in een *yōchien*

blijft het aantal kleuters beperkt. Joseph Tobin schat dit aantal op veertig kinderen per leerkracht in een kinderdagverblijf en dertig in een kleuterschool.³⁵

Een tweede onderscheid is de leeftijd van de kinderen. Kinderdagverblijven ontvangen nu nul- tot zesjarigen, kleuterscholen drie- tot zesjarigen. Bovendien wordt in een *hoikuen* voor de kleuters vanaf drie jaar ook elke dag tijd vrijgemaakt om te rusten samen met de jongsten. Deze periode is heel belangrijk voor de groepsvorming in dit type school. Hier zal in een later hoofdstuk nog naar verwezen worden.

Verder is er ook nog een verschil in de openingsuren van de school. Voor een *hoikuen* is dat van zeven uur 's ochtends tot zeven uur in de avond en zes dagen per week. Voor *yōchien* ligt dat aantal uren nog steeds lager, ondanks het feit dat de poorten van privé-scholen soms tot zes of zeven uur in de avond open staan. Soms blijkt wel dat sommige *yōchien* nu ook op zaterdag voor opvang zorgen.

Een laatste punt dat aangehaald dient te worden is het onderscheid tussen *white-collar* en *blue-collar* werknemers. De eerste categorie is die van de arbeiders en de laatste die van de kantoorbedienden. Arbeidersfamilies sturen hun kinderen meestal naar een *hoikuen*, terwijl bedienden eerder voor een *yōchien* opteren. Dit is natuurlijk afhankelijk van het inkomen van de ouders, aangezien *yōchien* in de regel duurder zijn dan *hoikuen*.

2.3.2 Overeenkomsten

2.3.2.1 De jaren na de oprichting van de eerste scholen

Sinds het ontstaan van *hoikuen* zijn de twee soorten voorschools onderwijs altijd strikt gescheiden geweest door het Ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Cultuur en het Ministerie van Gezondheid en Welzijn. Vandaar is het zo goed als onmogelijk om overeenkomsten te vinden in die tijd. In verband met het thema van deze verhandeling kan wel gewezen worden op de aandacht die in beide types gelegd wordt op het leren samenwerken in groep.

2.3.2.2 De huidige situatie

³⁵ Naar: Joseph Tobin. *Preschool in Three Cultures*. p. 216

In het Japan van vandaag zijn *hoikuen* niet alleen een mogelijkheid voor de jongsten, maar ook voor kinderen tot zes jaar. De eerste jaren blijven dan gericht op de verzorging van de baby's, maar in de laatste jaren nemen ze meer de functies over van de *yōchien*. Ook in deze kinderdagverblijven wordt namelijk een vorm van onderwijs gegeven.

Het punt van de openingsuren kan ook onder 'overeenkomsten' geplaatst worden, aangezien er nu al kleuterscholen zijn die bijna hetzelfde aantal uren geopend zijn voor de kinderen. In de toekomst zal dit minieme verschil ook wel overbrugd worden, al is het maar om meer mensen te doen kiezen voor een (privé-) kleuterschool.

Een derde gelijkenis ligt bij de leerkrachten. Ze volgen geen speciale opleiding om les te geven in óf een *hoikuen* óf een *yōchien*.

The majority of *yōchien* teachers are graduates of two-year colleges. About 11 percent have degrees from four-year colleges, and fewer than 1 percent have graduate degrees. About 80 percent of *hoikuen* providers are certified to teach in *yōchien* as well.³⁶

Tegenwoordig is het verschil tussen de twee types 'kleuterscholen' zo miniem geworden in de praktijk, dat zelfs de ouders er minder belang aan hechten de instellingen met hun specifieke naam te benoemen.

It is rather interesting, however, that many adults refer to the establishment attended by their pre-schoolers as a kindergarten (*yōchien*) even when it is in fact a day nursery (*hoikuen*). This seems quite appropriate because, despite the fact that they are administered at a national level by different ministries, those involved readily admit that there are few major differences between the two types of institution once the children are of kindergarten age.³⁷

2.4 Conclusie

Uit dit hoofdstuk blijkt met betrekking tot het aandeel individualisme en collectivisme voornamelijk dat publieke *yōchien* sinds 1989 meer aandacht besteden aan de individuele kleuters, aangezien ze strikter de richtlijnen van de *Monbushō* opvolgen dan privé-scholen. Bovendien is het aantal leerlingen

³⁶ Morigami in Susan Holloway. *Contested Childhood*. p. 30

³⁷ Joy Hendry. *Becoming Japanese*. p.126

per leerkracht in dit laatste type hoger waardoor er simpelweg minder tijd is om elk kind individuele aandacht te schenken.

In een *hoikuen* is er dan een stabiel evenwicht te zien tussen het individu en de groep. Het aantal leerlingen mag dan hoog zijn, toch wordt er voor de kleinsten steeds tijd vrijgemaakt. Net zoals in een kinderdagverblijf in België zijn er namelijk relatief veel leerkrachten aanwezig voor een kleinere groep. In een *hoikuen* wordt er tijdens de middag wel tijd gemaakt voor een rustpauze, waarin de peuters en kleuters in groep slapen. Dit is niet zo in een *yōchien* waardoor er in een *hoikuen* toch een specifieke vorm van groepsgevoel gecreëerd wordt.

Natuurlijk is de in dit hoofdstuk aangehaalde opsplitsing in kleuterscholen niet volledig. In Japan zijn er namelijk ook nog andere soorten scholen, gebaseerd op geloofsovertuiging. In die scholen verschilt de houding ten opzichte van het individu dan natuurlijk, afhankelijk van het geloof en de cultuur waarin dit geloof is ontstaan.

Christian schools tended to emphasize the importance of the individual and developed programs that were child-centered, while Buddhist schools were more oriented toward teaching children to perform their role in the group context.³⁸

In het volgende hoofdstuk zullen we termen bespreken die nodig zijn om het leven in en buiten de school beter te begrijpen. Hieruit zal blijken dat het niet alleen moeilijk is om een Japanse vertaling te geven van een westers woord, zoals in hoofdstuk een van deze verhandeling duidelijk is gemaakt, maar dat ook het omgekeerde geldt. De terminologie die volgt is dan ook van toepassing op de gehele Japanse maatschappij en niet alleen op het onderwijs. Maar in de context van het kind dat in de kleuterschool voor de eerste keer te maken krijgt met een andere manier van leven, is het noodzakelijk om hierop in te gaan.

³⁸ Susan Holloway. *Contested Childhood*. p. 25

Hoofdstuk 3:

Privé-sfeer en publieke sfeer: verklaring van belangrijke termen



Hoofdstuk 3: Privé-sfeer en publieke sfeer: verklaring van belangrijke termen

3.1 *Uchi en soto*

Uchi (ウチ) en *soto* (ソト) zijn twee termen die op de gehele Japanse maatschappij van toepassing zijn. Letterlijk betekenen ze respectievelijk 'binnen' en 'buiten', maar in de maatschappelijke context hebben ze de connotaties 'privé' en 'publiek', 'ingewijden' en 'buitenstaanders', maar ook 'informeel' en 'formeel'. De hiërarchische Japanse samenleving wordt gekenmerkt door groepsvorming. De mensen van eenzelfde leeftijdscategorie, de bedienden van eenzelfde bedrijf, de leden van eenzelfde familie en zo verder. Zo kan men tegelijkertijd tot verschillende groepen behoren. *Uchi* slaat dan op al de leden van zulk een groep, *soto* op diegenen die erbuiten staan. Japanners kunnen ook via hun

taalgebruik laten merken wie tot de nauwe groep behoort en wie niet. Informeel taalgebruik wordt dan onder meer ook gebruikt tussen familieleden, tussen vrienden van dezelfde leeftijd en tussen collega's met dezelfde rang. Formeel taalgebruik komt onder meer voor bij mensen die elkaar voor de eerste maal ontmoeten, tussen burens en wanneer een ondergeschikte zijn baas aanspreekt.

Wanneer we het hebben over de opvoeding bij kinderen kan men de twee termen verklaren op de volgende manier. Tijdens hun eerste levensjaren vertoeven de kinderen meestal binnen de veilige sfeer van het gezin, *uchi*. Hier is het kind het middelpunt van de belangstelling. Vooral de moeder zet zich zo goed mogelijk in voor de opvoeding van haar kind, zeven dagen in de week en dag en nacht. Als het kind iets wilt, laat de moeder haar werk vallen om zijn wens te kunnen inwilligen. De peuter bepaalt als het ware wanneer de moeder eet en slaapt.³⁹ Op het ogenblik dat dit kind naar de kleuterschool gaat, komt het voor de eerste maal in aanraking met de buitenwereld, *soto*. Het moeilijkste aan deze overgang is dat de kleuter moet leren dat hij niet meer de belangrijkste persoon is, dat alle kinderen in de kleuterschool evenwaardig zijn en dat de leerkracht - in tegenstelling tot de moeder - niet alle aandacht aan hem alleen kan besteden.

Voor mensen die niet op de hoogte zijn van de Japanse leefwereld, kan het echter verwarrend overkomen dat deze kleuterschool ook een *uchi* sfeer kan hebben.

However, there are others, possibly close relatives or neighbours at first, in whom children are gradually also encouraged to place their trust, and the outside world becomes more manageable as the child grows up a little and begins to experience other 'inside' groups, such as the neighbourhood and kindergarten.⁴⁰

In vergelijking met de familiale *uchi*, is de kleuterschool *soto*. Stapt het kind echter de schoolpoort binnen, dan stapt het tegelijkertijd ook een nieuwe *uchi*- wereld binnen. De school is dan ook "simultaneously home (*uchi*) and not-home (*soto*), front (*omote*) and rear (*ura*), a world of both spontaneous human feeling (*honne*) and prescribed formal pretense (*tatemaie*)." ⁴¹ Toch zijn er ook Japanse pedagogen die de kleuterschool uitsluitend zien als *soto*. Een voorbeeld hiervan is Junko Hisatsune van het Centre d'Education Japonaise (*nihonjin kyōiku sentā*, 日本人教育センター) in Brussel.⁴²

³⁹ Naar: Lois Peak. *Learning to go to School in Japan*. p.6

⁴⁰ Joy Hendry. *Becoming Japanese*. p.175

⁴¹ Citaat van Tobin (1992) in Eyal Ben-Ari. *From Mothering to Othering*. p. 151

⁴² Zie ook bijlage 7 voor het interview met Junko Hisatsune en Tomoyo Akazawa.

Hieronder volgt de bespreking van enkele termen die gebaseerd zijn op het verschil tussen *uchi* en *soto* en die vaak aan bod komen in het kleuterschoolleven. Belangrijk is om vooraf te vermelden dat het zelfs voor Japanners moeilijk is om de betekenis van deze termen onder woorden te brengen. Buitenlandse onderzoekers hebben herhaaldelijk deze woorden vertaald, maar Japanse pedagogen zijn het daar niet steeds mee eens. Vandaar dat hier een combinatie zal gegeven worden van de connotaties door de ogen van buitenlanders én Japanners.

3.1.1 *Amae*

Zoals reeds aangehaald, is het kind in het gezin het middelpunt van de belangstelling. Zijn wil is wet. Door middel van *amae* (甘え) maakt het kind duidelijk aan zijn ouders, en vooral aan zijn moeder, dat hij aandacht nodig heeft. Letterlijk vertaald, betekent deze *amae* 'afhankelijkheid' en het werkwoord *amaeru* is dan ook 'afhankelijk zijn'. Maar *amae* slaat niet uitsluitend op de relatie tussen kind en moeder. " [...] *amae* is an expected and valued aspect of relationships at all ages in Japan." ⁴³ Ons beperkend tot *amae* bij kinderen, is het nodig na te gaan wanneer *amaeru* (甘える) toegestaan is en wanneer niet.

- in de school

Kleuters leren in de kleuterschool hoe het is om deel uit te maken van een grote groep. Alle kinderen zijn gelijk, niemand steekt er bovenuit. In deze situatie is *amae* dan ook niet geoorloofd. Thuis beslist de kleuter bijvoorbeeld wanneer er gegeten en gespeeld wordt, op school moeten de kinderen wachten met eten totdat alle kinderen hier klaar voor zijn. Toch mag *amae* wel in de relatie tussen oudere en jongere kleuters. In Japanse kleuterscholen zie je vaak dat kinderen van verschillende leeftijd samengebracht worden, zodat de oudsten over de jongsten leren waken. In dit geval komt het dan ook voor dat bijvoorbeeld een tweejarige kleuter *amae* gaat tonen ten opzicht van een vijfjarige. Dit is niet noodzakelijk slecht, omdat beide kleuters uit deze situatie leren - de oudste leert verantwoordelijk te zijn en de jongste leert een vriendschappelijke relatie aan te gaan met andere mensen dan zijn moeder. Toch zien niet alle Japanners dit gedrag als een vorm van *amae*. Zo wordt

⁴³ Merry White. *The Japanese Educational Challenge*. p.22

door enkelen van hen beweerd dat dit eerder 'elkaar helpen' is (*tetsudau*, 手伝う) aangezien het leeftijdsverschil niet groot genoeg is.⁴⁴

- bij de leerkrachten

Kinderen worden niet geboren met *amae*, het moet ontwikkeld worden. Vandaar het belang dat *amae* op een bepaalde leeftijd aangeleerd wordt. Op de schouders van de leerkrachten van de kleuterscholen rust dus een zware taak. Het is niet eenvoudig een kind bij te brengen dat het niet in elke situatie afhankelijk mag zijn. Er zijn vele dagelijkse handelingen, zoals veters knopen, waarbij het kind de hulp van zijn moeder en ook die van zijn leerkracht vraagt. De meeste moeders zijn van mening dat hun kind niet voor zulke problemen naar de leerkracht mag gaan, wanneer de kleuter deze handelingen reeds op zichzelf kan verrichten. Bovendien spelen de leerkrachten geen moederrol. "[...] teachers are not mother substitutes and perhaps more importantly do not see themselves as mother substitutes for children above the age of three."⁴⁵ Vandaar dat een kind dat *amae* vertoont tegenover zijn leerkracht duidelijk gemaakt moet worden dat dit niet aanvaard kan worden.

Een van de moeilijke taken van de leerkracht is het onderscheiden van het type *amae* dat het kind tentoonspreidt. Indien het van het type is zoals in het gezin, dat het de intieme relaties alleen versterkt, dan is het zelfs goed dat het kind dit gedrag vertoont. Wanneer de kleuter echter ongegrond een soort van egocentrische vorm van *amae* hanteert, dan dient de leerkracht hierop te wijzen en het kind te overtuigen dat het in die situatie niet aan *amaeru* kan doen.

- bij de moeder

In de vertrouwde context van het gezin, vindt de kleuter een plaats om zijn ware gevoelens de vrije loop te laten. In deze sfeer van *uchi* mag het kind zich egoïstisch en problematisch gedragen aangezien dit - als basis voor *amae* - resulteert in een relatie van vertrouwen en affectie. Takeo Doi bespreekt dan ook de dualiteit van *amae*. Aan de ene kant heb je de egoïstische vorm van *amae*, die als negatief ervaren wordt. Aan de andere kant heb je dan die *amae* die volgt uit een intieme relatie, voornamelijk tussen moeder en kind, en die ten zeerste gewaardeerd wordt, zo niet uiterst noodzakelijk is.⁴⁶

⁴⁴ Zie ook bijlage 7 voor het interview met Junko Hisatsune en Tomoyo Akazawa.

⁴⁵ Eyal Ben-Ari. *From Mothering to Othering*. p. 145

⁴⁶ Naar: Takeo Doi. *The Anatomy of Self*. p.30

In fact the right to expect such indulgence of *amae* (dependency) is the primary characteristic of an intimate or private environment and without it a Japanese family would not be considered worthy of the name.⁴⁷

3.1.2 *Wagamama* en *enryo*

Aansluitend bij de bespreking van *amae* volgt de verklaring van twee termen die hier nauw bij aansluiten, namelijk *wagamama* (わがまま) en *enryo* (遠慮).

