

A japán oktatási rendszer gyökerei, sajátosságai

Herédi Rebeka

A japán oktatás egy jól strukturált rendszert alkot, komplexitását részben a történelmi gyökereiben kell keresnünk, a múltban, részben pedig a folyamatos fejlődésre való törekvésben, amely Japánban természetesen az oktatásra is kiterjed. A fejlődés pedig értelemszerűen a jelenben zajlik. Ez a két irány fogja adni tanulmányom vázát, melyben azt kívánom vizsgálni, hogy a japán oktatás milyen múltra tekint vissza, és ebből esetlegesen hogyan következhet a japán oktatás sikeressége, jelenbeli helyzete. Kérdésem tehát összefoglalva az, hogy milyen eszközökkel, sajátosságokkal rendelkezik az ázsiai ország oktatási rendszere, melyek által eredményesen tud működni.

A japán oktatási rendszer múltja, filozófiai háttere

Ha a japán oktatási rendszer történelmi múltját kívánjuk felfedni, egészen a 18. század közepéig kell visszamennünk, ugyanis ekkor indult fejlődésnek az iskola, annak szerkezete. A fejlődés az Edo-korban (1600–1868) kezdődött, amely Japán történelmének legbékésebb korszaka volt. Ez az időszak azért mondható mindenképp érdekesnek, mert ekkor az ország úgy fejlődött, hogy a világ többi részétől elzárkózott, így tulajdonképpen minden külső hatástól mentes volt.

A Tokugava-dinasztia minden igyekezete arra irányult, hogy a rend társadalmi, politikai, gazdasági szinten létrejöhön. Ennek ideológiája a felújított konfucianizmus volt, melynek jellemzői közé tartozik a hierarchikus szemléletmód, a tekintélyelvűség, valamint további fontos jellemzője, hogy az egyén-közösség viszonylatában a közösség elsődlegességét hirdette (Farkas, 2013).

Ez a hierarchikusság a társadalom egészére kiterjedt, szerkezetét négy osztályra bontották szét, a felosztás a konfuciánus etikán alapult: az első réteg, ami a ranglétra tetején helyezkedik el, a nemesség osztálya, ide tartoztak a samurájok, a második a termelőréteg, a parasztság, a következő szintet a kézművesek foglalták el, majd az utolsó, legalul lévő réteget képviselték a kereskedők (Farkas, 2013). Ha a felosztás mögött lévő alapvető szeretnénk vizsgálni, könnyen rájöhethetünk arra, hogy a társadalmi rétegek aszerint jöttek létre, hogy ki mennyire „hasznos” a társadalom szemszögéből nézve.

Az előbb felsorolt osztályoknak megfelelően különböző iskolatípusok alakultak ki. A samurájoknak a hankó vagy hangaku, az Edo-kori nagybirtokokon (hanokban) működtek az iskolák, a közembereknek a terakója iskolák, emellett

létezett még az úgynevezett gógaku vagy gókó, amit a han iskolák mintájára hoztak létre, ahova tulajdonképpen mindenféle társadalmi osztály képviselői járhattak. Ezek a vidéki iskolák a mai általános iskolák elődeinek tekinthetők. A han iskolákban a kínai klasszikusok, a konfucianus tanok, a kínai történelem, valamint az irodalom állt, a közemberek gyerekei ezzel szemben főleg olyan ismereteket tanultak, melyeket a mindennapi életben jól tudtak hasznosítani, az írás-olvasás, valamint a számolás tudományát (Varrók, 2004, Ishikida, 2005).

A kor iskolarendszerére jellemzőek azok a csoportos tevékenységek, melyek során a tanulók megtanulhatták, hogy a társasági életben hogyan illendő viselkedni, illetve azt, hogy a társadalom kisebb-nagyobb közösségeit milyen íratlan szabályok, normák jellemzik, és ezekben a közösségekben milyen szerepük van a tanulóknak (Varrók, 2004).