3.1.2.1 *Wagamama*

Wagamama is de egoïstische uitdrukking van zijn persoonlijke verlangens, aan het kind slechts in de privé-sfeer toegelaten. Op school moet de kleuter leren deze verlangens te onderdrukken. "Thus, it is not really a bad aspect of character, just an untrained one."⁴⁸

- in de school

Binnen de muren van de kleuterschool, wordt *wagamama* niet getolereerd. Kinderen moeten hun persoonlijke verlangens ondergeschikt leren maken aan het belang van de groep, om zo de harmonie van die groep te behouden. Als deel van die groep moeten ze ook denken in functie daarvan en niet in functie van eigenbelang. Het leven in zulk een groep - *shūdan seikatsu* (集団生活) - is dan ook totaal verschillend van het leven thuis.

Selfishness, or excessive assertion of independent desires and wanting to have things one's own way is termed *wagamama*. Although it is an understandable aspect of human nature, it must not be allowed to influence individual behavior in a group setting.⁴⁹

Lois Peak bespreekt in haar boek een vraag in verband met *wagamama* die ze gesteld heeft aan Japanse moeders. Deze vraag ging als volgt.

Suppose that one Sunday, father, mother, your child, and his brothers and sisters are all together and are about to have some watermelon for an afternoon snack. When the watermelon is cut, each piece

⁴⁷ Lois Peak. *Learning to Become Part of the Group*. p. 97

⁴⁸ Joy Hendry. *Becoming Japanese*. p.90

⁴⁹ Lois Peak. *Learning to Become Part of the Group*. p. 11-12

comes out a slightly different size, and there are large, medium, and small pieces. Your child says, "Give me the biggest one." What would you say?

Suppose that at preschool the whole class is about to have some watermelon as a snack. When the watermelon is cut, each piece comes out a slightly different size. Your child says, "Give me the biggest piece." What do you think the teacher should say?⁵⁰

De meeste moeders (zes van de dertien) zeiden dat ze het kind binnen de huiselijke kring gewoon het grootste stuk zouden geven. Alle moeders waren het er echter over eens dat in de kleuterschool het kind niet het grootste stuk zou mogen krijgen. Buiten de familie is zulk een verzoek namelijk een voorbeeld van ongepast *wagamama*, net zoals we dat ook in België zo zouden ervaren.

- bij de leerkrachten

In de kleuterschool heeft het kind zijn moeder niet om op terug te vallen en daarom richt het zich dan ook vaak tot de leerkracht. Deze laatste mag hier echter niet zoals een moeder op reageren. De taak van de leraar/lerares bestaat er dan ook onder andere uit de aandacht van het kind te richten naar de andere kinderen en weg van de leerkracht zelf. Zo moeten kinderen leren hun egoïstische neigingen opzij te schuiven, aandacht te hebben voor zijn leeftijdsgenoten en niet *wagamama* te zijn op school.

- bij de moeders

Zoals het reeds aangehaalde voorbeeld van Lois Peak aantoont, wordt *wagamama* door vele moeders wel getolereerd binnen de huiselijke kring. Iets wat in de sfeer van *soto* als fout wordt gezien, is niet steeds ongepast in die van *uchi*. Voor Japanners is het namelijk heel normaal dat een kind zich thuis anders mag gedragen dan in de kleuterschool. Zodoende krijgt ook *wagamama* een andere beoordeling afhankelijk van de plaats waar het voorkomt en tegenover de moeder wordt het veelal gerespecteerd én gewaardeerd. De huiselijke *uchi*-sfeer is dan ook de plaats bij uitstek waar het kind zijn eigen gevoelens en verlangens de vrije loop kan laten.

3.1.2.2 Enryo

⁵⁰ Lois Peak. *Learning to go to School in Japan*. p.39-40

In het publieke kader wordt van kinderen (zowel als van volwassenen) verwacht dat ze *enryo* - gereserveerdheid - tonen en dat ze niets doen wat anderen last kan berokkenen of wat vreemd of onconventioneel lijkt.

- in de school

De school, dan gezien als onderdeel van de buitenwereld, is de eerste plaats waar kleuters *enryo* leren. Als tegenpool van *wagamama* wordt het zeer gewaardeerd en kinderen die hun eigen verlangens weten weg te cijferen, kunnen in groep leven en hebben zich aangepast aan *shūdan seikatsu*. "Learning to keep one's wings pulled in and to display proper *enryo* is the basis of the somewhat cautious and restrained self-presentation that is fundamental to *shūdan seikatsu*."⁵¹

"With other relationships outside this parent-child relationship, *enryo* decreases proportionately with intimacy and increases with distance."⁵² In een kleuterschool die echter ook als een vorm van *uchi* kan gezien worden, zal *enryo* dan ook niet altijd gevraagd worden. Kinderen die samen spelen, die vrienden zijn, zullen zich niet steeds terughoudend (moeten) gedragen tegenover elkaar.

- bij de leerkrachten

Vanaf de eerste dagen dat kinderen naar de kleuterschool komen, is het de opdracht van de leraren en leraressen hen *enryo* aan te leren. Het kind dat deze houding aangenomen heeft, weet zijn eigen *wagamama* gevoelens en verlangens te onderdrukken en zal zijn aandacht niet uitsluitend op de leerkracht richten.

- bij de moeders

Zoals eerder vermeld, is *amae* nodig om een vertrouwelijke en liefdevolle relatie te creëren tussen moeder en kind. Wanneer het kind zich dan gereserveerd zou opstellen tegenover zijn moeder, kan men aannemen dat dit ten nadele zou zijn van hun relatie.

Japanese mothers desire to maintain a certain degree of *amae* in their child's behavior toward themselves and other family members while expecting that the child will learn to display *enryo* toward

⁵¹ Lois Peak. *Learning to Become Part of the Group*. p. 97

⁵² Takeo Doi. *The Anatomy of Dependence*. p.38

peers, neighbors, and others outside the family. For most Japanese children, the first time they encounter this expectation is on the first day of preschool.⁵³

3.1.3 *Honne* en *tatemae*

Als aanvulling bij *uchi* en *soto* komen de termen *honne* (本音) en *tatemae* (建前) naar voren. Ook zij tonen het verschil aan tussen respectievelijk de interne, informele en de externe, formele sfeer. Joy Hendry noemt dit een onderscheid op basis van "own thoughts and feelings (*honne*)" en "face shown to the world (*tatemae*)".⁵⁴

Tatemae refers to formal or correct manners and to the official side of things. In everyday understanding, social rules are not referred to as *tatemae* unless the individual feels themselves in disagreement with official or correct practice. In that case, one's personal truth is referred to as one's *honne* and one must put *honne* to one side for the sake of harmony (*wa*). Where one's own personal truth is in harmony with the rules of correct practice the terms *tatemae* and *honne* are not used because it is fundamental to the meaning of the words that there is tension between them.⁵⁵

3.1.3.1 *Honne*

Honne slaat op de spontaniteit waarvan de kinderen thuis genieten. Het wordt gekoppeld aan informaliteit en individualisme, aangezien het iets is wat louter op het kind zelf van toepassing is en wat geen voordeel voor de groep in zich houdt.

- in de school

Net als *wagamama* is *honne* een kenmerk dat een kind slechts binnen het gezin mag vertonen. Op school is het niet geoorloofd zijn verlangens of gevoelens openlijk te tonen, zonder de harmonie van de groep in het achterhoofd te houden. Vandaar dat ook deze spontaneiteit niet volledig gewaardeerd wordt.

- bij de leerkrachten

⁵³ Lois Peak. *Learning to go to School in Japan*. p.16

⁵⁴ Joy Hendry. *Becoming Japanese*. p.176

⁵⁵ Davies Bronwyn en Kasama Hiroyuki. *Gender in Japanese Preschools*. p.53

Leerkrachten achten het natuurlijk belangrijk dat kinderen zichzelf kunnen ontwikkelen, maar nooit ten koste van de groep. Spontaneïteit zal dan ook aanvaard worden, maar niet aangemoedigd. Het is echter wel zo dat *honne* mag bestaan zolang het kind het maar voor zichzelf weet te houden. Het herkennen van hun eigen *honne* is dan ook een belangrijk iets wat kleuters moeten leren. "Moreover, since it is the nature of things that *tatemaie* is revealed to the outside and that *honne* is not revealed, there is nothing inherently wrong in the fact that *honne* is concealed within (in *uchi*)." ⁵⁶

- bij de moeders

In de context van het gezin en zeker tegenover de moeder is spontaneïteit een belangrijk iets. Het kind ontplooit zichzelf tot een wezen dat op een vlotte en informele manier kan omgaan met mensen die hem vertrouwd zijn. De moeder zal het kind dan ook alle kansen geven deze *honne* verder te ontwikkelen.

3.1.3.2 *Tatemaie*

Als tegenstelling van *honne* betekent *tatemaie* 'formaliteit'. Het is belangrijk voor de groep dat men *tatemaie* op de juiste wijze leert gebruiken.

- in de school

Kinderen moeten een evenwicht leren vinden tussen hun leven thuis en dat van in de kleuterschool. Op school komen ze in aanraking met een wereld buitenshuis, *soto*. Het is hier dat ze moeten gewoon worden aan formeel gedrag. In een groep is het niet geoorloofd dat elk individu doet wat in hem opkomt, zonder rekening te houden met de andere leden van diezelfde groep. Vandaar dat er regels zijn die ieder lid binnen die groep moet naleven. Pas dan kan er harmonie ontstaan in de groep. Men kan *tatemaie* daarom zien als fundament voor die groepsharmonie. Toch wordt er in de kleuterschool slechts enkele momenten per dag gewijd aan formeel gedrag, zoals tijdens de ochtendbegroeting en voor de maaltijd en zo meer. De reden hiervoor is dat het plots te veel opdringen van *tatemaie* de ontwikkeling van het individuele kind kan hinderen.

⁵⁶ Takeo Doi. *The Anatomy of Self*. p.39

- bij de leerkrachten

De leraren en leraressen in de kleuterscholen proberen de kleuters zo goed mogelijk te begeleiden in hun zoektocht naar het juiste gedrag in een formele context. Op regelmatige tijdstippen geven ze de kleuters de kans om hun formaliteit te oefenen. Hier worden de leerkrachten niet verondersteld kinderen te dwingen op een formele manier te reageren, maar ze doen dit door hen zelf te laten aanvoelen dat er iets van hen verwacht wordt. Zo zal een leerkracht een kind dat het lokaal binnenkomt zonder "*ohayō gozaimasu*" te zeggen op een vriendelijke wijze persoonlijk begroeten, waardoor het kind beseft dat zij of hij moet reageren.

- bij de moeders

Een kind dat *tatemae* vertoont tegenover zijn moeder geeft de schijn geen vertrouwelijke band te hebben met zijn moeder. Zulk gedrag wordt dan ook niet geapprecieerd. Toch is *tatemae* niet noodzakelijk nadelig voor *honne*-gedrag. Bronwyn Davies en Hiroyuki Kasama beschrijven in hun boek dat *tatemae* het juist in sommige gevallen mogelijk maakt je eigen individualiteit, je persoonlijke waarheid of *honne* uit te drukken.

Tatemae can be understood as the agreed-on principles which make it necessary to conceal, but also possible to express one's individuality, one's *honne*. Doi (1986) provides the example of freedom of speech as agreed rules, the *tatemae*, which both presumes and makes possible the desire for individuals to express their individual truth, or *honne*. Although not all agreed-on rules are in harmony with individual desire, the fact that *tatemae* is not necessarily negating or limiting of the individual can be understood in this example.⁵⁷

3.2 Speciale gevallen

Een aantal Japanse woorden zijn nog nodig voor een betere interpretatie van het kleuterschoolleven en de inbreng van het individu in het groepsleven aldaar.

3.2.1 *Omoiyari*

⁵⁷ Bronwyn Davies en Hiroyuki Kasama. *Gender in Japanese Preschools*. p.102

Omoiyari (思い遣り) betekent 'empathie' en onderzoekers halen deze term aan om te verwijzen naar leerkrachten én leerlingen. "Teachers often made use of their empathic skills (*omoiyari*) much as a parent does, anticipating the child's desires and sometimes acting on them without the child having to verbalize anything at all." ⁵⁸ Op die wijze begeleiden ze de kinderen bij hun spel en bij het zoeken naar oplossingen ten voordele van het groepsgevoel en de harmonie.

Maar ook kinderen kunnen dus *omoiyari* zijn. Deze kinderen voelen aan wat de andere leden van hun klas denken, wat ze willen, wat hun frustraties zijn en zo meer en proberen er op de juiste manier op in te spelen om ruzies tussen kleuters te voorkomen, om de juiste spelletjes te kiezen en alles wat hun allen aanbelangt. Kinderen in het algemeen en meisjes in het bijzonder worden door de leerkrachten geprezen voor hun empathie.⁵⁹

In zijn boek heeft David Tobin de antwoorden geplaatst van zijn onderzoek naar wat de belangrijkste elementen zijn dat kinderen in de kleuterschool leren. Wat als belangrijkste element naar voren kwam in de Japanse kleuterschool was "sympathie, empathie en bezorgdheid voor anderen". Van de Japanners plaatste 31% dit op nummer een, in vergelijking met 5% van de Amerikanen en 4% van de Chinezen. 80% plaatste het in hun top drie.⁶⁰ Hieruit blijkt duidelijk de waarde en noodzaak van *omoiyari* in de Japanse maatschappij.

Bovendien wordt de waarde ervan niet alleen erkend in het milieu van de kleuterscholen. Ook in bijvoorbeeld lagere scholen is het een zeer belangrijk iets. Zo verklaarde bijvoorbeeld een oudere leraar van het lager onderwijs het volgende.

My focus is on educating children's *kokoro*, an important concern throughout my teaching career. Another is to foster their ability to empathize with others, *omoiyari*. I want to create a classroom environment where every child feels comfortable and secure.⁶¹

Of zoals Davies Bronwyn een citaat aanhaalt van Matsumoto.

An oft-used remark, "*Hito-no-kokoro-no-ura-o-yome*" (Read the rear of another's mind), does not necessarily mean that one should be suspicious of the motives or integrity of others; it often means

⁵⁸ Susan Holloway. *Contested Childhood*. p.112

⁵⁹ Naar: Joseph Tobin. *Preschool in Three Cultures*. p.34

⁶⁰ Voor de bespreking hiervan zie: Joseph Tobin. *Preschool in Three Cultures*. p. 190. Zie ook bijlage 8.

⁶¹ Nobuo Shimahara. *Teaching in Japan*. p.21

that one should be sensitive and caring enough to read into their unspoken desires or willingness to help. (Matsumoto, 1986, p.64)⁶²

3.2.2 *Kokoro*

Om de ontwikkeling van *omoiyari* volledig te begrijpen, is het noodzakelijk ook het begrip *kokoro* (心) te bespreken. Dit laatste ligt namelijk aan de basis van *omoiyari*.

Letterlijk betekent *kokoro* 'hart'. In een klas, waar kinderen en leerkrachten samen werken en samen spelen, is het heel belangrijk dat ze elkaars noden weten aan te voelen. Dit aanvoelen gebeurt door *kokoro* en wordt weergegeven via *omoiyari*. "One person can read another's *kokoro* through his or her words and actions precisely because the one who listens and watches also has a *kokoro*."⁶³

Kokoro is an individually distinct notion (in that one must reflect upon and develop one's own heart or *kokoro*), yet at the same time, it is the centerpiece for self-development that places empathy and consideration of others as integral to self-identity, thereby making community building the basis for capacity building.⁶⁴

Kokoro slaat dus zowel op het individu als op de groep. Het individu moet zelf leren aanvoelen wanneer anderen hem nodig hebben. Hij moet eerst zijn eigen, persoonlijke *kokoro* ontdekken en die dan uitbreiden naar een ruimere context. Wanneer alle leden van een groep hierin slagen, komt dit de harmonie van de gehele groep alleen ten goede.

3.2.3 *Sunao*

Een van de moeilijkste termen is *sunao* (素直), doorgaans vertaald als 'meegaand, gehoorzaam, samenwerkend'.⁶⁵ Van Japanse moeders en leerkrachten echter krijgt het vaak de meer Japanse betekenis 'onbevooroordeeld, niet weerstand biedend, getrouw',⁶⁶ wat toch wat genuanceerder is.