Az Edo-korban Japán oktatási rendszere tehát rendkívül változatos volt. A 19. századra egy jól strukturált iskolarendszer jött létre az országban, ami kétségkívül jó alapot biztosított a későbbiekben arra nézve, hogy ezekre a már meglévő struktúrákra a modern japán oktatási rendszer kiépüljön. Az előbbieken kifejtett történeti visszatekintésből azonban azt a konzekvenciát is le lehet vonni, hogy mivel az iskoláztatás ilyen mértékben elterjedt volt, az írástudók száma megnőtt, az iskolába való járás pedig értéknek számított, és a társadalmi ranglétrán való feljebb lépést jelentette. Az emberekben az iskolával kapcsolatban pozitív viszonyulás alakult ki, az új ismeretekre vevők voltak, értékként ismerték el azokat. Az iskola és a társadalom elismerése összekapcsolódott, általános tisztelet alakult ki körülötte.

A korábbiakban már említettem, hogy az Edo-korban a legfőbb törekvés a rend megteremtése volt minden területen, és ez konfucianus elveken működött. Ezek az elvek természetesen az iskola rendszerébe is beleszövédket, illetve napjainkban is azonos alapokon nyugszik az oktatás, beleértve a tanár-diák közötti viszonyt, valamint annak jellegét, amely erősen tekintélyelvű.

A japán nevelés háttere tehát konfucianus filozófiai háttérű. Jelen van benne a tekintélyelvűség, a másik véleményének az elfogadása, a tisztelet, a konfliktusok elkerülésére való törekvés, és mint legfőbb cél, a harmónia fenntartása. Az iskolákban szerzett ismereteket nem lehetett megkérdőjelezni, hanem el kellett fogadni őket, ez pedig szerénységre nevelt. Az ismeretek kérdés nélküli elfogadása magában hordozza azt a következtetést, hogy nemcsak az új ismeretanyagnak kell megkérdőjelezhetetlennek lennie, hanem az egyénnek is, aki a tudást átadja, mivel ő a diákok számára a tudás képviselője. Így tehát a tekintély a japán oktatásban nagyon erősen jelen volt, ennek pedig nagyon erős filozófiai háttere van. Az általános tisztelet azonban nemcsak a jelenre, hanem a múltra is irányult. A múltat nagymértékű tisztelet övezte, az oktatásban meglé-

vő metodika alapján ezt klasszikusok memorizálásával érték el (Varrók, 2004).

A japán oktatási rendszer múltjával foglalkozva még egy fontos jellegzetességet kívánok kiemelni, aminek szintén konfuciánus háttere van. Sótoku fejtette ki, hogy szerinte a harmónia akkor szűnik meg, ha a rajtunk kívül eső álláspontokat nem vagyunk hajlandóak elfogadni, ebből pedig az következik, hogy a harmónia éppen akkor teremődik meg, ha képesek vagyunk érvelni, eszmecserét folytatni. Sótoku kifejti, hogy akkor tudunk igazán jó döntést hozni bizonyos kérdésekben, ha többen megbeszéljük (Varrók, 2004). Úgy gondolom, hogy ennek nyomai felfedezhetők a *lesson study* működésében. Ez a működés lényegében azon alapul, hogy eszmecserék, beszélgetések által az oktatás minősége javítható, jobbá tehető. Az előbb említett gondolkodásbéli nyitottság, a hozzáállás, hogy más elképzeléseit, gondolkodásmódját szívesen befogadja például az iskolában dolgozó pedagógus, nemcsak az oktatás egyik legfőbb jellemvonását adja, hanem a tanárképzését is, valamint a szakmai szocializációjáét is. Ezen jellegzetességekről a későbbiekben még részletesebben fogok írni. Véleményem szerint ugyanis a japán oktatás sikerességének egyik alapköve éppen azon az elven nyugszik, hogy a tanulás egy élethosszig tartó folyamat. Ezért egyrészt soha sem tekinthető lezártnak. Az ember alapvetően fejlődésorientált, a fejlődés legkönnyebben tanulás útján tud megképződni, ami mindig folyamatjellegűt ölt. Ez a jelleg fogja adni a japán tanárképzés egyik alaptételét, amelyet a későbbiek folyamán ki fogok fejteni. Másrészt a tanulás ritkán definiálható olyan tudáselsajátítási technikaként, amely kizárólagosan önálló tevékenységként írható le. Eredményessége gyakran tapasztalatátadáson alapul. Képzeld el, hogy egy kezdő pedagógus valamilyen problémába ütközik, például nem tud az osztályban egy tanulót kezelni, így nem tud megfelelő ütemben haladni a tananyaggal, majd egy kollégája ad számára egy tanácsot, amellyel az adott problémát eredményesen tudja kezelni. Ebben az esetben a pályakezdő tanár tapasztalatátadás útján tanult egy problémakezelési technikát, amelynek a birtokában valószínűleg sikeresebben tud helytállni a munkájában. Ezért tehát kimondhatjuk, hogy a tanulás sokszor akkor tud eredményesen működni, ha másoktól tanulunk, ugyanis ilyenkor lehetőségünk van más perspektívákkal, nézőpontokkal megismerkedni, ami a tanórákutató egyik – ha nem a legfontosabb – jellegzetessége.

Láthatjuk tehát, hogy a japán oktatás mögött erős filozófiai háttér működik, amely a mai napig nagyban meghatározza az oktatást. A korábbiakban arra vállalkoztam, hogy részletesen kifejtsem, hogy az iskolarendszer múltbéli létrehozására, valamint fejlesztésére milyen törekvések irányultak, ezen felül arra is törekedtem, hogy rámutassak, egy adott kultúra hogyan határozhatja meg az oktatás jelen helyzetét.

Az iskolarendszer kialakulása, jelenlegi helyzete, szerkezete

Ha a japán oktatási struktúra meghatározására törekszünk, egészen 1868-ig kell visszamennünk, ebben az időszakban ugyanis megkezdődött a modernizáció az élet minden területén. Az eddig leírtak alapján egyértelmű következtetésként vonható le, hogy az Edo-kor kiváló alapot biztosított a modernizáció elterjedésének, kiépülésnek. Az oktatási rendszer első nagy reformját 1872-ben hajtották végre, amikor nyugati mintára egy integrált oktatási struktúrát alkottak meg az elemitől egészen az egyetemig. Eleinte az iskolába való járást három, majd négy évre tették kötelezővé, később pedig felemelték hat évre, végül kilenc évre 1947-ben. Díjmentessé viszont csak 1900-tól vált (Kiss, 1994). „Az 1950-es évek elején létesített, az Oktatási Minisztérium tanácsadó testületként működő Központi Oktatási Tanácsot azzal bízták meg, hogy a társadalmi, gazdasági oktatásra kifejtett hatását feltárja, javaslatokat tegyen a figyelembe vételükre, illetve minden, az oktatással kapcsolatos problémát véleményezzen, intézkedéseket fogantatosítson az oktatás fejlesztése, színvonalának javításának érdekében” (Kiss, 1994, 20.) 1983-ban kiadtak egy jelentést, amely szerint törekedni kell az integrált oktatási rendszer, valamint a tanárok minőségének, képzettségének fejlesztésére (Kiss, 1994). 1987-ben pedig kimondták, hogy szükség van az élethosszig tartó tanulásra, az oktatás színvonalának általános javítására, valamint különböző tudományos munkák támogatására (Ishikida, 2005).

Japán az elsők között volt azon országok között, akik felismerték, hogy az oktatást fel lehet használni mint eszközt a társadalom gazdaságának, életszínvonalának stb. fejlesztésére, ezáltal az adott társadalom eredményesebben tud működni, ezért az oktatás minőségére igen nagy hangsúlyt fektetnek a mai napig (Cummings, 1980).

A japán oktatási rendszer tulajdonképpen már óvodában elkezdődik. Az óvoda mint intézmény az iskolára készíti fel a gyerekeket. Az óvoda összesen három évet vesz igénybe, ezt követi az általános iskola, amely összesen hat év, majd a tanulók tanulmányaikat középiskolában folytatják, ami azonban két szakaszból áll. Az alsó tagozat, vagyis az alsó középiskola hároméves, ennek a három évnek a kijárása kötelező, de Japánban egyébként sem mutatható ki olyan adat, ami arra vonatkozna, hogy valaki a felső tagozatot nem végezné el, ami egyébként szintén három évig tart. Általánosságban elmondható tehát, hogy a diákok elvégzik a középiskolát, de vannak olyan statisztikák, melyek egyértelműen kimutatják, hogy az egyetem is a tömegoktatás kategóriájába sorolható be Japánban (Gordon Györi 1998, Kiss 1994).