Een kind dat *sunao* is, heeft zijn persoonlijke autonomie niet opgeofferd voor de samenwerking. Samenwerking met anderen betekent niet dat iemand zijn eigen identiteit moet opgeven, zoals in het Westen vaak wordt gedacht. Het betekent eigenlijk net het omgekeerde, namelijk dat samenwerken met anderen de geschikte manier is om uitdrukking te geven aan zichzelf en zijn eigen persoonlijkheid

⁶² Davies Bronwyn en Kasama Hiroyuki. *Gender in Japanese Preschools*. p.104

⁶³ Takeo Doi. *The Anatomy of Self*. p.107

⁶⁴ Nancy Sato in Thomas Rohlen. *Teaching and Learning in Japan*. p. 123

⁶⁵ Naar: Merry White. *The Japanese Educational Challenge*. p.27

⁶⁶ Ibidem. p.28

te versterken. *Amae* is dan ook belangrijk voor de ontwikkeling van *sunao*, in die zin dat een kind dat voldoende liefde van zijn ouders krijgt, hen - en later ook andere volwassenen - zal gehoorzamen. "[...] if a child receives enough love from a parent than it will be *sunao*, since reliance and trust will be established so that the child will comply with the parents' directives and advice." ⁶⁷

Thus, when we translate *sunao* as "obedient," we project our notions of authority and our idea of an innate capacity for evil onto the Japanese child. A more accurate translation of the term is "cooperative as an act of confirmation of the self." Hence, a *sunao* child is a good participant in group activities, a good listener to adults, a good replicator of society's norms and standards. Being all these things makes him feel accomplished and enhances his identity—his most profoundly personal "self". ⁶⁸

3.3 Conclusie

Het is heel belangrijk de besproken termen te begrijpen in de context van de Japanse maatschappij. In Westerse ogen kan een Japans kind al snel als egoïstisch aanzien worden en lijkt het kleuterschoolleven misschien chaotisch. Vanuit het standpunt van de Japanners is het echter een zeer gestructureerd geheel, waardoor het kind alleen maar kan groeien als lid van de *shūdan seikatsu*. Aangezien een bepaalde *soto*- sfeer op andere momenten ook *uchi* kan worden, zijn de besproken termen dan ook niet zwart-wit in deze twee gebieden te passen. Zo kan bijvoorbeeld *enryo* de ene keer wel toegestaan zijn op school en de andere keer weer niet. Vandaar is het steeds nodig de situatie en de relaties tussen de betrokken personen goed te begrijpen.

Laten we nu dit hoofdstuk bekijken in het licht van onze vraag of Japanse kinderen in de kleuterschool alleen als lid van een groep gezien worden of dat er ook aandacht wordt besteed aan hun persoonlijkheid.

In de school is het belangrijk dat kinderen leren hun persoonlijke verlangens en gevoelens ondergeschikt te maken aan de groep. Het is slechts in het belang van deze groep - en later in het belang van de gehele maatschappij - te handelen in functie van harmonie en eensgezindheid. Dit wordt aangetoond door de termen *tatemaie*, *omoiyari*, *kokoro* en *sunao*. Kleuters leren dan ook samen naar oplossingen te zoeken en elkaar in de gaten te houden. Vaak worden vijfjarigen in een klas

⁶⁷ Joy Hendry. *Becoming Japanese*. p.87

⁶⁸ Merry White. *The Japanese Educational Challenge*. p. 185

geplaatst met vierjarigen zodat deze eersten een oogje in het zeil kunnen houden wat betreft de laatstgenoemden.

Toch kan het kind zichzelf ontplooien als een individu met een eigen karakter en eigen gaven. Evenwicht is dan ook het allerbelangrijkste. Evenwicht tussen zichzelf en de groep en evenwicht tussen het gezin en de school. Termen die aantonen dat er een zekere graad van individualiteit aanwezig is, zijn *amae*, *honne* en ook hier *kokoro*.

Op hun weg naar volwassenheid moeten Japanse kinderen moeilijkere lessen leren dan eenvoudig het onderscheid te maken tussen binnen en buiten, privé en publiek, familie en vreemden. De belangrijkste les die de kleuter moeten leren is hoe vloeiend om te gaan met het onderscheid tussen de gevoelens die hij toont, 'voorkant' (*omote*, 表) en de gevoelens die hij echt ervaart, 'achterkant' (*ura*, 裏), twee termen die de relatie tussen respectievelijk *soto* en *uchi* aangeven en duidelijk maken dat men in bepaalde situaties niet kan doen wat me wil, maar rekening moet houden met wat de groep verkiest.

Met deze kennis in het achterhoofd, gaan we in het volgende hoofdstuk een kijkje nemen in het dagelijkse leven van een aantal Japanse kleuterscholen.

Hoofdstuk 4:
Het dagelijkse leven in een Japanse
kleuterschool.



Hoofdstuk 4: Het dagelijkse leven in een Japanse kleuterschool.

The objectives of training socially appropriate behavior and the habits and attitudes of group life are not accomplished through carefully planned curriculum units or extensive correction and disciplining of inappropriate behavior. Rather, they are nurtured through a gradual process of socialization in group routines and the inculcation of habits conducive to group life. The expectations and demands of the daily schedule and its attendant ritual are the main vehicle of instruction in this process.⁶⁹

In dit hoofdstuk zal het weekplan van drie Japanse kleuterscholen behandeld worden. Aan de hand daarvan zal het duidelijk zijn welke momenten van de dag kinderen in groep leven en welke momenten ze de tijd krijgen om die dingen te doen die ze zelf willen en dat ze dus als individuele kleuters beschouwd worden door hun leerkracht. De scholen die ter sprake zullen komen zijn Mountain City Preschool in de prefectuur Nagano, Komatsudani Hoikuen ten oosten van Kyoto en de Japanse kleuterschool van Brussel in België.

Waarom deze drie? Mountain City Preschool (マウンテン・シティー幼稚園) werd door Lois Peak bestudeerd in 1983 en zij merkte later op dat het leven in die school helemaal te vergelijken valt met de scholen die onderzocht zijn door Tobin, Wu en Davidson in 1989 en Hendry in 1986.⁷⁰ Zodoende is deze school een goede representatie van een Japanse kleuterschool. De Komatsudani school (小松谷保育園) vraagt aandacht in die zin dat ze een *hoikuen* is en dat het interessant is na te gaan in hoeverre die twee types van kleuterscholen in de praktijk van elkaar verschillen. Een laatste school die de moeite waard is, is er een in België zelf, namelijk de *Shiritsu Buryusseru Nihonjin Yōchien* (私立ブリュッセル日本人幼稚園), oftewel de Japanse privé-kleuterschool van Brussel. Zal een Japanse school gevestigd in het buitenland dezelfde principes handhaven, hetzelfde curriculum hebben als een school in het thuisland?

Alvorens de bespreking te beginnen, is het wel noodzakelijk er nogmaals op te wijzen dat er steeds verschillen zullen bestaan tussen enkele kleuterscholen aangezien er onder andere boeddhistische,

⁶⁹ Lois Peak. *Learning to go to School in Japan*. p. 76

⁷⁰ Naar: Ibidem. p. 77

christelijke, privé- en publieke scholen zijn. Ze zullen op een enigszins verschillend curriculum gebaseerd zijn, maar hun fundament blijft daarentegen wel gelijk. "Although some differences in philosophy, curriculum, and routines did exist in various schools, there was a remarkable degree of similarity between the two regions concerning the socialization of group behavior and the training in classroom discipline."⁷¹

4.1 Opmerking vooraf: eenmaking *yōchien* en *hoikuen*

Over het onderscheid tussen *yōchien* en *hoikuen* is in Japan al veel gediscussieerd. Zo wilt een deel van de regering de twee types kleuterschool eenmaken.

On the premise that facilities should be provided to ensure the adequate development and education of every infant, the unification of these two types of institutions was proposed, and the central government put forward a number of measures aimed at coordinating the dual administration, including the joint training and education of kindergarten teachers and nursery nurses and the flexible use of nursing hours. However, when the difference in the functions and roles of the two types of institutions was taken into account, it became apparent that unification was far from being a simple task.⁷²

De realisatie van deze eenmaking blijkt dus verre van eenvoudig te zijn aangezien de twee types voorschoolse instellingen een andere rol en een verschillend doel hebben. Zodoende is er in het huidige Japan nog steeds een onderscheid waar te nemen.⁷³

Laten we nu eerst eens het dagprogramma van een *hoikuen* bekijken, zoals die beschreven staat onder de Nationale Standaard.

Daily Program at a Day Nursery (National Standard)⁷⁴

7:30 - 8:30	Special care (for a group that comes early)
8:30 - 9-30	Arrival, morning check, free play
9:30 - 10:00	Group meeting and physical training
10:00 - 11:00	Activity by class (twice a week: song, rhythmic play, games, etc. in a large group)

⁷¹ Lois Peak. *Learning to go to School in Japan*. p. xiii

⁷² International Society for Educational Information. *Education in Japan*. p. 53-54

⁷³ Zie ook bijlage 9.

⁷⁴ International Society for Educational Information. *Education in Japan*. p. 62

11:00 - 11:30	Free play (outdoor) or supervised walk
11:30 - 12:00	Lunch time
12:00 - 1:00	Free play (indoor or outdoor)
1:00 - 2:30	Nap
2:30 - 3:30	Activity by class (games, picture-story show, storytelling)
3:30 - 4:00	Snack
4:30	Leaving for home
4:30 - 6:00	Special care (for a group that stays late)

4.2 Algemeen dagprogramma

In het algemeen zijn de dagprogramma's in de verschillende *yōchien* en *hoikuen* gelijkaardig. Toch bestaan er onderlinge verschillen.

Aangezien een *hoikuen* vroeger opent dan een andere kleuterschool, komen de kleuters en baby's vroeger aan op school en kunnen ze meteen beginnen spelen of nog even rusten. Ook op het einde van de dag is er langer opvang voorzien dan in andere scholen. Tijdens die extra uren is er meer tijd om te doen wat de kleuters zelf willen terwijl de jongsten slapen.

Het onderscheid tussen privé- en publieke kleuterscholen zorgt ook voor een verschil in dagprogramma. Wanneer de leerkracht in een privé-kleuterschool de kinderen extra dingen wil aanleren, zal hier ook meer tijd voor worden uitgetrokken. Als compensatie hiervoor wordt er dan gesnoeid op andere activiteiten, zoals vrij spel of een groepsactiviteit.

In die zin is het belangrijk om elke school toch op zichzelf te bekijken. Een algemeen beeld geeft natuurlijk een goede weergave, maar specifiek op een bepaalde school toegepast, zie je ook de kleine nuances.⁷⁵

Laten we daarom drie soorten kleuterscholen onder de loep nemen en ze met elkaar vergelijken.

4.3 Bespreking van het dagprogramma in drie kleuterscholen

⁷⁵ Als voorbeeld hiervan, zie ook bijlage 10 voor de programma's van de christelijke *hoikuen* in Hamamatsu (天使園子どもの家), de Asoka kleuterschool (アソカ学園) en de Naruko *yōchien* (成子幼稚園).

4.3.1 Mountain City Preschool

De bespreking van het dagverloop in deze kleuterschool baseert zich op het onderzoek van Lois Peak.⁷⁶ Afgaande op eigen ervaringen in Japanse kleuterscholen, lijkt het beeld dat hieronder beschreven wordt een goede representatie van het leven in een Japanse kleuterschool.

De kinderen komen in de school aan tussen half acht en negen uur. Ze plaatsen hun rugzak in een speciale hal en wisselen hun uniform om in speelkleden. Tot tien uur mogen de kinderen dan vrij spelen. Ze worden ook aangemoedigd om zoveel mogelijk buiten te spelen. Lois Peak zegt uitdrukkelijk dat vier- en vijfjarigen veel socialer spelen.⁷⁷ De reden hiervoor is wellicht dat deze kleuters al minstens een jaar kleuterschool achter de rug hebben en ze al beter geïntegreerd zijn in het leven in groep dan de jongste kinderen.

Om tien uur wordt het ochtendlied gezongen en zegt de leerkracht goedemorgen aan de kleuters.

This is the first time during the day that the teacher addresses the class as a whole. Until this moment all remarks have been addressed to individuals, and all transitions have been managed indirectly, through the prearranged signals such as a specific piano melody.⁷⁸

Men kan dus zeggen dat vanaf dit ogenblik het kleuterschoolleven als groepsleven begint. Tijdens de aankondigingen die daarna volgen, zal de leerkracht wel van alle kinderen verlangen dat ze reageren, soms vaak door alleen maar 'ja' te antwoorden.

Omstreeks half elf vangt de eerste groepsactiviteit aan. Deze verschilt van dag tot dag en bestaat uit tekenen, *origami*, knutselen en zo meer. De kinderen worden aangemoedigd om samen te werken, maar ze zijn er niet toe verplicht. Hierna is er weer tijd voor vrij spel.

Rond kwart voor twaalf begint de klas dan het lokaal op te ruimen en maken ze zich klaar voor het middagmaal. Voor het eten wensen ze elkaar een lekkere maaltijd toe "*itadakimasu*" en na het eten bedanken ze voor de maaltijd en zeggen ze dat het lekker was "*gochisōsama deshita*". Hierna ruimen ze hun materiaal op en poetsen ze hun tanden.

⁷⁶ Voor de bespreking hiervan zie: Lois Peak. *Learning to go to School in Japan*. p. 76-97

⁷⁷ Ibidem. p. 81

⁷⁸ Lois Peak. *Learning to go to School in Japan*. p. 88

Na de lunch kunnen kinderen ongeveer drie kwartier vrij spelen. Rond kwart na één maken de kinderen samen het lokaal weer proper en plaatsen de stoelen en banken aan de kant. Hierna doen de kinderen hun uniform aan om de school te verlaten. Tegen de tijd dat elk kind is omgekleed, is het kwart voor twee. De kinderen gaan allen zitten en de leerkracht vertelt nog een verhaaltje of leert hen een nieuw lied. Na bepaalde punten van de dag nog even aangehaald te hebben, zet de leerkracht zich aan de piano en zingen de kinderen het afscheidslied. Hierna spelen de kinderen tot wanneer hun ouders hen komen ophalen.

Laten we dit programma nu eens overzichtelijk bekijken.

8:30 - 9:00	Aankomst in de school en omkleden
9:00 - 10:00	Vrij spel
10:00 - 10:30	Ochtendbegroeting en vragenronde
10:30 - 11:15	Groepsactiviteit
11:15 - 11:45	Vrij spel
12:00 - 12:30	Middagmaal
12:30 - 1:15	Vrij spel
1:15 - 2:00	Opruimen lokaal, omkleden, verhaal of lied
2:00 - 3:00	Vrij spel tot wanneer de ouders komen

4.3.2 Komatsudani Hoikuen

Zoals hierboven reeds aangehaald, blijkt de eenmaking van *yōchien* en *hoikuen* niet zo eenvoudig te zijn. Maar de wil is er wel en sommige *hoikuen* sluiten dan ook goed aan bij hun tegenhangers. Zo bijvoorbeeld de Komatsudani Hoikuen. In de jaren tachtig hebben Joseph Tobin, David Wu en Dana Davidson onderzoek gedaan in deze *hoikuen* en de bespreking van deze school is dan ook gebaseerd op hun boek.⁷⁹

Een dag in deze kleuterschool begint om zeven uur 's ochtends en een beetje later komen de eerste kinderen aan. Tegen negen uur zijn alle kinderen aanwezig, hebben ze hun rugzakken in de daarvoor voorziene ruimte geplaatst en zijn ze vrij te doen wat ze willen. Sommige van de oudere kleuters houden zich graag bezig met het vertroetelen van de baby's in de school.

⁷⁹ Voor de bespreking hiervan zie: Joseph Tobin. *Preschool in Three Cultures*. p. 12-17

Om half tien wordt een lied gespeeld dat de kinderen aanzet om al het speelgoed op te ruimen en daarna gaat het over in andere liederen die de kinderen allen samen meezingen en waarop ze een aantal ritmische ochtendoefeningen doen in groep. Na deze muzikale opening van de dag, gaan de kinderen naar hun klasjes. Hier valt op te merken dat de kinderen niet van kleren wisselen, omdat ze in deze school geen uniform dragen.

De onderverdeling van de klassen gebeurt hier niet door *kumi* (組) in verschillende kleuren, maar door *kumi* met de namen van verschillende soorten vruchten. De vierjarigen worden bijvoorbeeld de *momogumi* (桃組) genoemd, de Perzikenklas. Ook hier worden dagelijks twee *tōban* (当番) aangesteld, kinderen die de klas begeleiden tijdens de ochtendbegroeting en dergelijke.