A japán oktatási rendszer erősen centralizált, talán éppen emiatt az összes iskola egyforma módszerekkel azonos tudást ad át a gyermekek számára. A különböző intézmények között egyenlőség van, ami által megvalósítható az egyöntetű magas színvonalú oktatás mindenki számára. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy bizonyos különbségek ne lennének a tanítás folyamán, ha mégis közelebbről megvizsgáljuk a tanítás szerkezetét, módszerét Japánban, nem találunk olyan elemet, amely lényegesebben különbözne például az európai oktatástól. Úgy gondolom, hogy a japán tanítás sikeressége nem a tanítás mikéntjében keresendő, hanem sokkal inkább a tanárok szemléletmódjában, valamint a munkáltató, iskolaigazgató általános viszonyulásában. Mindkettő esetében erős fejlődés iránti elkötelezettség figyelhető meg, éppen emiatt a szakmában, professzióban való javulást sosem tekintik lezártnak, ezért a diploma sem egy olyan dokumentum a japán gondolkodásban, ami azt szimbolizálná, hogy a frissen végzett pedagógus kiváló tanárként tud majd dolgozni, hanem sokkal inkább azt sugallja, hogy egy olyan munkavállalóról van szó, aki képezhető. A tanárképzés jellegzetességeivel azonban még nem kívánok foglalkozni, csupán fontos volt megjegyezni ezt a szemléletmódbeli különbséget, ami merőben különbözik például a magyar szemléletmódtól.

A korábbiakban ismertettem a két fontosabb oktatási reformot, a következőkben pedig még egy fontos reformra szeretném felhívni a figyelmet, ez pedig az 1998-as oktatási törvény, amit Gordon Győri János (2003) négy pontban foglal össze: a szabad iskolaválasztás, ötnapos tanítási hét, új currciulum, a tanítási tartalmak, valamint azok arányainak átrendezése, illetve új tantárgyak bevezetése.

A szabad iskolaválasztás alapjaiban kapcsolódik az egyenlőség elvéhez, ugyanis a szülők részéről megfigyelhető egy alapvető bizalom az iskolák irányába. A törvény bevezetését többnyire pozitív hozzáállás jellemezte, ami implicit módon magába foglalja, hogy az oktatással kapcsolatban pozitív attitűd alakult ki, egységes színvonalon zajlik.

Gordon Győri János szerint a második pont lényeges változásnak nem tekinthető, ugyanis az 1990-es évektől Japánban csak minden második szombaton kellett iskolába mennie a gyerekeknek, ezért valójában a rendelkezés törvényileg írta elő, hogy nem kötelező iskolába járni szombatonként (Gordon Győri, 2003). Azonban fontos megjegyezni, hogy az addigi hatnapos tanítási hetet felváltotta az ötnapos tanítási hét, így a gyermekek terhei csökkentek, illetve több lett a szabadidejük. A harmadik pont szintén összefügg a tanulók iskolai terhelésével, ugyanis az alsó középiskola befejezése után le kell tenni egy vizsgát, amit sokan túl korainak és túl nehéznek találnak, a középiskola egyesítésével ezt el lehetett volna kerülni, az ötletet azonban elvetették. Az

utolsó javaslat magában foglalja a tananyag mennyiségének a csökkentését, új tevékenységformák bevezetését, valamint az integrált tanítási órák bevezetését. Az integrált tanítási órák fő céljai a gyerekek problémamegoldó és tanulási készségeinek, képességeinek fejlesztése, valamint a tudás személyessé tétele.

A japán tanári professzió

Japánban – csakúgy mint Magyarországon – ahhoz, hogy valaki pedagógusként tudjon dolgozni, szükség van a tanárképzés elvégzésére, azonban ha rákérdezünk, hogy az oktatás sikeressége a tanárképzésben keresendő-e, valószínűleg nemleges választ kapunk, ugyanis viszonylag kevés olyan sajátosság található benne, ami esetleg megkülönböztetné például a magyarországi tanárképzéstől. Véleményem szerint a „japán csoda” kulcsa nem is itt keresendő, hanem sokkal inkább a munkába lépés momentumakor, amikor az adott tanár képzése befejeződik, és gyakorlati keretek között elkezdődik a pedagógus szakmai fejlődése.