Formally, 14 of the 15 preschools had a system of daily rotating monitors (*toban*). *Toban* were responsible for such visible leadership roles as leading the class in greeting, assembling the class for lunch or other class events, and giving permission to individual children to go outside after lunch. All children became *toban* in a pre-fixed rotation; merit and personal qualities did not figure in selection.⁸⁰

Rond kwart na tien houden de kinderen zich een half uurtje bezig met het inkleuren van een werkboek, waarbij ze onder andere leren tellen. Als hun werk klaar is, brengen de kinderen hun boek naar de leerkracht en deze plakt er een sticker in dat aantoont dat ze hun werkje mooi hebben voltooid. Hierna krijgen de kinderen weer de tijd om vrij te spelen.

Om kwart na elf zetten alle kleuters de tafels klaar om te lunchen. Ook in deze kleuterschool plaatsen de kinderen een doek op tafel, met daarop hun lunchbox (*obentō*, 御弁当), een fles met drank, bestek en zo meer. Na het dankgebed, waarbij ze vooral hun ouders bedanken, beginnen ze op een levendige manier aan de maaltijd.

Nadat de kinderen hun materiaal weer hebben opgeborgen, zijn ze weer vrij om te doen waar ze zin in hebben. Een tijdje later komt de leerkracht de kinderen roepen om samen het lokaal op te ruimen, gevolgd door weer een lied, door de leerkracht begeleid op de piano.

De volgende activiteit in groep duurt ongeveer veertig minuten. Gedurende deze tijd leren de kleuters onder andere figuren in *origami* maken. De leerkracht doet alles traag voor, zodat alle kinderen het

⁸⁰ Catherine C. Lewis. *From Indulgence to Internalization*. p. 144

duidelijk kunnen zien en de tijd krijgen het zelf te proberen. Diegenen die na de klassikale oefening nog problemen hebben, kunnen achteraf individueel naar de leerkracht gaan om hun figuren wat te laten bijwerken of extra uitleg te krijgen.

Na deze groepsactiviteit krijgen de kinderen weer lange tijd vrij spel, welke tijd ze meestal buiten doorbrengen. Daarna komt de groep weer binnen en leest de leerkracht een verhaaltje voor, niet aan de hand van een boek, maar door middel van grote kaarten waarop aan de voorzijde telkens een tekening staat en aan de achterzijde het verhaal dat de leerkracht voorleest.

Als afsluiter zingen de kinderen nog enkele liederen en krijgen ze nog een snack en daarna zingen ze samen het afscheidslied. Hierna kunnen de kleuters buiten spelen tot wanneer hun ouders hen komen ophalen, wat gebeurt tussen half vijf en zes uur in de avond.

Een schema van het dagprogramma van deze school, wordt gebaseerd op het aantal minuten dat elke activiteit duurt, aangezien Joseph Tobin niet gedetailleerd zegt van hoe laat tot hoe laat deze activiteiten precies plaatsvinden.

7:15 - 9:30	Aankomst van de kleuters en vrij spel
9:30 - 10:00	Ritmische oefeningen in groep
10:00 - 10:15	Ochtendbegroeting in klas
10:15 - 10:45	Activiteit met werkboek
10:45 - 11:15	Vrij spel
11:15 - 12:00	Middagmaal
12:00 - 12:30	Vrij spel
12:30 - 1:00	Opruimen lokaal en liederen
1:00 - 1:40	Groepsactiviteit
1:40 - 3:00	Vrije tijd
3:00 - 3:30	Verhaal, liederen en snack
3:30 - 4:30	Vrij spel
4:30 - 6:00	Ouders komen kinderen ophalen

Op het eerste zicht lijkt deze *hoikuen* dus veel gelijkenissen te vertonen met een *yōchien*, het enige wat in wezen typisch is voor een *hoikuen* is het feit dat de school van zeven uur 's ochtends tot zes

uur 's avonds openstaat voor de kinderen, waardoor ze de naam *hoikuen* waard is. Joseph Tobin merkte het volgende op.

Komatsudani, a *hoikuen* (day-care center), looked to us much like a *yôchien* (nursery school) in teaching style, curriculum, and children's play. But to higher-status *yôchien* administrators, teachers, and parents, the un-uniformed children of Komatsudani inevitably looked a bit scruffy.⁸¹

Men kan dus zeggen dat de eenmaking tussen *yôchien* en *hoikuen* ook zal moeten berusten op het dragen van uniformen, iets wat ingeburgerd is in *yôchien*, maar waar *hoikuen* tegenwoordig nog geen aandacht aan besteden. Ook in de christelijke *hoikuen* van Hamamatsu (天使園子どもの家) wordt er geen uniform gedragen.

In een meer typische *hoikuen* wordt er na het middagmaal ook tijd vrijgemaakt om te slapen, zoals in het begin van dit hoofdstuk aangetoond. Kinderen spreiden hun matras (*futon*, 蒲団) uit over de grond en zij aan zij worden ze rustig en doen een dutje. Dit is een van de elementen die het groepsleven in de school aanwakkeren. Kinderen leren rekening met elkaar te houden door – zelfs indien ze niet kunnen slapen – toch stil te zijn om de rust van anderen te respecteren en ontwikkelen zo onder meer *omoiyari*. Bovendien is het in groep slapen ook belangrijk in een familie. Een kind zal meestal in hetzelfde bed of minstens in dezelfde kamer slapen als zijn moeder, wat *amae* alleen maar kan bevorderen.

Over het soort *hoikuen* dat tijd maakt om de kinderen te laten slapen, schrijft Eyal Ben-Ari het volgende.

My analysis does not imply that there are no individual oriented activities or that individuality is not promoted in Japanese day-care centers. It would be a mistake to see such institutions as efficient organizational machines for creating children (and later adults) that fit smoothly into a variety of groups. What such practices as nap time do imply is the inculcation of certain traits and qualities associated with "being Japanese."⁸²

Hij stelt dus dat de aandacht niet alleen gevestigd wordt op het groepsleven, maar ook op de individualisering. Wel toont hij aan dat er in dergelijke *hoikuen* nog steeds meer tijd gependeed

⁸¹ Joseph Tobin. *Preschool in Three Cultures*. p. 44

⁸² Eyal Ben-Ari. *From Mothering to Othering*. p. 158

wordt aan de groep, aangezien kinderen van verschillende leeftijden hier tijdens de middag samen kunnen uitrusten.

To conclude, my argument is that nap time is one form—only one—through which day-care centers affect the transfer of strong relations from the family dyad to the peer group. There is here a transfer—or an addition—of the warmth, the “comfortableness,” and the commitment and involvement of children in the dyad at home to the wider group.⁸³

4.3.3 De Japanse Kleuterschool van Brussel

Zoals een Japans spreekwoord zegt, kan men niet over een bepaald onderwerp meepraten tenzij men het met eigen ogen heeft gezien (*hyakubun ha ikken ni shikazu*, 百聞は一見に如かず). Vanuit dit opzicht heb ik dan ook zelf een aantal dagen meegeleefd in de Japanse kleuterschool van Brussel.

Hoewel deze kleuterschool in België gesitueerd is, hanteert ze in haar gehele organisatie het Japanse systeem. De vakanties komen niet overeen met die van de Belgische scholen, maar met de Japanse en aan de Belgische feestdagen wordt nauwelijks aandacht geschonken. Ook de communicatie gebeurt volledig in het Japans. Belangrijker is natuurlijk het feit dat deze kleuterschool de richtlijnen van het Japanse kleuteronderwijs volgt. Deze school in het Brusselse is een privé-school, waardoor ze op bepaalde punten haar curriculum aanpast. Zo krijgen de kinderen af en toe liedjes in het Frans aangeleerd en leren ze tijdens uitstapjes toch iets bij over de Belgische cultuur.

Omdat het aantal kleuters meestal rond de vijftientig leerlingen bedraagt, worden ze allen in één groep opgevangen. Elk kind heeft een badge met zijn naam op en zo zijn er groene, gele en roze badges die aanduiden tot welke *kumi*, leeftijdscategorie oftewel ‘leerjaar’, de kinderen behoren, respectievelijk het derde, het tweede en het eerste jaar in de kleuterschool.

Een dag in de Japanse Kleuterschool van België begint om half negen, wanneer de eerste kinderen in de school aankomen. Zij hangen hun rugzakjes met *obentō* in de daarvoor voorziene hal en komen het klasje binnen, waar ze vrij mogen spelen. Omstreeks negen uur worden de laatste kinderen door hun moeder gebracht. Tot half tien mogen ze dan naar believen spelen; zo kan je een groepje jongens zien die een houten spoorweg aanleggen om er met de treintjes over te rijden, een groepje meisjes en jongens die met twee plastic balletjes spelen samen met de directeur van de school, Chiharu Tayasu, en ook enkele kinderen die iets in elkaar knutselen. Deze laatsten zijn vaak de

⁸³ Eyal Ben-Ari. *From Mothering to Othering*. p. 159

jongere kleuters. "Comme tous les âges de l'enfant sont mélangés, il n'est pas facile, surtout pour les petits, d'aller vers les autres."⁸⁴

Om half tien wordt iedereen bij elkaar geroepen en volgen er enkele minuten dialoog, waarbij ook *tatema-*gedrag wordt aangeleerd. Twee kleuters worden aangesteld om de ochtendgroet in goede banen te leiden. Ze vertellen de anderen dat ze moeten gaan zitten, dat ze elkaar moeten begroeten en zo meer. Daarna stelt de leraar - in dit geval ook de directeur van de school - de kinderen elk enkele vragen in verband met hun hobby's, wat ze willen doen als ze naar de lagere school gaan, wat ze graag eten en andere alledaagse dingen. De kinderen moeten op hun beurt antwoorden en worden verzocht aandachtig te luisteren wanneer ze zelf niet aan het woord zijn. In het begin van het schooljaar zijn er nieuwe leerlingen en duurt dit gesprek maar een vijftal minuten zodat de jongsten geleidelijk aan gewoon kunnen worden aan deze vragenronde, op het einde van het schooljaar kan het een vijftien- tot twintigtal minuten duren. Deze groepsactiviteit is voor een deel ook individualistisch. De kinderen zitten in groep bij elkaar en leren respect te hebben voor de mening van anderen en leren luisteren naar elkaar, maar tegelijkertijd moet elk van hen op individuele manier de tot hem of haar gerichte vraag beantwoorden, vertrekkende van zijn of haar persoonlijke interesse of naar zijn of haar goeddunken. Men kan zien dat dit voor sommige kleuters niet eenvoudig is.

Na deze "bijeenkomst" legt de leraar uit wat de plannen voor die dag zijn, zo is het op vrijdag bijvoorbeeld tekendag. Voor die activiteiten worden de kinderen soms in groepjes onderverdeeld, soms gebeuren ze met allen tesamen. Als er voorbereidingen dienen getroffen te worden, mogen de kleuters weer enkele ogenblikken vrij spelen. Tijdens de groepsactiviteit ligt de klemtoon logischerwijs op de groep. De kleuters werken samen en houden rekening met de preferenties van alle leden van de groep, bijvoorbeeld over de kleur waarin ze gaan tekenen, welke figuur ze gaan knutselen en zo meer. Als de kleuters gedaan hebben met de activiteit, gaan ze allen samen het lokaal opruimen. Zelf ervaren de kinderen het niet als een lastig karwei, aangezien de leraar hen aanspoort om zoveel mogelijk papiersnippers en dergelijke te verzamelen en hen uitdaagt er tóch nog te zullen vinden nadat ze hebben opgeruimd. De kinderen stellen dan alles in het werk om de leraar in het ongelijk te stellen en zetten elkaar aan om zo goed mogelijk elke centimeter van het lokaal af te zoeken naar restjes vuil.

Voor de volgende activiteit zetten de kinderen rond elf uur de banken en stoelen weer op hun plaats. Nu worden er liedjes ingeoeffend, zoals bijvoorbeeld in februari die voor de *sotsuenshiki* (卒園式), een

⁸⁴ Miyuki Tayasu. *L'école maternelle dans deux cultures différentes*. p. 33

ceremonie voor het afstuderen van de oudste kleuters, die de overgang zullen maken naar het eerste leerjaar.

Om half twaalf zetten de kinderen gezamenlijk de tafeltjes klaar om hun *obentô* te kunnen eten of wanneer ze de tafels tijdens de vorige activiteit al hadden gebruikt, worden enkele kinderen aangesteld om deze met een vod af te kuisen. Voor de maaltijd zeggen de kleuters in groep "*itadakimasu*". Tijdens de maaltijd wordt er aan verschillende tafeltjes gezellig gebabbeld, hoewel sommige kinderen de voorkeur geven aan het in stilte verorberen van wat hun moeders met liefde hebben klaargemaakt. Op het einde zeggen ze "*gochisôsama deshita*" en gaan dan hun tanden poetsen.

Na het middagmaal krijgen de kinderen tot één uur de tijd om boekjes te lezen, of eerder de tekeningen te bekijken, en wat te rusten. Rond één uur zingen ze onder begeleiding van hun leraar enkele liedjes, doen ze ritmische oefeningen en enkele spelletjes. Dit gebeurt in een grote groep waarbij de oudste kinderen de jongere uitnodigen om goed mee te doen. In Japanse kleuterscholen worden verschillende *kumi* dan ook af en toe samengebracht zodat de jongste kleuters kunnen leren van hun oudere klasgenootjes.

Als afsluiter nemen ze al zingend afscheid van elkaar en spreken ze af de volgende ochtend samen weer leuke dingen te doen. Hierna krijgen de kinderen weer vrij spel tot wanneer de moeders hen komen ophalen. De meeste kinderen blijven nog tot vier uur in de school en kunnen in die tussentijd ook een individueel gesprek met de leraar aangaan.

In schema ziet een dag in de Japanse Kleuterschool van Brussel er dan als volgt uit.

8:30 - 9:30	Aankomst in de school, vrij spel
9:30 - 10:00	Ochtendbegroeting en vragenronde
10:00 - 11:00	Groepsactiviteit
11:00 - 11:30	Tweede activiteit, vaak voorafgegaan door vrij spel
11:30 - 12:00	Middagmaal
12:00 - 1:00	Vrije tijd om boekjes te bekijken en te rusten
1:00 - 2:00	Liedjes en ritmische oefeningen in groep
2:30 - 4:00	Vrij spel tot wanneer de ouders komen

Wanneer je zelf enkele dagen in deze kleuterschool meemaakt, zie je dat de kleuters met elkaar leren samenwerken en er de waarde van leren inzien. Ze ondervinden vooral ook dat ze niet alleen kunnen doen waar ze zelf zin in hebben, maar rekening moeten houden met elkaar en moeten doen wat de leraar hen opdraagt; *wagamama* is hier dan ook niet op zijn plaats. Toch krijgen de kinderen ook voldoende individuele aandacht. Tijdens de momenten van vrij spel mogen ze doen waar ze zin in hebben en kunnen ze aan de leraar alles vertellen wat ze kwijt willen, zoals wat ze de dag ervoor hebben gedaan, wat hun oudere broer of zus heeft meegemaakt en alles wat op dat moment door hun hoofdjes spookt. De leraar schenkt hen dan ook voldoende aandacht en gaat in op al wat ze zeggen of vragen. Hierdoor wordt het evenwicht tussen hun persoonlijke belang en het groepsbelang in stand gehouden en is het niet te zwaar voor de kinderen om de overgang te maken naar het leven in een groep, waarvan de prioriteiten vaak verschillen van hun persoonlijke voorkeuren.

4.4 Vergelijking tussen deze drie scholen

Wanneer we het dagprogramma van Mountain City Preschool, Komatsudani Hoikuen en de Japanse Kleuterschool van Brussel vergelijken, valt op dat er vooral veel overeenkomsten zijn in de dagprogramma's van deze drie scholen. Aan de hand daarvan kan men afleiden dat de programma's die hier beschreven zijn representatief zijn voor de meeste Japanse kleuterscholen. In de meeste scholen wordt er namelijk rond dezelfde uren aan de kleuters tijd geven voor vrij spel en voor groepsactiviteiten. Het aandeel van groepsspelen en individuele spelen is hier duidelijk in evenwicht.

Een andere gelijkenis ligt in de manier waarop de leraars de kleuters behandelen. In België zal een leerkracht een groep kinderen niet vaak alleen laten, uit angst dat er een ongeluk zou kunnen gebeuren. Gedurende een schooldag komt het in Japanse scholen echter vaak voor dat kinderen zonder begeleider spelen. In de school in Brussel worden de kinderen tijdens hun leesuurje alleen gelaten terwijl de directeur en de vrijwilligers boven een kopje koffie gaan drinken en bijpraten over alles wat met de school te maken heeft. Ook Catherine Lewis merkte dit blijkbaar op.

As Lewis (1984) notes, preschool children often play completely unsupervised for long periods of time while teachers interact with children in other areas of the building or grounds, answer the telephone, or prepare the day's activities.⁸⁵

De problemen die zich eventueel zouden kunnen voordoen tijdens de afwezigheid van de leerkracht, zijn stof tot nadenken voor de groep kleuters en leert hen samenwerken om tot een goede oplossing te komen.

In de Naruko kleuterschool van Hamamatsu (成子幼稚園) ging dit soms zo ver dat de leraressen de kinderen 's ochtends naar hun klasjes brachten en daar een cassette opzetten met de dagelijkse ochtendmuziek. De kinderen zongen met de cassette mee en deden de bewegingen die de stem hen vroeg te doen. Tijdens dit ritueel waren de leraressen elders in het gebouw nog over bepaalde activiteiten aan het overleggen.

Een derde overeenkomst is de formele manier van de ochtendbegroeting.

In all preschools, this period is much more formally conducted than the activities preceding or following it. The sequence of topics is unvarying. The language is formal, movements are ritualized, and sentiments are strictly limited to the situationally appropriate. Children act or speak only in unison or in predetermined order, and both teacher and students attempt to remain carefully within their roles. No attempt is made to liven up the presentation or change the pattern from time to time to induce variety. In fact, the goal is to follow the pattern as closely as possible.⁸⁶

Zowel in de Brusselse kleuterschool als in de scholen in Japan wordt aan dit ritueel veel belang gehecht en spreekt de leerkracht de kinderen dan ook formeel aan. Van de kinderen wordt medewerking geëist, namelijk dat ze participeren in het gesprek dat erop volgt en ze worden verzocht mooi rechtop te zitten op hun stoeltjes tijdens dit gesprek.

Een vierde punt dat opvallende overeenkomsten toont in elke Japanse kleuterschool is de ontvankelijkheid voor rumoer, *nigiyaka*. Meer nog, dit wordt zelfs aangemoedigd. Lois Peak beschrijft het als volgt. "A *nigiyaka* preschool is considered a happy place to be".⁸⁷ Naar wat ik zelf heb gezien in de school in Brussel en in twee kleuterscholen in Hamamatsu wordt dit inderdaad aangemoedigd. Zo speelt de leerkracht bijvoorbeeld een lied op de piano of op de gitaar en op het ogenblik dat hij of zij zachter speelt, moeten de kinderen al fluisterend meezingen; op het moment dat de leerkracht echter

⁸⁵ Lois Peak. *Learning to go to School in Japan*. p. 83-84

⁸⁶ Lois Peak. *Learning to go to School in Japan*. p. 88

⁸⁷ Ibidem. p. 83

harder begint te spelen, moeten de kinderen uit volle borst meezingen, wat eerder ontaardt in een soort gebrul. De kleuters zelf kijken altijd uit naar zulke momenten en de leerkrachten vinden het aangenaam om te doen.

Ook het nuttigen van het middagmaal gebeurt in alle Japanse kleuterscholen op een gelijkaardige manier. In Brussel zetten de kinderen de tafels klaar en kuisen ze proper met een vod. Wanneer elk kind gezeten is, leggen ze een doek voor zich neer en plaatsen daarop hun lunchbox. Dan nemen ze hun stokjes - of een lepel of vork indien ze nog niet goed met stokjes kunnen eten - en leggen die op de doek. Dan volgt de lunchbox zelf in het midden van de doek en een fles met water of thee. De meeste kinderen hebben ook een natte vod bij om hun handen te reinigen. Ook die komt op de doek te liggen. Lois Peak beschrijft dit patroon op dezelfde manier. Het middagmaal is een heel belangrijk moment voor de kleuters. Het is een van de grote momenten waarin ze dagelijkse handelingen op de juiste manier leren te volbrengen en het is ook een moment waarop de groep weer centraal staat.

It constitutes a valuable lesson in basic daily habits and the customs of Japanese group life. (...) Instead, training in Japanese preschools focuses on the social aspects of eating behavior, such as performing preliminary rituals, remembering to begin and end the meal with the appropriate polite formulas, and adjusting one's eating speed to that of one's companions.⁸⁸

Het gaat hier zelfs zo ver dat de kinderen elk exact hetzelfde voorgeschoteld krijgen. De kinderen zijn namelijk lid van een groep, dus past het niet dat sommige kinderen iets lekkerders, mooiers of gewoon meer krijgen dan anderen. Het feit dat de moeder de *obentō* heeft klaargemaakt voor het kind toont wel de individualiteit, aangezien het kind op dat moment aan zijn moeder denkt en dus ook aan zichzelf. Maar de gelijkenis in de maaltijden doet het groepsgevoel tegelijkertijd aanwakkeren. In die zin moet er veel waarde gehecht worden aan dit dagelijkse ritueel.

Conflicts arising between the simultaneous desires for uniformity and personalization probably contribute to the extraordinary amount of attention focused in mothers' meetings on exactly what types of food are and are not to be included, how the food is to be shaped, and how the lunch box is to be wrapped and equipped.⁸⁹

Dat de relatie kind-moeder belangrijk is op dit moment van de dag, blijkt ook uit het feit dat sommige leerkrachten de kinderen die geen zin hebben om te eten aansporen door hun *amae*- gevoel op te

⁸⁸ Lois Peak. *Learning to go to School in Japan*. p. 92

⁸⁹ Ibidem. p. 93

wekken. De leerkrachten zeggen dan dingen als "eet maar goed, want je mama heeft dit speciaal voor jou klaargemaakt" of "waarom eet je nou niet, je mama heeft nog zo haar best gedaan om dit voor jou klaar te maken". Als reactie hierop zal het kind toch moeite doen om zoveel mogelijk op te eten. Bovendien hebben de door de moeders gemaakte *obentō* ook de kracht om de kinderen gerust te stellen tijdens hun dag op school.

The *obentō* is intended to ease a child's discomfiture and to allow a child's mother to manufacture something of herself and the home to accompany the child as she or he moves into the potentially threatening outside world.⁹⁰

Een laatste gelijkenis ligt in het doelbewuste tekort aan speelgoed. Zo heeft een leerkracht soms slechts een plastic balletje om een hele groep kleuters mee bezig te houden. De kinderen moeten hierdoor leren om allemaal samen te spelen. Wanneer de kinderen een spoorlijn willen bouwen met houten speelgoed, dan moeten ze die samen bouwen, want er is niet voldoende om elk een eigen spoorlijn aan te leggen. Dit staat in sterk contrast met de kleuterscholen die gebaseerd zijn op de principes van Montessori.⁹¹

Tot hiertoe werden alleen de gelijkenissen behandeld. Deze zijn dan ook veel talrijker aanwezig dan de verschillen. Toch dient er gewezen te worden op een cruciaal punt van verschil. In al de *yōchien* in Japan die bezocht zijn door buitenlandse onderzoekers worden uniformen gedragen. De kinderen vertrekken thuis met hun schooluniform en kleden zich op school om in hun speelkleden. De betekenis van een uniform is typisch voor de Japanse maatschappij.

Changing clothes on arrival at school or work reinforces the symbolic distinction between the outside world and the group life of the institution and ensures that all participants are properly organized for the activities of the day.⁹²

Het uniform geeft dus uiting aan het onderscheid tussen *uchi* en *soto* en legt daarbij de nadruk op de *shūdan seikatsu*.

De leden van de groep worden gekenmerkt door hun uniform, zodat mensen van buiten die groep kunnen zien dat zij deel uitmaken van dezelfde school, hetzelfde bedrijf enzovoort. Bovendien zorgt het uniform ervoor dat leden binnen die groep zich als gelijke kunnen zien, dat niemand beter of slechter is, maar dat iedereen binnen die groep gelijk is. In de kleuterschool dragen de kinderen dan

⁹⁰ Anne Allison. *Permitted and Prohibited Desires*. p. 89

⁹¹ Cfr. hoofdstuk 2, p. 31.

⁹² Lois Peak. *Learning to go to School in Japan*. p. 80

hetzelfde uniform, maar ze dragen elk een ster in een bepaalde kleur op hun vest geprikt, die aantoont in welke subcategorie, *kumi*, ze behoren. In de Japanse Kleuterschool van Brussel hebben de kinderen ook zulke ster, maar ze dragen geen uniform. De reden hiervoor is misschien dat ze naar de buitenwereld niet moeten laten zien tot welke school ze behoren aangezien er toch maar één Japanse kleuterschool is in België.

4.5 Belang van vrij spel

Tijdens een onderzoek van Catherine Lewis bleek dat in de vijftien door haar onderzochte kleuterscholen 50% gewijd werd aan vrij spel.⁹³ Uit de dagprogramma's hierboven valt ook het grote aandeel van vrij spel af te leiden. Vrij spel bevordert ook individualisme, aangezien de kinderen zichzelf vrij kunnen ontplooien. Toch is het ook vaak de basis voor een groepsspel. Een kind begint een bepaald spel en andere geïnteresseerden komen gretig meespelen. In die zin is het belangrijk vrij spel niet uitsluitend aan individualisme te linken. Een ander doel van dit vrij spel is het aanleren van verantwoordelijkheid.

In addition to connecting children in shared pleasurable activities, free play provided the grist for a second central goal of Japanese preschool life: learning to be a responsible, kind member of the class.⁹⁴

Kinderen worden tijdens deze activiteit vaak alleen gelaten en moeten op die manier voor elkaar leren instaan. Ze leren voorkomen dat zichzelf en anderen verwondingen oplopen en leren oplossingen te zoeken voor eventuele problemen tijdens de afwezigheid van de leerkracht.

In een boek dat Japanse moeders informatie geeft bij de keuze van de juiste kleuterschool voor hun kinderen, worden de voor- en nadelen als volgt samengevat.⁹⁵

Als eerste voordeel wordt aangehaald dat kinderen via het spel vele dingen kunnen leren, zowel van de leerkracht als van elkaar. Zo wordt bijvoorbeeld *origami* als leerrijk omschreven aangezien kinderen er vormen en kleuren mee leren herkennen en dat ze inzien dat er voor alles een bepaalde volgorde is.

⁹³ Naar: Catherine C. Lewis. *Educating Hearts and Minds*. p. 19.

⁹⁴ Ibidem. p. 26

⁹⁵ De volgende punten worden aangehaald in 『幼稚園選び』 p. 62-63, zie ook bijlage 11.

Een tweede voordeel is dat kleuters in de omgeving van anderen leren spelen, dat ze de voorwerpen die de leerkracht aanbiedt of waarmee ze andere kinderen zien spelen tot hun eigen interesse weten te maken.

Ten derde kunnen ze zonder gestoord te worden voortwerken met datgene waarmee ze bezig zijn, zodat ze voldoening krijgen van wat ze gemaakt hebben. Er is geen leerkracht die zegt dat ze moeten ophouden met wat ze bezig zijn en de kleuters onderling zullen elkaar niet met opzet afleiden.

Zoals hierboven reeds gezegd leren de kleuters hoe met problemen om te gaan, wat meteen de vierde verdienste van vrij spel is.

Ten laatste is het belangrijk dat kinderen voor zichzelf leren uitmaken wat ze precies willen doen. Wanneer ze voor het eerst in de kleuterschool aankomen en er hen verteld wordt dat ze een uur de tijd hebben om te doen wat ze willen, is het vaak moeilijk om daar een concrete invulling aan te geven. Na enige tijd de andere kinderen geobserveerd te hebben en alle speelgoed onderzocht te hebben, zal er wel iets zijn wat hun interesse opwekt waardoor ze zeggen "dit wil ik doen!".

Een eerste nadeel is dan dat het soms moeilijk te zien valt in hoeverre de leerkracht de kinderen echt de volledige vrijheid geeft. Indien hij of zij de kleuters het gebruik van bepaalde voorwerpen niet toestaat, kan er niet echt van vrij spel gesproken worden en zijn de bovenstaande voordelen niet meer van toepassing.

Het tweede nadeel van vrij spel is dat de kinderen misschien zozeer van hun vrijheid genieten dat ze achteraf niet meer willen luisteren naar wat de leerkracht zegt.

Het derde nadeel is dat kleuters tijdens een presentatie of een sportactiviteit hun eigen kunnen in de gaten houden in plaats van dat van de hele groep.

Als vierde punt komt de vraag of er niet meer ongelukken gebeuren tijdens vrij spel. De leerkracht is soms afwezig en de kinderen mogen alle voorwerpen gebruiken en rennen rond zoveel ze willen.

Het laatste nadeel is de vraag van de ouders of kinderen wel iets bijleren tijdens vrij spel. Hierboven worden wel voordelen aangehaald, maar ze worden niet onderwezen op dat moment.

Als we dan deze voor- en nadelen bekijken, kunnen we zien dat vrij spel inderdaad individualisme kan bevorderen, dat de kleuters hun eigen persoonlijkheid verder kunnen ontwikkelen, maar tegelijkertijd is er ook de mogelijkheid om in groep te spelen en van elkaar te leren.

4.6 Conclusie

Heel opvallend met betrekking tot het individu in relatie tot de groep is het feit dat kinderen tijdens de groepsactiviteiten wel worden aangemoedigd om mee te spelen met de anderen, maar er niet toe worden gedwongen. Wanneer men een kijkje gaat nemen in een Japanse kleuterschool, kan men zien dat sommige kinderen niet graag meetekenen, maar liever toekijken of uit het raam kijken.

Although children are encouraged to participate, and instructions or remarks are addressed to the class as a whole, those who lose interest are allowed to move about the classroom and even to wander out of the room.⁹⁶

Hieruit kan men het belang afleiden van het daadwerkelijk meebeleven van een dag in de kleuterschool. Wanneer men slechts het programma bekijkt, zal men denken dat de groepsactiviteit ook volledig in groep gebeurt en dat individueel gedrag niet wordt toegestaan. Dit is dus echter niet het geval. De kleuters leren in een kleuterschool wel om in groep te spelen, maar aangezien dit de beginfase is van het groepsleven, wordt er rekening mee gehouden dat sommige kinderen daar af en toe moeilijkheden mee hebben en dat ze nog wat meer tijd voor zichzelf, of voor de dingen die ze zelf willen doen, nodig hebben. Door onderzoek ter plaatse komt de onderzoeker tot het inzicht dat er in de kleuterschool nog plaats is voor het individu.

Tijdens groepsactiviteiten ziet de begeleidende leerkracht de kleuters als een groep en spreekt hen ook zo aan, bijvoorbeeld door *midorigumi*, de 'groene groep'. Kinderen die op zo een moment de aandacht van de leerkracht opeisen, worden meestal genegeerd, zodat ze kunnen wennen aan het in groep samenleven en samenwerken. Na de activiteit en tijdens de momenten van vrij spel mogen de kinderen echter wel met de leerkracht gaan praten. Ze vragen dan om een oefening nog eens uit te leggen ofwel tonen ze gewoon *amae*, aangezien hun moeders er op dat ogenblik niet zijn en de leerkracht dan als invaller dient om hen te knuffelen of te prijzen. Wanneer de klas dan weer overgaat naar een activiteit met allen tesamen, worden de kleuters opnieuw als een groep behandeld, waarbij het ene kind niet verschilt van het andere, waarbij niemand meer aandacht krijgt dan de anderen.

In een laatste hoofdstuk bekijken we dan deze opgedane kennis vanuit het oogpunt van buitenlandse onderzoekers en Japanse pedagogen om na te gaan of deze informatie nu algemeen geldend is of dat er toch verschillen zijn waar te nemen van binnen- of van buitenaf.

⁹⁶ Lois Peak. *Learning to go to School in Japan*. p. 89

Hoofdstuk 5:
Groepsvorming en individualisering:
een paradox?



Hoofdstuk 5: Groepsvorming en individualisering: een paradox?