Mielőtt még áttérnék erre a szakaszra, szükség van a japán tanárképzés sajátosságainak tisztázására. A képzés alapvetően kétféle módon valósulhat meg, az egyik a négyéves egyetemi, a másik a kétéves főiskolai képzés. A képzés olyan sémákat használ fel, amelyek máshol is ismertek, ezek a következők: pedagógiai szakmai szeminárium, kurrikulumtudomány (idetartozik például a szakmódszertan is), diákok szakmai és karrier-tanácsadásának ismeretei, tanítási gyakorlat, valamint a pedagógia alapjai (többek között pszichológia, filozófia) (Gordon Győri, 2002).

Fontos továbbá kiemelni, hogy a képzés rendkívül kevés időt fektet bele a gyakorlati részbe, ez azt jelenti, hogy az általános iskolák tanárai számára csak öt, a középiskolai pedagógusoknak pedig három hetet kell teljesíteni. Ezt két okra vezetem vissza. A következőkben ezeket fogom kifejteni.

Az első ok a szakmai szocializáció, valamint a szakmai fejlődés folyamatában keresendő. Fentebb már utaltam rá, hogy a tanárok szakmájukat illetően erősen fejlődésorientáltak, és a tanárok alkalmazása, valamint szakmai élete, szocializációja is teljesen másképpen alakul, mint Magyarországon. Ha megvizsgáljuk a tanári professziót, könnyen leszűrhetjük, hogy a hangsúlyt nem a tanárképzésre, hanem az azutáni időszakra helyezik. Említettem azt is, hogy a diploma alapvetően nem azt jelenti az igazgató számára, hogy a munkakörbe jelentkező kitűnő tanár lesz, hanem egy hivatalos dokumentuma annak, hogy a kezdő pedagógus képezhető (Gordon Győri, 2002). Ez egyrészt magában foglalja, hogy a japánok a képzés elvégzését nem a képesítés lezárásának tekintik, hanem a valódi szakmai fejlődés kezdeteként definiálják, másrészt pedig su-

gallja azt is, hogy az állásra jelentkező potenciális munkavállaló formálható, magába tudja szívni a kollégáktól szerzett szakmai ismereteket, módszereket, különböző, a mindennapok során fellépő helyzetek kezelési stratégiáinak lehetséges módjait.

A második ok gazdasági természetű: a tanári szakokon végzett hallgatóknak egyharmada lesz csak a későbbiek folyamán pedagógus (Gordon Győri, 2002), ezért az állam úgy gondolja, hogy nem érdemes nagy költségeket befektetni a tanárképzésbe.

Elmondható tehát, hogy a diploma a szakmai világba való belépést biztosítja azok számára, akik valóban tanárként akarnak dolgozni. Ahhoz, hogy ez megvalósuljon, a jelentkezőknek egy versenyvizsgán kell részt venniük. A versenyvizsga többfordulós, elméleti és gyakorlati részre bontható (Ishikida, 2005). Fontos kiemelni, hogy itt a jelentkezőnek nem a pedagógiai tudását, hanem a készségeit vizsgálják, például szociális helyzetekben megnyilvánuló szenzitivitását, konfliktusmegoldó képességeit (Gordon Győri, 2002).

Ha a tanárjelöltet felvették az iskolába, pályakezdő státuszba kerül. Az eddig leírtaknak megfelelően a pedagógus képzése ekkor nem szűnik meg. Továbbképzéssel 90 órát kell töltenie, aminek nagy része az iskolán belül valósul meg. A nagyszámú, továbbképzéssel töltött órákkal szemben a heti tanítási órák száma tíz órára csökken. Ebből a tényből is látszik, hogy a japánok számára kiemelkedően fontos, hogy a hangsúly inkább a fejlődésre helyeződjön, ahhoz, hogy ez végbe tudjon menni, szükség van a kezdő pedagógus terhelésének csökkentésére.

Csakúgy, mint Magyarországon, Japánban is mentortanár csatlakozik a pályakezdő mellé, akit az igazgató választ ki annak megfelelően, hogy milyen régóta dolgozik tanárként. A feladata az, hogy a kezdő tanár fejlődését, munkába való beilleszkedését segítse, ezért óraterveket kell készíteni, majd leadni számára, valamint megvan az a joga, hogy a kezdő tanár munkáját ellenőrizze. Továbbá fontos kiemelni, hogy kezdőként más iskolákba kell járni, tapasztalatokat rögzíteni. Ez mindenképp fontos abból a szempontból, hogy a látásmód a szakmával kapcsolatban kitáguljon, ne csak a saját iskola keretei közé szűküljön le.

Ez a jellegzetesség szerencsére a későbbiek folyamán is megmarad, sőt az egyik specifikuma lesz a japán tanári professziónak. Bár gyakorlott tanárként jóval nagyobb óraszámot kell teljesíteni, mégis van egy-két olyan vonás, amelyet megfontolandó lenne átvenni. Ezek legtöbbször szintén azt célozzák meg, hogy a pedagógus látóköre ne szűküljön le, ismereteit frissen tartsa, ezáltal elkerülje a szakmában fellépő kiégést. Ilyen például az, hogy az iskola, a munkahely támogatja, hogy a tanár 1-2 évre visszakerüljön az egyetemre, évente

mintegy 5000 pedagógus kimehessen külföldre szakmai tapasztalatot szerezni, országos szinten pedig megvalósulhatnak a 2–4 hetes csereutak (Gordon Györi, 2002).

Szintén ezt a célt szolgálja a *jugyokenkyu*, vagyis *lesson study*, magyarul *tanórákutatásként* fordítható. Tanulmányom elején már utaltam rá, hogy a *lesson study* azon az egyszerű elven alapul, hogy igazán jó döntést hozni akkor tudunk, ha képesek illetve hajlandók vagyunk arra, hogy más véleményét is meghallgassuk. Ezáltal lehetőségünk nyílik arra, hogy egy adott problémával kapcsolatban másfajta viszonyulásokat ismerjünk meg, amelyek egyúttal újfajta megoldási alternatívákat is kínálnak. Ennek eredményeképpen a felmerülő problémát árnyaltabban tudjuk szemlélni, illetve lehetőségünk van arra, hogy a különböző perspektívák, megoldási javaslatok közül kiválasszuk azt, ami számunkra legmegfelelőbb. A tanórákutatás ezen a gondolatmeneten alapul. A tanórákutatás célja a fejlesztés, ez a cél legkönnyebben akkor érhető el, ha az oktatás közben fellépő, esetlegesen régóta jelen lévő problémát orvosoljuk, a problémamegoldás következtében a japán pedagógusok minőségügyi javulást várnak az tanóráik közben. Catherine Lewis utal rá, hogy a módszer azért kiemelkedő, mert az adott problémát a pedagógusok megvitatják egymás között, eszmecsere folytatnak, amely nemcsak a pályakezdőknek kedvező, hanem azoknak is, akik régóta gyakorló pedagógusok (Lewis, 2000). Kedzior és Fifield tanulmányukban kifejtik, hogy a magas szintű tanárfejlesztés alapvetően egy bonyolult, komplex folyamat, amelyet értelemszerűen több lépésben tudunk meghatározni. A lépések közül azonban a mentorálást, a kollaborálást elvét, és ezzel kapcsolatban a *lesson studyt* emelik ki a tanulmány szerzői.

A mentorálás egy olyan tevékenység, amelyben egy tapasztaltabb, régóta szakmában lévő pedagógus segíti a pályakezdő tanárt abban, hogy sikeresen megbirkózzon olyan nehézségekkel, melyek napi szinten felléphetnek. A kollaborálás a tanárok együttműködését jelenti. Ez nemcsak az őket munkáltató iskolán belül valósulhat meg, hanem más iskolákkal kapcsolatban is, valamint egyéb, oktatással foglalkozó szervezetekkel (Avalos, 2011). A tanórákutatás egy többlépcsős folyamat, amelyben a pedagógusok együtt dolgoznak, hogy tanulmányozzák, valamint fejlesszék a tanóráikat. Ahhoz, hogy ez sikeresen végbe tudjon menni, szükség van bizonyos számú pedagógusra, akik tanulmányozzák az órát, valamint feljegyzéseket készítenek hozzá (Kedzior & Fifield, 2004).