Preschool education is to focus on child-initiated play and on activities that encourage group participation.⁹⁷

In dit laatste hoofdstuk zal nagegaan worden in hoeverre buitenlandse onderzoekers en Japanners zelf de aanwezigheid van het individualisme in de Japanse kleuterscholen erkennen en of ze dit als een positief of eerder als een negatief kenmerk aanvoelen. Velen zijn misschien van mening dat Japanners, denkend vanuit een groepsgevoel, eerder negatief zullen staan tegenover elke vorm van individualisme in het onderwijs in tegenstelling tot buitenlanders die reeds decennia lang individualistischer zijn ingesteld. Daarom gaan we de interpretaties van buitenlandse onderzoekers én

⁹⁷ International Society for Educational Information. *Preschool Education in Japan*. p. 21

Japanse pedagogen bestuderen om zo tot een antwoord te komen op de vraag of individualisme erkend wordt en of er positief of negatief op gereageerd wordt.

5.1 De visie van buitenlandse onderzoekers van het kleuteronderwijs in Japan

De meeste buitenlandse onderzoekers op het gebied van het Japanse kleuteronderwijs zijn van Amerikaanse en Engelse afkomst. Laten we dan de visie van vier van hen eens van naderbij bekijken.

5.1.1 Susan Holloway

Susan Holloway deelt de kleuterscholen onder in drie categorieën: de 'relationship-oriented preschools', de 'role-oriented preschools' en de 'child-oriented preschools'. Relatie-georiënteerde kleuterscholen leggen de nadruk op het samenwerken met anderen en de kinderen worden dan ook aangemoedigd actief deel te nemen aan alle groepsactiviteiten.

Most of the teachers' time and effort were spent helping children master the routines of group life: managing their possessions (for example, unpack schoolbag, remove shoes before entering classroom), greeting adults properly, using polite table manners, and participating in occasional group performances with their classmates. Teachers attempted to foster warm relationships with the students by being friendly, relaxed, and nonauthoritarian, but did not engage frequently in prolonged interactions with individual children.⁹⁸

Zoals de naam al doet vermoeden, zijn de rol-georiënteerde kleuterscholen voornamelijk gericht op het aanleren van specifieke handelingen die kinderen in bepaalde situaties moeten hanteren.

[...] children in role-oriented schools were expected to acquire self-discipline through experiencing physical challenges and mastering the demanding curriculum. Children's time was completely structured, with little or no opportunity for individual choice.⁹⁹

In de laatste categorie zou het individualisme het meest naar voor komen. Deze zijn dan vaak ofwel scholen die de richtlijnen van het Ministerie van Onderwijs goed opvolgen ofwel christelijke scholen,

⁹⁸ Susan Holloway. *Contested Childhood*. p. 19

⁹⁹ Ibidem. p. 20

die van nature uit al westers gezind zijn, vaak de principes van Montessori respecteren en vandaar individualistischer van instelling zijn.

Zoals we in het voorgaande hoofdstuk konden lezen, dienen de periodes van vrij spel in de kleuterscholen voornamelijk voor de ontwikkeling van de kleuters op individuele basis, waarbij ze zelf mogen beslissen wat ze gaan doen, alleen of in groep, en waarbij ze zelf problemen moeten oplossen indien die zich voordoen. De leerkracht zal zich hierin namelijk niet mengen. In een kind-georiënteerde kleuterschool zal er dan meer tijd vrijgemaakt worden voor vrij spel en iets minder voor groepsactiviteiten en zal er ook meer materiaal beschikbaar zijn om aan alle interesses van de kleuters te kunnen voldoen. Op die manier is het voor hen mogelijk om elk onderdeel van hun persoonlijkheid te ontwikkelen. De Yukari kleuterschool van Tokio (ゆかり文化幼稚園) kan men in dat opzicht kind-georiënteerd noemen.

In vergelijking met de 'role-oriented' en de 'relationship-oriented' kleuterscholen merkt Holloway het volgende op.

In contrast, the staff at role-oriented schools assumed that individual characteristics would blossom naturally—but probably not until adulthood—after a solid, common base had been established from engaging in group activities. In their view, the artisan develops a unique style only after years of apprenticeship in which he masters the required forms. And in the relationship-oriented schools, teachers acknowledged the existence of individual differences among children, and accommodated them if possible. But cultivating children's interests, deepening their communication skills, and helping them identify their emotions were not identified by the teachers in relationship-oriented schools as major elements of the curriculum. In the child-oriented schools, these were all important goals.¹⁰⁰

Het verschil in de visie om tot hetzelfde resultaat te komen, namelijk een stevige groep, ligt dus in het feit dat sommige scholen vertrekken vanuit een groep en verwachten dat de kleuters hierin tot zelfontplooiing komen en dat andere scholen de sterke individuen als basis nemen en van daaruit tot een hechte groep willen groeien. Welke school het beste is, welke visie zich het beste leent om tot dit resultaat te komen, is hier niet aan de orde. We willen enkel aantonen dat er zelfs in Japan mensen zijn die de waarde van het individu nog steeds respecteren.

5.1.2 Lois Peak

¹⁰⁰ Susan Holloway. *Contested Childhood*. p. 97

Lois Peak heeft veel onderzoek gedaan naar het leven in de Japanse kleuterscholen en heeft zich ook toegelegd op het bespreken van het groepsleven daar aanwezig. In het boek *Learning to go to School in Japan* beschrijft ze onder andere een onderzoek dat de *Monbushō* in 1986 verricht heeft naar waar de kleuterscholen het accent leggen in hun curriculum en of ze daarbij uitgaan van de richtlijnen van dit ministerie. Een van de punten waar vele scholen blijkbaar veel waarde aan hechten, is "onafhankelijkheid".

Als voorbeeld hiervan geeft ze een overzicht van de "Educational Objectives of Mountain City Preschool" per maand.¹⁰¹ Daaruit blijkt dat er veel aandacht wordt besteed aan het leren leven in groep met de andere kleuters. Zo staat er in de maand april geschreven "Become aware of oneself as a member of a group.", in mei lezen we "Follow the conventions of group life.", in juni "Develop group consciousness." en in juli "Understand and follow the conventions of group life.". In het tweede semester gaat het nog verder met het zich inleven in een groep. Zo kunnen we in augustus lezen "Deepen one's relationships with other children.", in september "Be able to follow the rules of group activities." en in oktober "Taste the fun of cooperating with others through lively group activities". Voor november staat er dan "Have appreciation for the society around one." Op het programma en in december "Pray that one may become a gentle, obedient, and diligent child." Ook in het derde en laatste semester blijft de aandacht gevestigd op het groepsleven. In januari leren de kleuters dan "Deepen one's relationships with other children." Enkel de maanden februari en maart geven geen speciale aanduiding met betrekking tot de groep.¹⁰²

In de richtlijnen voor het eerste semester staan geen verwijzingen naar het individu. Pas in het tweede semester wordt daar naar gerefereerd. Zo lezen we in de maand augustus "Try to do whatever one can for oneself. Willingly undertake tasks which have not been assigned to one.", in september staat geschreven "Acquire a self-reliant attitude." De laatste verwijzingen zijn dan te vinden in de richtlijnen voor de maanden februari en maart, die respectievelijk "Be able to express oneself confidently and in a lively manner." En "Have an independent daily life at preschool." te lezen geven.¹⁰³

Wanneer we de bovenstaande citaten bekijken, dan valt meteen op dat er veel meer verwijzingen staan met betrekking tot het gewoon worden aan het leven in groep, dan diegene die te maken hebben met de ontplooiing van het individu. De kleuterschool is dan ook de eerste plaats waar kinderen in contact komen met leeftijdsgenootjes en waar ze het begrip van een groep in zich

¹⁰¹ Voor de bespreking hiervan zie: Lois Peak. *Learning to go to School in Japan*. p. 69-70

¹⁰² Zie: Ibidem. p. 69 - 70

¹⁰³ Ibidem.

opnemen. Belangrijk hierbij is niet alleen het kunnen leven in die groep, maar ook het ontwikkelen van zichzelf om tot een sterkere groep te komen. In die zin vergeten de Japanse pedagogen niet het belang van die individuen te benadrukken, maar zien ze hen wel steeds in relatie tot die groep. Zo kan men bijvoorbeeld de individualistische notie van de maand augustus begrijpen als nuttig voor het ontwikkelen van zichzelf, maar het is ook te begrijpen in de context van de groep. Als een lid van deze groep zelf in staat is te zien waar nog hulp geboden kan worden, dan kan dit de groep alleen ten goede komen, hier kan men dan ook van *omoiyari* spreken. Ook het zichzelf op een levendige manier kunnen voorstellen, een van de doelen van de maand februari, kunnen we vanuit tweevoudig perspectief bekijken. De eerste is de individualistische, namelijk een individu – in dit geval de kleuter – dat zichzelf leert uitdrukken en hierdoor zijn eigen gevoelens leert waarnemen én verklaren naar anderen toe. Gezien vanuit groepspectief kan men dan zeggen dat het belangrijk is voor de groep dat alle leden hun gevoelens op de juiste manier leren verwoorden, met name door hierbij rekening te houden met de noden van de gehele groep en niet alleen vanuit *wagamama*- standpunt.

Op de doelstellingen die ze in haar boek beschrijft, geeft Lois Peak zelf de volgende commentaar.

Most of the items in the Mountain City objectives cover development of either proper personal habits and attitudes or cooperative social habits. [...] Both reliance on the group and independence seem to be simultaneously stressed.¹⁰⁴

In dezelfde lijn van het dualisme dat hierboven verklaard is, schrijft ook Peak dat er zowel individualisering als groepsvorming aanwezig is in de Japanse kleuterscholen -voor zover Mountain City representatief is voor de andere scholen- maar ze waarschuwt de lezer er wel voor dat elk begrip vanuit zijn eigen cultuur wordt geïnterpreteerd.

In fact, it is the difference between the American and Japanese interpretations of "independence," "self-reliance," and "doing what one can for oneself" that create the apparent inconsistency.

In the Japanese context, independence does not connote "going one's own way," social isolation, or personal autonomy. Applied to preschool children within the classroom environment, independence (*jishu*) and self-reliance (*jiritsu*) are the opposite of childish dependency and *amae*-based expectations of unnecessary assistance and indulgent attention from the teacher. To "try to do whatever one can for oneself" is the opposite of the child's expectation that others will do things for him. Although an American may read personal freedom and individualism into these words, for Japanese preschool teachers they refer almost exclusively to the need to have children learn to put aside their expectations of maternal

¹⁰⁴ Lois Peak. *Learning to go to School in Japan*. p. 70-71

assistance and assume responsibility for the activities required of them within the new world of *shûdan seikatsu*. For this reason, independence and self-reliance are cited as important habits for the Japanese child to cultivate in learning to become a member of a group.¹⁰⁵

Is het dan niet mogelijk om de door Susan Holloway besproken onderverdeling in drie types kleuterscholen slechts te zien vanuit buitenlands standpunt en is het individualisme van de kindgeoriënteerde scholen dan niet twijfelachtig? Japanse pedagogen en de leden van het Ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Cultuur en het Ministerie van Gezondheid en Welzijn tonen immers zelf nergens deze onderverdeling aan en bovendien schrijft Holloway zelf dat sommige kleuterscholen moeilijk onder te brengen zijn onder een van deze types.

In deze context wordt het dan belangrijk om verder na te gaan in hoeverre bepaalde scholen daadwerkelijk kiezen voor het individualisme.

Het enige ogenblik waarop de meeste Japanse kleuterleerkrachten zich expliciet richten tot een individuele kleuter is wanneer die totaal weigert aan om het even welke groepsactiviteit deel te nemen. Dit blijkt de meest ernstige gedragsstoornis te zijn die kleuters kunnen vertonen. In dit geval is de leerkracht haast verplicht zich zolang om die ene kleuter te bekommeren totdat hij het plezier van spelen in groep begrijpt.

5.1.3 Merry White

White beschrijft een in 1981 door haar verricht onderzoek naar de karakteristieken van een goed kind volgens Japanse en Amerikaanse moeders.¹⁰⁶ Hieruit blijkt dat Japanse moeders - in tegenstelling tot Amerikaanse - een veel grotere waarde hechten aan het niet veroorzaken van problemen aan anderen en veel minder aan de onafhankelijkheid van hun kinderen.¹⁰⁷ Ook het hebben van een verschillende mening wordt minder makkelijk aanvaard door Japanse moeders. Dit toont aan dat zij het heel belangrijk vinden dat hun kinderen op een vlotte manier met anderen kunnen omgaan en hen kunnen aanpassen in de groep. Dat kinderen zelfstandig initiatieven kunnen nemen is minder belangrijk en het feit dat onafhankelijkheid hier lager scoort dan bij de Amerikaanse moeders heeft waarschijnlijk te maken met het belang van *amae*. Het volgende citaat bevestigt nog deze mening over onafhankelijkheid.

¹⁰⁵ Lois Peak. *Learning to go to School in Japan*. p. 71

¹⁰⁶ Voor de bespreking hiervan zie: Merry White. *The Japanese Educational Challenge*. p. 39-40

¹⁰⁷ Zie ook bijlage 12.

It is not just that “getting ahead” depends on the backing of a wide network of affiliates: the security, support, and affiliation in themselves are personal goals. Those who don’t have a strong group affiliation are seen as poignantly, pathetically lonely—or as suspiciously independent.¹⁰⁸

Het woord “suspiciously” doet al vermoeden op welke manier onafhankelijkheid in Japan beschouwd wordt. Toch mag men niet de fout begaan te denken dat afhankelijkheid dan geprezen wordt.¹⁰⁹ Zoals men kan zien op de grafiek bereikt onafhankelijkheid nog steeds 24.2% wat bijna dubbel zoveel is als de ‘tolerantie van een verschillende mening’. In die zin is de hier besproken karakteristiek nog steeds belangrijker dan die van een verschillende mening. Een zekere graad van onafhankelijkheid is dan ook belangrijk voor de ontwikkeling van de kinderen, het hangt er alleen vanaf tot wie de kinderen zich onafhankelijk opstellen.

Ook White toont aan dat er een verschil in interpretatie van de specifieke terminologie bestaat tussen twee culturen. Zo schrijft ze onder meer het volgende.

For us, individualism is based on the idea of individual free choice, and the “free” is more important than the commitment to a “choice.” The idea of compelling oneself to struggle on, to delay gratification, and, in the end, to endure for endurance’s sake seems to many Westerners to be a pointless sacrifice. But Japanese do not experience it this way, nor experience committed struggle as lonely. One *never* needs to endure alone.¹¹⁰

Ook zij sluit zich aan bij de mening van Lois Peak dat de verschillende leden van een groep in functie staan van die groep. Stellende dat “A Japanese person is motivated to work hard because the group is *not* an amorphous mass in which his “selfhood” gets lost; rather, the group is a collection of active human mutualities that depend on individual contribution to provide the contributor with very personally experienced rewards.”¹¹¹, erkent ze de individualiteit in de Japanse groepssfeer, maar wel uitgaande van die groep. Individuen kunnen zich volledig ontwikkelen binnen een bepaalde groep, maar dienen er wel rekening mee te houden. Dit is nodig om de harmonie te allen tijde te bewaren. Indien elk lid er andere overtuigingen op zou nahouden, indien elk kind in een kleuterklas zich *wagamama* zou gedragen, dan zou de groep uiteenvallen.

¹⁰⁸ Merry White. *The Japanese Educational Challenge*. p. 42

¹⁰⁹ Cfr. hoofdstuk 3, p. 52-53.

¹¹⁰ Merry White. *The Japanese Educational Challenge*. p. 30-31

¹¹¹ Ibidem. p. 48

5.1.4 Joy Hendry

Hoewel Joy Hendry aanhaalt dat kinderen in de kleuterschool gewoon moeten worden aan het groepsleven om daarna vlot de overstap te kunnen maken naar de lagere school en dat ze daarvoor aangesproken worden met 'iedereen' (*mina-san*, 皆さん), verhaalt ze toch dat de eigenheid van die kinderen niet verdwijnt in de groep.¹¹² Verder schrijft ze het volgende.

As well as experiencing 'group life', children in these establishments are also expected to develop qualities of character such as perseverance and effort, independence and self-reliance, 'creative expression' and the ability to know and express one's own mind. These and individual talents may be further developed in smaller private classes [...].¹¹³

De kinderen krijgen dus duidelijk wel de mogelijkheid zichzelf te ontplooien en hun talenten verder te ontwikkelen. Ze moeten eerst in de groep leren functioneren, maar niet ten koste van zichzelf. Tijdens de vele activiteiten in de kleuterschool kan een kind zelf ondervinden hoe de anderen op bepaalde situaties reageren en kan hij zich daar naar aanpassen. Dit draagt dan ook bij tot zijn eigen, persoonlijke opvoeding als individu. Het inschatten van een probleem, volhouden, op zichzelf kunnen vertrouwen wanneer het erop aankomt en zijn mening in de groep durven werpen; het zijn allemaal eigenschappen die de kinderen in de *yōchien* en *hoikuen* leren en die bijdragen tot een sterke groep, met sterke individuen.

Dit is natuurlijk niet zo heel verschillend van wat er in Belgische kleuterscholen gebeurt. Daar leren de kleuters dezelfde dingen en moeten ze ook voor het eerst rekening met anderen houden. Het verschil ligt hem dan ook op het accent. In Japanse scholen is de groep belangrijk, dus moet de harmonie in de klas bewaard blijven, moeten kinderen - voor zichzelf - weten hoe ze verwacht worden dat in hun verdere leven aan te pakken. In Belgische of Amerikaanse scholen denken de mensen meer vanuit een individualistisch beeld en wordt het groepsleven in de kleuterschool vaak onderschat.

Het blijft echter een feit dat in het grootste deel van de wereld kleuters voor het eerst in contact komen met leeftijdsgenoten wanneer ze de eerste stappen in de kleuterschool of in het kinderdagverblijf zetten. En of dat dan een Japanse kleuter is of een Westers kind, het zal altijd tijd vragen om aan het schoolleven gewoon te worden.

¹¹² Naar: Joy Hendry. *Becoming Japanese*. p. 169 en 171

¹¹³ Joy Hendry. *Becoming Japanese*. p. 172-173

5.2 Japanse pedagogen

5.2.1 Kimura en Takeda¹¹⁴:

Net zoals de meeste Japanners, vinden ook de werknemers van de kleuterscholen het belangrijk dat de kleuters gewoon raken aan het leven in groep en begrijpen ze het belang van groepsactiviteiten als hulpmiddel om dit doel te bereiken. Toch leggen velen onder hen ook voldoende waarde op de kinderen als individuen en vinden ze het nodig om de individualiteit (*kosei*, 個性) van de kleuters te ontwikkelen. Het onderstaande citaat beschrijft de visie van Mevrouw Kimura (木村) van de Higashimachi-school.

I personally believe that children will be best served if there is a minimum of five and a maximum of 15 children in a class.... The bigger the number, the more orders and prohibitions the teacher tends to use. The bigger the number, the more the teacher is likely to rely on her power. Bringing out the best in each individual child is important, and having each individual child express his or her character is important. Also having each individual child have confidence in himself or herself is important.¹¹⁵

Mevrouw Takeda van de christelijke kleuterschool Hanna voegt hier het volgende aan toe.

A group consists of individuals. If each in individual grows, the entire group becomes better. We do some group activities. One way to do them is to form the group first, and then tell them what to do. The other way is for each individual to propose different ideas and then integrate those ideas. The end results may be the same but the processes are different.¹¹⁶

Door bovenstaande citaten in verband te brengen met de door Susan Holloway vooropgestelde onderverdeling van Japanse kleuterscholen, is duidelijk dat sommige van deze scholen inderdaad meer gericht zijn op het ontwikkelen van sterke individuen, maar dat ze toch rekening houden met de groep, iets wat onontbeerlijk is in een land dat zo sterk gericht is op harmonie.

¹¹⁴ De kanji-karakters van deze namen zijn niet weergegeven in het boek van Holloway.

¹¹⁵ Susan Holloway. *Contested Childhood*. p. 96

¹¹⁶ Ibidem. p. 96-97

In child-oriented preschools, the needs and characteristics of individual were accentuated, yet individual development—and the expression of that individuality—was firmly bound up with membership in collective structures.¹¹⁷

Bovendien kan men begrijpen dat ook mevrouw Takeda als resultaat een sterke groep wil bekomen, maar op de weg om dit te bereiken, plaatst ze in de eerste plaats extra aandacht op de individuele leden van die groep.

5.2.2 Hiroshi Kida¹¹⁸

Interessant is de mening van Hiroshi Kida, directeur van de Japanse Vereniging voor de Promotie van Wetenschap en vroeger directeur van het Nationale Instituut voor Pedagogisch Onderzoek.

It is important to educate a new generation of children to be individual persons, rather than to cooperate with a group. The group model for work was excellent for *catching up*, but from now on, Japan's leadership in international interdependency is more important, and for this we need *individuals* who can work with other than homogeneous units. We need to create individuals who can bridge the gap.¹¹⁹

Hieruit blijkt dat er iderdaad Japanners zijn die veel waarde hechten aan het opvoeden van kinderen die als individuele personen kunnen denken en handelen en dit ook zullen doen. Als oppositie hiervan bekijken we nu de visie van Masahiko Fujiwara (藤原正彦), een Japanner van "de oude garde".

5.2.3 Masahiko Fujiwara

Het valt op dat het grootste deel van het Japanse (kleuter)schoolleven steeds in het teken staat van de groep, wat natuurlijk niet zo verwonderlijk is. Toch zijn er een aantal Japanse pedagogen en denkers (intellectuelen) die -vaak met droefheid in het hart- vaststellen dat het individualisme te veel

¹¹⁷ Ibidem. p. 110

¹¹⁸ Ook van deze naam zijn de kanji-karakters weergegeven.

¹¹⁹ Citaat van Hiroshi Kida, discussion at National Institute for Educational Research, Tokyo, May 17, 1982 in: Merry White. *The Japanese Educational Challenge*. p. 173-174

aandacht krijgt in het moderne Japan. Een van hen is Masahiko Fujiwara, doctor in de wiskunde. Hij pleit voor een terugkeer naar de oude waarden en normen. In zijn ogen stellen de hedendaagse Japanse kinderen te veel eisen en gehoorzamen ze niet langer hun ouders. Vandaar dat hij van mening is dat het onderwijs ten onder gaat.

School education in Japan is in ruins, and the first step toward rebuilding it from the ground up is to abandon the notion of "respect for individuality." The fact is that neither education nor discipline is possible unless we are prepared to trample on the individuality of children. What, after all, is individuality as manifested by children who are given free rein?¹²⁰

Fujiwara heeft het hier niet specifiek over het kleuteronderwijs, maar men kan het wel als een tendens zien die alle gelederen van het onderwijs binnentreedt. Volgens hem leidt het geven van vrijheid aan kinderen alleen maar tot luiheid en egoïsme: kinderen eten nog slechts waar ze zin in hebben, kijken TV zolang ze willen en dergelijke.

Zou het inderdaad zo vergevorderd zijn in het Japan van vandaag? Fujiwara schrijft namelijk dat deze evolutie is verschenen sinds de Fundamentele Wet op Onderwijs van 1947. Volgens hem ging deze wet te ver door nadruk te plaatsen op het "respect voor individualiteit" en "de waarde van het individu".

[...] the Fundamental Law of Education of 1947 went overboard in its emphasis on "respect for individuality" and "the value of the individual." Over the years, the sound of those words has intoxicated the people of the nation and ultimately warped their judgement. That is how the Japanese have come to respect mere childish willfulness as a noble display of individuality. It is about time for us to cast aside this warped, child-centric thinking and sweep away the fawning on children that has come to permeate our entire society.¹²¹

Het probleem ligt volgens Fujiwara bij de pedagogen van vandaag, mensen van na de Tweede Wereldoorlog, die het goede vooroorlogse onderwijssysteem niet hebben meegemaakt. Ondanks zijn onbegrip voor individualisering, maakt hij toch een nuancering.

When I was serving on the Central Council for Education, a professor of education objected to my views, saying that respect for individuality is the basic spirit of the modern age. He is absolutely right. Humanity struggled for centuries before securing the rights of the individual, and it goes without saying

¹²⁰ Masahiko Fujiwara. *Back to Basics in Elementary Schooling*. p. 52

¹²¹ Zie Masahiko Fujiwara. *Back to Basics in Elementary Schooling*. p. 52

that we need to treasure and protect those rights. Still, parents and teachers need to understand that the rearing and education of children require that we set this basic spirit aside and curtail their freedom.¹²²

Individualisme is dan ook door hem aanvaard voor zover het gaat over een menselijk individualisme. Wanneer het overhelt naar een overvloed van vrijheid, van de ouders naar de kinderen toe, kan hij het niet langer toestaan. Kinderen moeten nog steeds met de harde hand opgevoed en onderwezen worden, een idee dat confucianistische trekken vertoont.

In de Japanse wetgeving is op het gebied van individuele rechten ook een soort dualisme te zien. Langs de ene kant wil de regering deze rechten promoten en beschermen, maar tegelijkertijd moeten ze ook beperkt worden. En met de Japanse maatschappij met een groepsoriëntatie worden vele punten van de individuele rechten gemanifesteerd binnen de context van die groep.¹²³ Ook op dit niveau, net zoals in de kleuterscholen, wordt *amae* bevorderd om de warme intermenselijke relaties binnen de groep in stand te houden en moeten conflicten zoveel mogelijk vermeden worden. In die zin is de kleuterschool inderdaad een fundamentele schakel in het groeiproces van de Japanse jeugd.

Als we Fujiwara mogen geloven, is het individualisme Japan binnengedrongen en wint het steeds meer terrein. Sommige pedagogen, zoals Takeda, Kimura en Hiroshi Kida zullen waarschijnlijk tevredengesteld zijn dit te horen. Zij promoten het individualisme en staan hierin lijnrecht tegenover Masahiko Fujiwara.

5.2.4 Takeo Doi

Toch zijn er ook Japanse intellectuelen die het Japanse individualisme ervaren als een positieve wending in de opvoeding van de Japanse jeugd, waaronder Takeo Doi (土居 健郎), een van de voornaamste Japanse psychiaters. Eerst en vooral toont hij aan dat Japanners niet allemaal gelijk zijn, dat er onderscheid is tussen de mensen onderling, zeggend dat "if everyone is equal, then each individual must make his or her own way, relying on nothing but his or her own ability. No one else, not even parents, can be depended on."¹²⁴ Aangezien *amae* zo belangrijk is in de Japanse maatschappij, moet men wel op zijn ouders kunnen steunen. In die zin is het dus niet zo dat iedereen evenwaardig is, waaruit volgt dat de verschillende individuen bestaan. En precies om *amae* in stand te

¹²² Masahiko Fujiwara. *Back to Basics in Elementary Schooling*. p. 52

¹²³ Naar: Lawrence Beer. *Group Rights and Individual Rights in Japan*. p. 437

¹²⁴ Takeo Doi. *The Anatomy of Self*. p. 51

houden en om geen mensen te creëren die allen gelijk zijn aan elkaar - wat men zou kunnen verwachten van een groepsgeoriënteerde maatschappij - is het nodig individuele mensen de kans te geven zich op een unieke manier te ontwikkelen. Hiermee geeft Doi een reactie op wat Kaoru Okamoto (岡本薫) als een paradox omschrijft.

The third problem is the following "paradox", which is now arising because of one of the new good things, which is drawing much attention of the Japanese: respect for "individuality" of each child. This seems to be causing a serious "paradox" in equality in education in the Japanese sense as it inevitably spells an end to "equal outcomes". The "paradox" here means that, trying to apply the approach of "the same good things for all children", which is for "equality of outcomes", to the new value of "respect for individuality" of children, the outcomes will not be equal among children because of their individuality.¹²⁵

Wat betreft de noodzakelijkheid van *amae*, dat zoals hierboven aangehaald het bestaan van individuen in de groep in stand houdt, zegt Lawrence Beer net dat het één van de kenmerken is dat een ideale groep bepaalt.¹²⁶ Zodoende kan de groep enkel goed fungeren mits het bestaan van die individuen.

Ook interessant om na te gaan is de invloed van de woordenkoppels *honne* - *tatemaie* en *ura* - *omote* op het individualisme. Doi linkt *honne* en *ura* aan het individu en *tatemaie* en *omote* aan de instituties.

If institutions are essentially the same thing as *tatemaie*—the *omote* of society, as it were—it is possible to offer the following hypothesis. That is, just as the face signifies the mind of an individual, institutions, as the face of a society, reveal the characteristic features of that society. If here we consider the concept of culture, and define social institutions as that part of a culture that is enduring and does not change very much, it is possible to say that institutions reflect the unique aspects of the various cultures in which they appear.¹²⁷

To the extent that the individual, as *ura*, is expressed by *omote* institutions, these institutions also belong to the individual. At the same time, we must also recognize that the individual also possesses something that cannot be expressed by institutions.¹²⁸

Wanneer we de twee bovenstaande citaten bekijken, wordt het duidelijk dat de Japanse groep voornamelijk als *tatemaie* in de *omote*- sfeer behoort, datgene wat Japan aan de buitenwereld toont,

¹²⁵ Kaoru Okamoto. *Education of the Rising Sun* 21. p. 16

¹²⁶ Naar: Lawrence Beer. *Group Rights and Individual Rights in Japan*. p. 440

¹²⁷ Takeo Doi. *The Anatomy of Self*. p. 50

¹²⁸ Ibidem. p. 54

datgene wat onveranderlijk blijft door de jaren heen. Tot die groep behoren echter individuen, in de *ura*-sfeer, die zich inzetten voor hun groep, maar die ook kenmerken vertonen die niet thuishoren in *omote*, maar zich alleen tentoonspreiden in hun eigen persoonlijke *ura*-wereld.

Daaruit kunnen we afleiden dat de kleuters, die voor de eerste maal in contact komen met een bepaalde groep, zich hieraan moeten leren aanpassen om zo de typische Japanse maatschappijstructuur in stand te houden. Maar tevens herbergen ze hun persoonlijke karaktertrekken, dewelke ze niet verondersteld worden te onderdrukken, maar die ze verder leren ontplooien, voor zover ze de groepsstructuur niet in gevaar brengen.

In het volgende citaat merkt Takeo Doi op dat individualisme iets is wat ook in Japan al jaren bestaat, zelfs vooraleer het land in contact kwam met het Westen. Het enige waar we moeten op letten is de betekenis van dit individualisme, dat steeds ondergeschikt blijft aan de groep.

For a Japanese, what group one belongs to is always important, and once one belongs to a group it is virtually impossible to extricate oneself from it. It is because this is true that the Japanese place so much value on *tatemaie*. It is not true, however, that Japanese are totally devoted to the group with no concern for individuals.

This is demonstrated by the fact that the word *honne* is so widely used. Just as *honne* exists behind *tatemaie*, the individual, in principle, exists in and under the shelter of the group. It is undeniable, of course, that the Japanese consciousness of the individual has been greatly strengthened under the influence of postwar American individualism. But even the most casual reading of Japanese literature will reveal that there was an acute consciousness of the self as individual long before the postwar period—even before the age of Westernization that began with the Meiji Restoration in 1868.¹²⁹

Het woord *honne* bewijst dat Japanners al van oudsher besef hebben van een onderscheid tussen groepsvorming en een vorm van individualisme. Maar de exacte definiëring van dit individualisme heeft waarschijnlijk pas vorm gekregen nadat Japan zicht kreeg op het westers individualisme. Kortweg betekent dit dat, zolang het woordkoppel *honne* - *tatemaie* bestaat in Japan, Japanners zelf erkennen dat het onderscheid tussen groep en individu bestaat. In tegenstelling tot wat Fujiwara beweert, is dit individualisme dan niet iets dat van buitenaf Japan is binnengedrongen, maar integendeel iets wat zich van binnenuit heeft weten te manifesteren.

Een laatste punt waarmee we rekening moeten houden indien we stellen dat het individualisme getolereerd wordt voor zover het de groep niet in gevaar brengt, is het feit dat er in Japan geen

¹²⁹ Takeo Doi. *The Anatomy of Self*. p. 55-56

conflict bestaat tussen het individu en de groep. Dit komt doordat de steun van de groep onmisbaar is voor het Japanse individu. En dit is precies één van de belangrijkste dingen die Japanse kleuters zullen ontdekken van zodra ze aan het kleuterschoolleven gewend raken.

5.3 Conclusie

Als belangrijkste element in dit hoofdstuk komt de connotatie van het individualisme naar voren. Het is duidelijk dat niet alleen buitenlandse onderzoekers individualiteit erkennen in het Japanse kleuteronderwijs, maar dat ook de meeste Japanners er een grondig besef van hebben. Dit wil niet zeggen dat ze er allemaal positief tegenover staan, maar ze zien wel in dat het bestaat, wat ook bewezen wordt aan de hand van enkele termen die al decennia lang bestaan.

Waar speciale aandacht aan gegeven dient te worden, is dan het gebruik van het woord individualisme in deze context. De Japanners die hier aan bod gekomen zijn en die ten voordele van de ontplooiing van individuen in de scholen spreken, leggen er steeds de nadruk op dat die ontplooiing in functie moet staan van het welzijn van de groep. Japanse pedagogen die gekant zijn tegen deze ontwikkeling, stellen dan juist dat het de harmonie van de groep schaadt. In die zin is het beter te spreken van een "Japans individualisme", namelijk een individualisme in functie van de groep, niet louter in functie van het individu op zich. Op die manier kunnen zowel buitenlandse onderzoekers als Japanse pedagogen aanvaarden dat er individualisering bestaat binnen de kleuterschool, maar dat deze niet slechts is op zich, aangezien het nodig is voor de uitbouw van een sterke groep.

Algemene conclusie

Na jaren van twijfel rond de term "individualisme" zijn Japanse kleuterscholen in hun curriculum toch meer waarde gaan hechten aan het kind als individu. Deze evolutie is niet zo vloeiend gebeurd als

bijvoorbeeld in Europa en ze is mede te danken aan de invloed van Westerse pedagogen en het democratiseringsproces van na de Tweede Wereldoorlog.

Toch kan men niet zeggen dat in elke kleuterschool in Japan het aandeel individualisering even groot is. Dit is namelijk sterk afhankelijk van het type school. Ook Japanse pedagogen hebben vaak een afwisselende mening over het belang van het individu en zodoende zijn er leerkrachten die het individualisme net aanmoedigen en leerkrachten die het zo goed als mogelijk proberen te weren.

De reden hiervoor is dat in Japan de groep uiterst belangrijk is. Een individu kan dan ook niet los gezien worden van die groep. In plaats van een strikte scheiding te maken tussen groepsvorming en individualisering, kan men dan ook spreken van een 'individualistisch groepisme'¹³⁰. Dit 'individualistisch groepisme' verwijst naar de gemeenschappelijke geest van de leden binnen eenzelfde groep, *uchi*, in tegenstelling tot de leden van een andere groep, *soto*.

Ook kleuterscholen kunnen soms individualistisch groepistisch van strekking zijn, zowel voor de kleuters zelf als voor de gehele groep. Kinderen voelen zich sterk in de nabijheid van hun klasgenootjes en laten hun persoonlijke voorkeuren blijken, voor zover die in grote lijnen overeenkomen met de voorkeuren van de andere groepsleden. Wanneer een kleuter echter wordt aangeduid om vooraan de klas te leiden als *tōban*, zijn niet alle kinderen even stoer. Het voor een groep spreken is dan ook iets wat in de eerste schooljaren wordt aangeleerd en wat sommige kinderen heel zwaar valt. Zonder de steun van de andere leden van zijn groep, is het moeilijk om te zeggen wat men denkt of waar men voor staat.

Ook Nancy Sato is van mening dat individualisme en groepisme niet strikt gescheiden kunnen worden. Ze komt tot de vaststelling dat individualisering aan de basis ligt van groepsgeoriënteerdheid¹³¹ en dat "individual capacity building is not distinguishable from group community building; both are inseparable and equally important."¹³²

Kort komt het er dus op neer dat individualisme in de Japanse kleuterscholen bestaat en erkend wordt, maar dat dit individualisme verschilt met dat van het Westen. Zoals reeds gezegd in hoofdstuk vijf, spreekt men dan best van een "Japans individualisme", dat het belang van de groep respecteert, of van een "individualistisch groepisme".

¹³⁰ Term uit: Lawrence Beer. *Group Rights and Individual Rights in Japan*. p. 442

¹³¹ Naar: Nancy Sato. *Teaching and Learning in Japan*. p. 120

¹³² Nancy Sato. *Teaching and Learning in Japan*. p. 122

Literatuurlijst:

Boeken:

Davies, Bronwyn en Hiroyuki Kasama. 2004. *Gender in Japanese Preschools: Frogs and Snails and Feminist Tales in Japan*. New Jersey: Hampton Press, Inc.

Ishii, Yuri. 2003. *Development Education in Japan: A Comparative Analysis of the Contexts for its Emergence and its Introduction into the Japanese School System*. London: RoutledgeFalmer.

- DeCoker, G. 2002. *National Standards and School Reform in Japan and the United States*. Teachers College Press.
- McVeigh, Brian J. 2002. *Japanese Higher Education as Myth*. New York: M.E. Sharpe, Inc.
- Shimahara, Nobuo K. 2002. *Teaching in Japan: A Cultural Perspective*. London: RoutledgeFalmer.
- Aspinall, Robert W. 2001. *Teachers' Unions and the Politics of Education in Japan*. New York: State University of New York Press.
- Doi, Takeo. 2001 [1973]. *The Anatomy of Dependence*. Tokio: Kōdansha International.
- Doi, Takeo. 2001 [1986]. *The Anatomy of Self : The Individual versus Society*. Tokio: Kōdansha International.
- Galan, Christian. 2001. *L'Enseignement de la Lecture au Japon: Politique et Education*. Presses Universitaires du Mirail.
- Inoue, Kyoko. 2001. *Individual Dignity in Modern Japanese Thought: The Evolution of the Concept of Jinkaku in Moral and Educational Discourse*. Michigan: The University of Michigan.
- Morrison, George S. 2001 [1976]. *Early Childhood Education Today*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Okamoto, Kaoru. 2001. *Education of the Rising Sun 21: An Introduction to Education in Japan*. Tokyo: National Federation of Social Education - Japan (NFSE).
- Shimizu, Hidetada en Robert A. LeVine. 2001. *Japanese Frames of Mind: Cultural Perspectives on Human Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allison, Anne. 2000. *Permitted and Prohibited Desires: Mothers, Comics, and Censorship in Japan*. California: University of California Press.
- Beaty, Janice J. 2000 [1984]. *Skills for Preschool Teachers*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Holloway, Susan D. 2000. *Contested Childhood: Diversity and Change in Japanese Preschools*. New York: Routledge.
- Okano, Kaori en Motonori Tsuchiya. 1999. *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, Barbara J. 1999 [1964]. *A Child Goes Forth: A Curriculum Guide for Preschool Children*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Uno, Kathleen S. 1999. *Passages to Modernity: Motherhood, Childhood, and Social Reform in Early Twentieth Century Japan*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Beauchamp, Edward R. 1998. *Education and Schooling in Japan since 1945*. New York: Garland Publishing, Inc.

- Ben-Ari, Eyal. 1997. *Body Projects in Japanese Childcare: Culture, Organization and Emotions in a Preschool*. Routledge.
- Cutts, Robert L. 1997. *An Empire of Schools: Japan's Universities and the Molding of a National Power Elite*. New York: M.E. Sharpe, Inc.
- Vercoutter, Annie. 1997. *A l'école au Japon : Rigueur et indulgence*. France: Presses Universitaires.
- Rohlen, Thomas P. en Gerald K. LeTendre. 1996. *Teaching and Learning in Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shwalb, David. 1996. *Japanese Childrearing: Two Generations of Scholarship*. New York: Guilford Publications.
- Vereijken, Carolus M.J.L. 1996. *The Mother-Infant Relationship in Japan: Attachment, Dependencency and Amae*. Capelle a/d IJssel: Labyrint Publication.
- Lewis, Catherine C. 1995. *Educating Hearts and Minds: Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beauchamp, E.R. en J.M. Vardaman. 1994. *Japanese Education since 1945: A Documentary Study*. New York: M.E.Sharpe, Inc.
- Kubata, M. en Voyat R. 1993. *Aspects de la Psychologie et de l'Education de l'Enfant au Japon*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Peak, Lois. 1993 [1991]. *Learning to go to School in Japan: The Transition from Home to Preschool Life*. California: University of California Press.
- Hendry, Joy. 1992 [1986]. *Becoming Japanese: The World of the Pre-school Child*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Horio, T. 1992. *Educational Thought and Ideology in Modern Japan: State Authority and Intellectual Freedom*. Tokyo: University of Tokyo Press.
- International Society for Educational Information. 1992. *Education in Japan*. Understanding Japan, nr. 85. Tokio: Shobundo Company Ltd.
- International Society for Educational Information. 1992. *Preschool Education in Japan*. Understanding Japan, nr. 62. Tokio: Shobundo Company Ltd.
- Finkelstein, B. 1991. *Transcending Stereotypes: Discovering Japanese Culture and education*. Nicholas Brealey Publishing.
- Schoppa, Leonard James. 1991. *Education Reform in Japan: A Case of Immobilist Politics*. London and New York: Routledge.
- Amano, I. 1990. *Education and Examination in Modern Japan*. Tokyo: University of Tokyo Press.
- Simmons, Cyril. 1990. *Growing up and going to School in Japan: Tradition and Trends*. Philadelphia: Open University Press.

Teruhisa, Horio. 1989. *Educational Thought and Ideology in Modern Japan, State Authority and Intellectual Freedom*. Tokio: University of Tokio Press.

Tobin, J. Joseph, David Wu en Dana Davidson. 1989. *Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the United States*. Yale: Yale University Press.

van Wolferen, K.G. 1989. *Japan: De Onzichtbare Drijfveren van een Wereldmacht*. Amsterdam: uitgeverij Maarten Muntinga.

James, Estelle en Gail Benjamin. 1988. *Public Policy and Private Education in Japan*. Londen: Macmillan Press.

White, Merry. 1987. *The Japanese Educational Challenge: A Commitment to Children*. New York: The Free Press.

Hendry, Joy en Jonathan Webber. 1986. *Interpreting Japanese Society: Antropological Approaches*. Oxford: JASO.

Dore, R.P. 1984. *Education in Tokugawa Japan*. London: The Athlone Press.

Nakane, Chie. 1979 [1970]. *Japanese Society*. New York: Penguin Books.

Japanse boeken:

Ōmameuda Hiroto (大豆生田啓友). 2004. 『あくまでも子どもが主役!・いま、幼稚園を選ぶ』 (*akumademo kodomo ga shuyaku! ima, yōchien wo erabu*, Ned. *Uw Kind aan de Top, De Keuze van een Kleuterschool*). Tokio: Akachan to mama sha (赤ちゃんとママ社).

Como (コモ編集部). 2003. 『幼稚園選び・必勝講座』 (*yōchien erabi: hisshō kōza*, Ned. *De Keuze van een Kleuterschool: Een Instituut voor Winners*). Tokio: Shufunotomo Co. (主婦の友社).

Okonogi, Keigo (小此木啓吾). 1997. 『父と母と子、その愛憎の精神分析』 (*chichi to haha to ko, sono aizō no seishinbunseki*, Ned. *Vader, Moeder en Kind, Psychoanalyse van hun Liefde en Haat*). Tokio: Kōdansha (株式会社・講談社).

Katō, Taizō (加藤諦三). 1994. 『「甘え」の心理』 (*"amae" no shinri*, Ned. *De psychologie van "Amae"*). Tokio: PHP Kenkyūsho (P H P 研究所).

Doi, Takeo (土居健郎). 1988. 『精神分析』 (*seishinbunseki*, Ned. *Psychoanalyse*). Tokio: Kōdansha (株式会社・講談社).

Nakane, Chie (中根千枝). 1967. 『タテ社会の人間関係』 (*tateshakai no ninenkankei*, Ned. *Intermenselijke Relaties in de Verticale Maatschappij*). Tokio: Kōdansha (株式会社・講談社).

Monbushō (文部省). 1989. 『幼稚園教育指導書・増補版』 (*yōchien kyōiku shidōsho: zōhoban?*, Ned. *Leidraad bij het Kleuteronderwijs: Extra Editie*). Tokio: Fröbel uitgeverij (株式会社・フレーベル館).

Monbushō en Kōseishō (文部省・厚生省). 1998. 『幼稚園教育要領・保育所保育指針』 (*yōchien kyōiku yōryō, hoikusho hoiku shishin*, Ned. *Richtlijnen voor Kleuterscholen en Kinderdagverblijven*). Tokio: Child Co. (株式会社チャイルド本社).

Artikels:

Fujiwara, Masahiko. 2004. Back to Basics in Elementary Schooling. *Japan Echo*, nr. 1: 52-55.

Vanoverbeke, Dimitri. 2003. Het Japanse mirakel. *Karakter*, 2003.

Ben-Ari, Eyal. 1996. From Mothering to Othering: Organization, Culture, and Nap Time in a Japanese Day-Care Center. *Ethos*, nr. 1: 136-164.

Sato, Nancy. 1996. Honoring the Individual. In *Teaching and Learning in Japan*. Thomas P. Rohlen (red.), 119-153. Cambridge: Cambridge University Press.

Lanham, Betty B. 1995. The Psychological Orientation of The Mother-Child Relationship in Japan. *Monumenta Nipponica*, nr. 3-4: 322-333.

Wollons, Roberta. 1993. The Black Forest in a Bamboo Garden: Missionary Kindergartens in Japan, 1868-1912. *History of Education Quarterly*, nr. 1: 1-35.

Boocock, Sarane S. 1989. Controlled Diversity: An Overview of the Japanese Preschool System. *Journal of Japanese Studies*, nr.1: 41-65.

Lewis, Catherine C. 1989. From Indulgence to Internalization: Social Control in the Early School Years. *Journal of Japanese Studies*, nr. 1: 139-157.

Peak, Lois. 1989. Learning to become Part of the Group: The Japanese Child's Transition to Preschool Life. *Journal of Japanese studies*, nr. 1: 93-123.

Beer, Lawrence W. 1981. Group Rights and Individual Rights in Japan. *Asian Survey*, nr. 4: 437-453.

Kaigo, Tokiomi. 1952. The American Influence on the Education in Japan. *Journal of Educational Sociology*, nr. 1: 9-15.

Eindverhandelingen:

Tayasu, Miyuki. 2004. *L'école Maternelle dans deux Cultures Différentes*. Eindverhandeling, Technique de Qualification, C.E.S des Ursulines Mons, 2003-2004.

Binz, Christopher. 2000. *Group-work in Japanese Compulsory School*. Eindverhandeling, Sloyd Teacher Program, Linköpings Universitet, 1999-2000.

Elektronische bronnen:

Boyle, Joanna, Rachel Riezman, Hannah Wolod en Ellen Vollmers. "Preschool in Japan". <<http://www.tulane.edu/~rouxbee/japan/preschool.html>> (17/02/2004)

AsianInfo.org. 2000. "Japanese Education and Literacy". <http://www.asianinfo.org/asianinfo/japan/education_literacy.htm> (17/02/2004)

AllRefer. "Japan. Preschool and Day Care". <<http://reference.allrefer.com/country-guide-study/japan/japan101.html>> (17/02/2004)

ゆかり文化幼稚園. 「本園は子どもたちの個性を大切にし、可能性を追求します」 <<http://www.ans.co.jp/k/yukaribunka/naiyo.htm>> (21/05/2005)

Kensho Takeshi. 1996. <takeshik@cc.saga-u.ac.jp>. "Music Education in Japan, 1868-1944". <<http://www.u-gakugei.ac.jp/~takeshik/mused1868j.html>> (03/06/2005)

"Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)". <<http://faculty.mdc.edu/jmcnair/Joe29pages/Pestalozzi%20and%20Froebeli.htm>> (04/06/2005)

Biography.ms. "Fukuzawa Yukichi". <<http://fukuzawa-yukichi.biography.ms/>> (04/06/2005)

Akkari, Abdeljalil. Review van "Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice & Revolution" (Gaile Sloan Cannella). <<http://edrev.asu.edu/reviews/rev94.htm>> (04/06/2005)

Yananu, Akira. "Modernization of Japanese Language". <<http://www.japanlink.co.jp/ol/ind.html>> (04/06/2005)

Clark, Donald. 2000. <donclark@nwlinc.com> "Johann Friedrich Herbart". <<http://www.nwlinc.com/~donclark/hrd/history/herbart.html>> (04/06/2005)