A *lesson study* során a tanárok csoportot alkotnak, hogy valamilyen fontos pedagógiai témát analizáljanak. A tanárok ilyenkor egy vagy több kutatóórát terveznek, majd megtartják azokat a további lehetséges fejlesztések céljával. Fontos mozzanat az óra értékelése, ami kritikus hangvételt követel (Gordon

Győri, 2007). Lewis tanulmánya rámutat, hogy a lesson study azért olyan fontos tevékenység, mert a tanárok beszélgetésén alapul, írásában kifejti, hogy a tanárok olyan eszközként viszonyulnak hozzá, amely a valódi fejlődést lehetővé teszi. Felhossa többek között példaként, hogy az egyik ilyen alkalomkor derült ki egy japán pedagógus számára, hogy túl gyorsan beszél, ami neki eddig fel sem tűnt, egy másik tanár pedig kifejti, hogy ezen alkalmakkor tudatosult benne, hogy a tanulók akkor értenek meg igazán valamit, ha lehetőségük van valamilyen ismerettel kapcsolatban gyakorlati tapasztalásra (Lewis, 2000).

Az előbb felsorolt három elem (mentorálás, kollaborálás, lesson study) gerincét az egymástól való tanulás elve határozza meg, amely eszmecsere, tapasztalatátadás, valamint önreflexió útján tud megvalósulni. Középpontjában a folyamatos fejlődésre való törekvés áll, amely által az oktatás színvonala javítható, jobbá tehető.

Összegzés

Tanulmányom írása közben arra törekedtem, hogy rámutassak a japán oktatási rendszer sajátosságaira, melyek a múltban rögzültek. Annak következtében, hogy a japán oktatás már a történelmi múltban is jól szervezett volt, a jelen kihívásait is könnyebben tudta befogadni, alkalmazkodni tudott ezekhez úgy, hogy lényegi elemeit megőrizte.

Úgy gondolom tehát, Japán oktatási rendszerének sikeressége a múlt és a jelen összefonódásában keresendő, valamint abban a fontos elvárásban, hogy az oktatás minősége csak akkor javítható, ha a pedagógusokat folyamatosan fejlesztjük, ezt a fejlesztést pedig az iskolának mint intézménynek támogatnia kell, így a tanárok számára a tanulási folyamat sohasem tekinthető lezártnak. Ezt példázza többek között a tanulmányban említett csereutak gondolata, valamint az eszmecserére épülő tanórákutató, mely a tanítás-tanulás problémáinak megoldását célozza.

Felhasznált irodalom:

- Avalos, B. (2011): Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, **27**. 1. sz. 10–20.
- Cummings, W. K. (1980): *Education and equality in Japan*. Princeton University Press, New Jersey.
- Farkas Ildikó (2013): Japán modernizációjának előzményeihez. *Világtörténet*, **35**. 2–3. sz. 165–193.

- Gordon Győri János (2003): Az oktatás harmadik átfogó reformja Japánban. Új Pedagógiai Szemle, **53**. 12. sz. 77–91.
- Gordon Győri János (2002): A tanárképzés és a tanártovábbképzés japán modellje. *Magyar Pedagógia*, **102**. 4. sz. 491–515.
- Gordon Győri János (1998): Mitől hatékony még a japán oktatás?. *Magyar Pedagógia*, **98**. 4. sz. 273–317.
- Gordon Győri János (2007): Tanórakutatás (lesson study). Új Pedagógiai Szemle, **57**. 2. sz. 15–23.
- Ishikida, M.Y. (2005): *Japanese education in the 21st century*. iUniverse, New York.
- Kedzior, M. és Fifield, S. (2004): Teacher professional development. University of Delaware, Wilmington.
- Kiss Éva (1994): A japán oktatási rendszer sajátosságai. *Iskolakultúra*, **20**. 4. sz. 19–30.
- Lewis, C. (2000): *Lesson study: the core of japanese professional development*. National Science Foundation, Washington.
- Varrók Ilona (2004): A japán oktatás történelmi, társadalmi és filozófiai háttere. *Iskolakultúra*, **14**. 2. sz. 91–96.

Herédi Rebeka

Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola