

A TANÁRKÉPZÉS ÉS TANÁRTOVÁBBKÉPZÉS JAPÁN MODELLJE

Gordon Győri János

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Radnóti Miklós Gyakorlóiskolája

„Az iskola az a hely...”

Közismert, hogy a japán oktatás hosszabb idő óta az egyik leghatékonyabban működő oktatási rendszer a világon. Az IEA 1995-ös és 1999-es (TIMSS – Third International Mathematics and Science Study) vizsgálati eredményeinek egybevetéséből kitűnik, hogy Japán mindkét alkalommal mind a matematika, mind pedig a természettudomány (*science*) tantárgy terén az első négy ország között volt (pl. *Gordon Győri*, 1998; *Research*, 1996). Ugyanezen vizsgálatokból az is kiderül, hogy Japán mellett más kelet- és délkelet-ázsiai országok, mindenekelőtt Szingapúr, Kína, Hongkong, de Tajvan és Dél-Korea is hosszabb ideje egyenletesen jó, esetenként kiugró teljesítményeket érnek el az oktatás különböző területein.

Az eredmények számos pedagógiai kutató és szakértő érdeklődését keltették fel szerte a világon. A szakemberek többek között azt igyekeztek tisztázni, mi áll a feltűnően jó teljesítmények mögött. A kutatók egy csoportja a kelet-ázsiai országok, a konfuciánus hagyományú kultúrák diákjainak pedagógiai-pszichológiai vonásait, tanulás-módszertani jellemzőit igyekezett feltárni – például énképüket, attribúciójukat, siker/kudarcc-tűrőképességüket, a szülői elvárásokhoz való viszonyukat, episztemológiai hiedelmeiket, problémamegoldó stratégiáikat, gondolkodási stílusukat vagy akár napi időmérlegüket s hasonlókat (*Fülöp és Marton*, 2003; *Hau és Salili*, 1990; *Holloway*, 1988; *Lewis*, 1997; *Stevenson és mtsai.*, 1987). E vizsgálatok között számos kultúrközi, illetve összehasonlító orientációjú munka is van; ezekben azt próbálták megragadni a szakemberek, hogy a fenti vonatkozásokban miképpen és miért különböznek egymástól a kelet-ázsiai és a nyugati (főképp amerikai) diákok.

A kutatók érdeklődésének irányát már az e témában publikált, leginkább mérvadó kötetek címei is jól reprezentálják. A kínai tanulókra jellemző kulturális-pszichológiai háttérrel is feltáró kötet (*Growing up the Chinese way – A felnőtté válás kínai módja*) vagy például a japán és az amerikai diákok iskolai eredményessége közötti jelentős különbség okait a tanulók ugyancsak kulturálisan értelmezhető pedagógiai-pszichológiai különbözősége felől megragadni kívánó munka, a *The learning gap* (Jelentős különbségek a tanulásban) egyaránt a *tanuló*ra és a *tanulás*ra helyezi a hangsúlyt (*Lau*, 1997; *Stevenson és Stigler*, 1992). E munkák számos érdekes és értékes összefüggést tártak fel a diákokkal és a tanulással kapcsolatban, főképp a *kulturális összehasonlító pedagógiai-pszichológia* vonatkozásaiban.

Az elmúlt fél évtizedben azonban világosan érzékelhető hangsúlyeltolódás játszódott le a kelet-ázsiai oktatás hatékonysága okainak vizsgálatában: a figyelem a diákokról inkább – de persze korántsem kizárólagosan! – a *tanárookra*, pontosabban a *tanításra mint kulturális tevékenységre* helyeződött át. A *Teaching the Chinese learner* (A kínai tanuló oktatása) című tanulmánykötet például arra keresi a magyarázatot, mi teszi nemzetközi összehasonlításokban is feltűnően hatékonyvá a kínai (hongkongi) tanár munkáját, a tanítási tevékenységet magát (Watkins és Biggs, 2001). A *The teaching gap* (Jelentős különbségek a tanításban) című könyv szerzője, Stigler (aki néhány évvel korábban a *The learning gap* című kötet társszerzője volt) ugyancsak a tanítás, a tanári munka összefüggéseiben keresi a magyarázatot arra, hogy miért sokkal hatékonyabb Japánban az iskola, mint például az USA-ban vagy Németországban (Stigler és Hiebert, 1999). Stigler tanulmánykötete azokon a háttérkutatásokon alapul, amelyeket az IEA átfogó nemzetközi oktatási hatékonyságmérésének (TIMSS) pontosabban értelmezhetővé tétele érdekében ő maga vezetett (eredményeinek egy részét lentebb idézzük majd).

Annak ellenére azonban, hogy a pedagógiai munka hatékonyságát értelmező/magyarázó összefüggések keresésében a kutatói hangsúly a tanulókról és a tanulásról jelentős mértékben áthelyeződött a tanításra, viszonylag kis figyelmet szenteltek annak, hogy feltárják, milyen specifikumok jellemzik a tanárképzést és tanártovábbképzés azokban az országokban, ahol hatékonyan (s milyenek ott, ahol kevésbé hatékonyan) folyik az oktatás.

Az alábbiakban Japán példáján mutatjuk be, miképpen zajlik a *tanárképzés, tanárrá válás és tanártovábbképz(ő)dés* folyamata egy olyan országban, amelytől az oktatásügy területén nyilvánvalóan sokat tanulhat a világ legtöbb országa. De ha bármiféle szubjektív vagy objektív szakmai megfontolásokból nem tekintenénk is a japán oktatást s ezen belül a tanárképzést figyelemre méltóan hatékonynak, pusztán az oktatás *kulturális más-sága* miatt is érdemes lenne a tanítás, tanárképzés és -továbbképzés japán modellje a tudományos tanulmányozásra.

Mindamellettt tanulmányunkban a japán tanárképzésnek és -továbbképzésnek *viszonylag kevés olyan formáját tudjuk majd említeni, amely Magyarországon teljesen ismeretlen volna*, amelyekről itthon egyáltalán ne tudnánk, vagy amelyeket mi idehaza soha, sehol, semmilyen formában ne alkalmaznánk vagy jogi okokból ne alkalmazhatnánk. Megítélésünk szerint *a különbség elsősorban nem az alkalmazott vagy potenciálisan alkalmazható képzési és továbbképzési formák készletében rejlik: sokkal inkább abban, hogy e készlet elemeinek alkalmazásában a japán rendszer jóval szisztematikusabb, strukturáltabb, tudatosabban kidolgozott és egybehangolt, s ezáltal hatékonyabbnak s egyben távlatosabbnak is látszik*, mint a magyar. Hogy ez szubjektív vélekedés-e csupán, arra a fentebb már idézett nemzetközi összehasonlító pedagógiai kutatások eredményei adják meg az egyértelmű és objektív választ.

A japán tanárképzés paradoxonja

Japán figyelemre méltó és hosszú ideje stabil eredményeit tekintve a nemzetközi oktatási hatásmérésekben, kézenfekvőnek és megalapozottnak tűnik a várakozás, miszerint a japán tanárképzésnek nagyon hatékonynak, talán „különlegesnek” kell lennie. Ha a japán gazdasági sikerre világszerte azt mondják, hogy „japán csoda”, amely mögött különleges, a nyugati világban jószerevel ismeretlen vagy soha nem alkalmazott gazdasági metódusok és *munkaerő-képzési módszerek* állnak, akkor talán a „(köz)oktatási csoda” mögött is ilyenféle – a nyugati világ számára némiképp rejtélyes – mechanizmusoknak kell meghúzódnuk. Talán ilyen lehet Japánban a tanárképzés területe is, hiszen különlegesen jól képzett tanároknak kell lenniük azoknak, akik évtizedek óta folyamatosan ilyen szintű munkaerőtömeget bocsátanak ki az iskolákból az életbe.

Ezt a feltételezést erősíti az a tény, hogy Japán tradicionálisan maga termeli ki saját közoktatásában és felsőoktatásában azt a magasan képzett munkaerőtömeget, amely az ország felemelkedésén és nemzetközi élvonalban tartásán évtizedek óta sikeresen munkálkodik (Gordon Győri, 1998). Több más fejlett társadalommal, például az Amerikai Egyesült Államokkal szemben Japán nem „importálja” a tudást, viszonylag visszafogottan él az agyelszívás eszközével vagy az alacsonyabb kvalifikációjú munkaerő egyszerű megvásárlásával–importjával. Jórészt maga képi ki az embereit a munkaerőpiac valamennyi területén. (Mindamelltt meg kell említeni, hogy az Amerikai Egyesült Államokról itt említettek inkább csak a *laikusok elképzeléseire*, vagyis a *közvélekedésre* jellemző elgondolások, amelyeket az amerikai oktatással kapcsolatos hivatalos szakmai mutatók *csupán részben* igazolnak. E kérdéstről bővebben lásd Gordon Győri, 2001.)

Ha azonban explicit módon nem mond is ellent a valóság a japán tanárképzésre vonatkozó, szinte mitizált elképzeléseknek, éppenséggel nem is igen igazolja ezt. A japán tanárképzésnek ugyanis az egyetemi/főiskolai évek alatt nincs semmi olyan specifikuma, amely minőségileg különbözne attól, amit a világ számos más országában is találunk, semmi olyan, ami akár csak részleteiben magyarázná a japán pedagógia sikereit. Sőt, a tanárképzés gyakorlati része (az, amelyben az igazi különbségeket remélhetnénk) mintha kissé inkább „*igénytelen*” lenne. Ahogy egy OECD-tanulmány egyszerű szavakkal, de igen egyértelműen fogalmaz: „Japánban az egyetemek által nyújtott tanárképzés szerepe minimális az eredendő rátermettség további erősítésében.” (Sapsál, 2000. 177. o.)

Ezt nevezzük a japán tanárképzés paradoxonjának. Kérdés formájában ugyanezt így fogalmazhatjuk meg: Miképpen képesek az átlagos, némelyik pontján talán még a szokásosnál is kevésbé intenzív tanárképzésben előkészített japán tanárok nemzetközi szinten is kimagasló oktatásügyi sikereket elérni évtizedek óta?

A következőkben erre igyekszünk választ adni olyképpen, hogy szisztematikusan – bár nem minden pontján azonos hangsúllyal – áttekintjük a japán tanárképzés jellemzőit.

Mielőtt azonban ehhez hozzákezdünk, szeretnénk tisztázni néhány terminológiai kérdést:

- a) Jelen tanulmányunkban széles értelemben alkalmazzuk a tanárképzés terminust, mivel annak mind *szervezett* (*teacher education, teacher training*), mind pedig

informális, spontán (teacher development) változatait témánkhoz tartozónak tekintjük, s ennek megfelelően taglaljuk is.

- b) Amint az a szakirodalomban szokásos, mi is elkülönítjük a tanárképzésnek és továbbképzésnek, valamint a tanári szocializáció informális mozzanatainak a *tanári munkába állás előtti* és *utáni* szakaszát, ez utóbbit pedig a *kezdő* és a *tapasztalt* tanári lét fázisaira.
- c) Ily módon a tanárképzés és továbbképz(őd)és kérdéseit egy négyes mátrixban helyezzük el:
- szervezett tanárképzés a tanári munkába állás előtt (*a* tanárképzés)
 - a) elméleti képzés
 - b) gyakorlati képzés
 - informális képződés (vagyis szakmai szocializáció) a tanári munkába állás előtt (a köz- és felsőoktatásban diákként eltöltött évek iskolai tapasztalatai; csak nagyon széles értelemben vehető egyáltalán tanárképződésnek)
 - szervezett képzés(képződés) a tanári munkába állás után (tanártovábbképzés)
 - a) elméleti
 - b) gyakorlati
 - informális képzés a tanári munkába állás után (tanár továbbképződés)
- d) Fontos faktornak tekintjük, hogy a képzés vagy képződés folyamata hol zajlik:
- saját oktatási intézményén kívül, tehát olyan oktatási intézményben, ahol nem dolgozik;
 - olyan oktatási intézményen belül, ahol dolgozik (iskolaközpontú képzés és továbbképzés);
- Az egész rendszer egy négyosztató mátrixban foglalható össze (lásd az 1. táblázat).

1. táblázat. A továbbképzés és tanártovábbképzés rendezése

| | MUNKÁBA ÁLLÁS ELŐTT* | MUNKÁBA ÁLLÁST KÖVETŐEN** |
|--|--|---|
| FORMÁLIS (<i>teacher education</i>) | Egyetemi-főiskolai tanárképzés KÉPZÉS → Elmélet → Gyakorlat | Iskolai és iskolán kívüli továbbképző programok kezdő és gyakorlott taná- roknak TOVÁBBKÉPZÉS → Elmélet → Gyakorlat |
| INFORMÁLIS, SPONTÁN (<i>teacher development</i>) | 12 tanulói év tapasztalata a közokta- tásban + 2-6 év tanulói tapasztalata a felsőoktatásban TAPASZTALATSZERZÉS | Kezdő és gyakorlott tanárok pedagó- giai tárgyú eszmecsereit kollégákkal, spontán óralátogatások stb. KÉPZŐDÉS |

* (*pre-service*) ** (*in-service*)

Képzés

A munkába állás előtti szervezett elméleti képzés a felsőoktatási tanulmányok végzésének időszaka alatt

Japánban a tanárképzés kétféle felsőoktatási intézményben zajlik: a négyéves egyetemeken, illetve a kétéves tanárképző főiskolákon (*college*). Az oktatási minisztérium tanárképzési kérdésekkel foglalkozó testületének (CTT – *Council for Teacher Training*) ajánlásaival összhangban a minisztérium az 1990-es évek végén arra kötelezte valamennyi állami egyetemet, amely tanárképzéssel foglalkozott, hogy indítson végzősöknek szóló, *Master of Education*-diplomára jogosító képzést, ezzel is emelve a tanárképzés színvonalát. A minisztérium egyúttal megújította a tanárképzés egyéb kereteit is.

A régi sémában a tanárképzés négy pilléren nyugodott mind a leendő általános iskolai, mind pedig a majdani középiskolai tanárok számára: tantárgyi képzés, tanári képzés (tanári készségek fejlesztése), tanítási gyakorlat, szabadon választható tárgyak. Az egyes iskolai szintekre felkészítő képzés leginkább a teljesítendő kreditek értékében különbözött. Általában véve pedig az jellemezte a rendszert, hogy a szaktárgyi képzés jóval nagyobb teret kapott, mint a tanári felkészítés. Az új rendszer igyekezett módosítani ezeken az arányokon, növelve a szakmai képzés és az opcionálisan választható kurzusok súlyát.

A tanárképzéssel is foglalkozó japán felsőoktatási intézmények pedagógiai kurzuskínálatában a tanárképzés máshol is hagyományosnak tekintett témáit találjuk a minisztérium által kidolgozott öt nagy csoport köré szervezve: (1) *pedagógiai szakmai szeminárium*; (2) *kurrikulum-tudomány* (ennek részeként többek között a szakmódszertan is); (3) *diákok szakmai és karriertanácsadásának ismeretei*; (4) *tanítási gyakorlat*; (5) *a pedagógia alapjai* (pedagógiai filozófia, pedagógiai pszichológia stb.) Ezek mellett korszerűbb, kurrensebb témák is megjelennek ugyan a képzési programokban (pl. élethosszig tartó tanulás, a felsőoktatás történeti szociológiája), de *általában* nem találunk olyat, amely a világ más pontjain (pl. az Egyesült Államokban vagy Magyarországon) folyó tanárképzés tematikáit tekintve kuriózumok lennének.

Figyelmet érdemel ugyanakkor, hogy a képzésben sokkal nyomatékosabban jelennek meg a nyugati pedagógiával kapcsolatos ismeretek, mint amennyire a nyugati vagy a hazai tanárképzésben általában megjelennek a kelet-ázsiai oktatás történetének, elméletének és gyakorlatának elemei. A nyugati pedagógusképzésnek ez az egyoldalúsága már akkor sem teljesen indokolt, ha a pedagógia fejlődésének múltbeli aspektusait tekintjük (hiszen például a kínai oktatás évezredek óta igen hatékonyan működik), ha viszont a pedagógia elméleti fejlődését s jelenlegi gyakorlati tendenciáit és eredményeit nézzük, akkor végképp indokolatlan.

Mégis, bonyolult kérdés, hogy Japán és a többi kelet-ázsiai ország mennyire tudja vagy akarja a pedagógusképzésben azokat a specifikumokat artikulálni és tudatosítani, amelyek abból a tényből következnek, hogy itt az oktatás kulturális kontextusa gyökeresen más, mint a nyugati országokban. Mivel a kulturális összehasonlító pedagógiai-pszichológiai kutatások még csak néhány évtizedre tekinthetnek vissza, eddig sem Japánban, sem a régióban nemigen születtek olyan, a tanárképzésben közvetlenül alkalmazható

szintetizáló igényű tankönyvek, amelyek azt vizsgálják, hogy milyen specifikumokat jelent kelet-ázsiai tanárként kelet-ázsiai diákokat tanítani. (Talán csak Hongkong kivétel ebből a szempontból, ahol 2002-ben jelent meg egy kifejezetten a tanárképzés számára készített tankönyv *Educational psychology for the Asian teacher* alcímmel, amelynek központi strukturáló elve éppen a fent említett szempont; /Biggs és Watkins, 2002).

Wray (1999) a japán és az amerikai tanárképzés egybevetésekor nem titkolt meglepetéssel konstatálja, hogy miközben a japán tanárokat a szakemberek és a laikusok is sokkal képzetlenebbnek gondolják, mint az amerikaiakat, amerikai diákok statisztikai átlagban jóval hosszabb ideig vesznek részt a tanárképzésben, mint a japánok, sokkal több kreditet kell teljesíteniük, mint japán társaiknak, s a pedagógusképzésben elérhető magasabb egyetemi fokozatokat elérik arányában is, *master's degree, specialist degree* stb.) nagyságrendi különbség mutatkozik az amerikaiak javára.

A tanárképzés átalakításával s ezen belül azzal együtt, hogy a tanárképzéssel is foglalkozó állami egyetemeket kötelezték a végzős tanárképző kurzusok megindítására, az Oktatási Minisztérium létrehozta a pedagógiai PhD egységes rendszerét is, amelynek tartalmi és keretbeli vonatkozásait is a minisztérium maga dolgozta ki és tartja kézben (Suzuki, 2002). E lépéseknek köszönhetően Japánban az elmúlt évek során élesen bilaterálissá vált a tanárképzés rendszere: a tanárképzéssel foglalkozó, végzős és pedagógiai PhD-kurzussal is rendelkező állami egyetemek igen szoros és sok szempontból centralizált tanárképzési rendszerben működő hálózata, illetve minden más intézmény (M.Ed. diplomára nem jogosító tanárképző intézmények, illetve magánegyetemek).

A munkába állás előtti formális gyakorlati képzés a felsőoktatási tanulmányok végzésének időszakában

A japán tanárképzés igazán meglepő vonása azonban az, hogy nagyon csekély hangsúlyt helyez a gyakorlati képzésre. Az elmúlt évtizedekben – felsőoktatási intézménytől függetlenül – a tanárképzés egész ideje alatt mindössze kétféle (de legjobb esetben is csak négy) hét volt a gyakorlótanítás tartama, amelyben a hospitálás és a tanítás is benne van (Kinley, 1998; Ministry of Education, 1995; Morris és Williamson, 1998; Shimahara és Sakai, 1995; Tóth, 2002; Wray, 1999). Sokéves előkészítés után csupán 1999-ben sikerült ezen a sémán az Oktatási Minisztériumnak változtatnia oly módon, hogy a leendő elemi iskolai tanárok képzésében a gyakorlói idő legalább öt, a leendő középiskolai tanárok képzésében pedig legalább három hét hosszúságú legyen a tanítási gyakorlat ideje.

A japán tanárjelöltek gyakorlótanítási ideje valóban meglepően rövid, különösen akkor, ha tekintetbe vesszük, hogy a világtendencia inkább a gyakorlótanítás változatosabbá és hosszabbá tétele. Európában lényegében sehol sincs ilyen rövid gyakorlói idő (Lukács, 2002), és ez az időtartam lényegesen elmarad az Amerikai Egyesült Államokban szokásos 50–70 naptól is (Morris és Williamson, 1998; Shimahara és Sakai, 1995; Wray, 1999). Bár több kelet-ázsiai országban is viszonylag rövid a gyakorlótanításra fordított idő (pl. Kína, Tajvan), a japán tanítási gyakorlat tartama feltűnően rövid például a szingapúrihoz képest is, ahol a felsőfokú képzés típusa szerint (Gopinathan, Ho és Tan,

1999) változóan 125, 75 vagy 45 nap a gyakorlótanítás időtartama (*Morris és Williamson, 1998; Gordon Győri, 2002*).

Ahhoz azonban, hogy a japán tanítási gyakorlat rövidegének tényét ne a mi saját kultúránk, illetve más – a japánhoz képest idegen – kultúrák implicit sugalmi vagy explicit tényei talaján értelmezzük, hanem annak benső logikája felől, mint minden más pedagógiai vonatkozás esetében, itt is meg kell vizsgálnunk *a kontextust*.

Először is: Japán a világ azon kevés országainak egyike, ahol ma már a felsőoktatás is tömegoktatás (*Hrubos, 1999; Gordon Győri, 1998*). Emiatt, de történeti-kulturális okokból is, amikor Japánban valaki befejezi a felsőfokú tanulmányait, valójában nem az a legfontosabb, hogy milyen területen szerzett képesítést, hanem sokkal inkább maga a felsőfokú képesítés, mivel ez mintegy hivatalosan dokumentált bizonyítéka annak, hogy az illető magas szinten képezhető. Ezzel együtt: minél jobb felsőoktatási intézményben végzett az illető, az azt bizonyítja, hogy annál jobban, annál hatékonyabban képezhető – bizonyos mértékig függetlenül attól, hogy pontosan milyen szakon szerezte is a diplomáját.

Másodszor: mindehhez tudnunk kell azt is, hogy Japánban a tanárok alkalmazása egészen másképpen történik, mint például Magyarországon. A diplomás tanárt ugyanis nem az általa kiválasztott iskola alkalmazza többnyire egyetlen, az igazgatóval történt beszélgetés impressziói alapján, hanem egy versenyvizsga jellegű szakvizsga eredményeképp a területi (prefektúrabeli) oktatási hivatal (*Gordon Győri, 1998*). A versenyvizsga többfordulós, elméleti és gyakorlati része is van. Ennek során részint a (már diplomás!) pályázó aktuálisan meglévő szaktárgyi ismereteinek szintjét, illetve különféle módokon szervezett feladatokkal a gyakorlati pedagógiai készségeit igyekeznek megállapítani (igaz: nem ritkán gyakorlati témájú *tesztkérdésekre* épített) feladatok segítségével). Hangsúlyozandó: nem a pedagógiai *tudását*, hanem a *készségeit* vizsgálják; tehát például szociális helyzetekben megnyilvánuló szenzitivitását, konfliktusmegoldó képességeit stb. Vagyis azt igyekeznek megállapítani, hogy milyen szakmai-emberi bázissal rendelkezik az illető ahhoz, hogy *valóban* tanárt képezzenek majd belőle (a prefektúra számára).

A felvételi vizsgának komoly tétje van: még a legóvatosabb statisztikák is azt mutatják, hogy a tanári állásra pályázók és a felvehetőek száma között igen nagy különbség van, hiszen megvétől és egyéb körülményektől függően csak minden 3–10. jelentkezőt vesznek fel és alkalmaznak. Akit viszont felvesznek, azt várhatóan élethossziglan alkalmaznak majd tanárként, méghozzá egy olyan országban, ahol a tanári pálya a leginkább presztízsteli foglalkozások egyike (*Gordon Győri, 1998*), illetve ahol a fizetések és a járulékos juttatások valamivel jobbak, mint más foglalkozási csoportokéi az országon belül, arányait-mértékét tekintve sokkal jobbak, mint például az USA-ban vagy Magyarországon (*Nagy, 1998; Wray, 1999*).

Harmadszor (az előző két ponttal szoros összefüggésben): más szakmák vonatkozásában talán közismertebb, hogy Japánban mélyen a kultúrában gyökerező, de amúgy nagyon is modern koncepciókkal és gazdasági szükségletekkel harmonizáló tradíció, hogy minden vállalat maga képi alkalmazottait, persze nem a közoktatás és a felsőfokú oktatás *helyett*, hanem azt követően (*Fürstenberg, 1998; Hrubos, 1999; Stern, 1997*). Így ugyanis olyan élethosszig tartó tanulást, specializált fejlesztést lehet biztosítani az alkalmazottaknak mint munkaerőknek, amely a vállalat állandóan változó igényeinek is aktu-

álsan mindig a legmegfelelőbb, ezáltal a legjövödelmezőbb. Kevésbé köztudott, hogy a tanárképzésben is ugyanez a – kulturális mintákkal és a pragmatikus igényekkel egyaránt harmonizáló – koncepció valósul meg. A területi pedagógiai oktatási hivatal tehát nem a legjobb tanárt keresi a versenyvizsgákon (hiszen a frissen végzett jelentkezőket *még nem is tartja igazán tanárnak*), hanem olyanokat, akik megítélése szerint *a legjobban képezhetők lesznek* azoknak az igényeknek megfelelően, amelyeket a jövő újra és újra az iskolák elé fog állítani.

Két alapvető oka van tehát annak, hogy a tanítási gyakorlat olyan meglepően rövid Japánban. Az egyik gazdasági természetű: nem érdemes bonyolult gyakorlótanítási rendszereket nagy költségekkel fenntartani, miközben a tanári szakokon végzett hallgatóknak csak az egyharmada-tizede lesz később tanár (*Morris és Williamson, 1999*). A másik szakmaitudás-természetű: az iskola mint munkahely nem azt várja, hogy kész gyakorlati tudással rendelkező frissen diplomázottak kerüljenek a tanári karba (hogy is lehetne ilyesmit az egyetemista évek alatt elsajátítani egy olyan munkaterülethez, amelyen a legfontosabb munkaeszköz a munkaévek során lassan csiszolódó személyiség lehet?), hanem azt, hogy olyan fiatalok kapják meg az állásokat, akik a leghatékonyabban lesznek majd tanárokká képezhetők. Olyanok, akik más vonatkozások mellett leginkább képesek lesznek adaptívan, egyben alkotó módon tanári munkaközösségek tagjaivá válni.

Szintek és formák alapján *Hrubos* (1999) a munkahelyi képzés három típusát különíti el: a bevezető oktatást, a karrier közben történő képzést, valamint a speciális képzést. E folyamat során “az iskolából frissen kilépett ember „nyersanyag” a munkahelyen történő képzéssel tényleges munkaerővé válik”. (17. o.)

Ezt a hármasságot a tanári életpálya esetében is megtaláljuk. Bár ez a felosztás implicit formában felismerhető tanulmányunk következő részében, mi a továbbiakban expliciten mégis két nagy egység mentén tárgyaljuk a tanárok munkába állás utáni képzésének témáját: a kezdő tanár továbbképzése és a tapasztalt tanár továbbképzésének kérdésköre mentén.

Továbbképzés, tanári továbbtanulás

A kezdő tanár továbbképzése

A felsőfokú tanulmányok végeztével tehát egyáltalán nem ér véget a leendő japán tanárok szervezett képzése, csak a képzés súlypontja a felsőfokú intézményről majdnem teljesen áthelyeződik a munkahelyre, és ekkortól kezdve iskolaközpontú tanárképzéssé válik.

Az első munkaévben a japán tanár hivatalosan *pályakezdő* státusban van, ami kedvezményekkel, illetve speciális kötelezettséggel jár. Noha körzetenként és intézményenként előfordulnak variációk, az első munkaévben általánosan legalább 90 órát kell tölteni továbbképzéssel, melynek mintegy kétharmada (60 óra) a kezdő tanár iskoláján belül szerveződik. Bár az iskolán belüli foglalkozások nagy része gyakorlati jellegű (lentebb

meg is nevezzük ezek típusait), vannak közöttük elméleti jellegű foglalkozások is, amelyek curriculumokkal, tanításmódszertani kérdésekkel kapcsolatosak.

Minden japán iskolának szakmai továbbképzési koordinátora is van, akit az iskolaigazgató kér fel erre a tevékenységre a rangidős kollégák közül. Többek között ő foglalkozik a kezdő tanárok szakmai fejlesztésével is.

A kezdő tanár jelentős órakedvezményben részesül: mindössze heti 10 órát kell tanítania. Mentortanárt neveznek ki mellé, aki hivatalosan körülhatárolt módokon (tehát számonkérhető formákban) felel a kezdő tanár szakmai előmenetelét szolgáló, iskolán belüli képzési tevékenységek megszervezéséért, figyelemmel kíséréséért, értékeléséért. A mentortanárok általában nem részesülnek speciális mentorképzésben, de az igazgatók nagy gonddal válogatják ki és kérik fel őket a már jelentős munkatapasztalattal bíró tanárok közül, akik motiváltak is erre a munkára. A mentortanár nagy tapasztalaton nyugvó szakmai megfontolások alapján megszervezi a kezdő kolléga iskolai óralátogatásait, ellenőrzi ezek teljesítését, konzultál vele az általa meglátogatott órákról, illetve az ezek kapcsán felmerülő pedagógiai kérdésekről, a kezdő tanár kérésére vagy egyébként meglátogatja annak óráit, rendelkezésre áll, ha a rábízott kezdő tanárnak bármilyen szakmai, adminisztrációs vagy emberi problémája van. A kezdő tanár kötelezettségei közé tartoznak még a rendszeres óraterv-készítési feladatok is, amelyeket ugyancsak a mentortanár ellenőriz.

Az iskolán belüli gyakorlati kezdőtanár-képzésnek azonban van más formája is. Rendszeres gyakorlat a japán iskolákban, hogy a kezdő tanár úgy tervez és tart meg gyakorlóórákat, hogy azokon a tanítványok szerepét a saját kezdő tanártársai töltik be. Ezeket a „tanórákat” természetesen részletes szakmai megbeszélés követi, amelyen az órát vezető kezdő tanár, valamint a hasonló státusban lévő kollégák és a mentortanárok együttesen vannak jelen. Az órán a diákok szerepét alakító kezdő tanártársaknak általában részletes, szakszerű és konstruktív írásos értékelést is kell készíteniük a gyakorlóóráról.

Ezzel együtt az is figyelemre méltó, hogy az iskolában zajló, szervezett gyakorlati képzésben mennyire tudatosan alkalmazzák a japán iskolákban a páros, a kiscsoportos, illetve a szélesebb csoportokban kialakított szakmai tevékenységeket egyaránt, ami a kezdő tanár szocializációjának nyilvánvalóan egyik legfontosabb, tudatosan kialakított eleme.

A kezdő tanár képzéséhez tartozik az is, hogy a *saját iskoláján kívül más iskolákat is rendszeresen meglátogat*, ott megismerkedik az adott iskola munkafilozófiájával, a helyi tantervekkel és egyéb oktatási sajátosságaival. Ezekben az esetekben az elméleti jellegű képzés természetesen a gyakorlatival is egybekapcsolódik, hiszen a kezdő tanárnak szaktárgyi órákat is meg kell látogatnia, majd tapasztalatait írott vagy szóbeli formában szakszerűen fel kell dolgoznia. Nemcsak iskolákkal, hanem más pedagógiai tevékenységet végző intézményekkel (pl. pedagógiai kabinetekkel, oktatással is foglalkozó művelődési intézményekkel stb.) is meg kell megismerkednie. Ezekről a látogatásokról általában hospitálási naplót kell készítenie, s ezeket hivatalosan adminisztrálni kell. A továbbiakban már a képzésben részt vevők személyes ambícióin és lehetőségein múlik, hogy ezeket a dokumentumokat feldolgozzák-e és hasznosítják-e kezdőtanár képzésében.

Mindamellet a kezdő tanár elméleti téren folyó képzése nemcsak az iskolák szintjén zajlik, hanem *külső képzőintézményekben* is. Japán-szerte általános, hogy a kezdő pedagógus heti egy napot a tankörzetéhez tartozó oktatási központban (*Educational Center*-ben) tölt, ahol elméleti előadásokon és szemináriumszerűen szerveződő foglalkozásokon kell részt vennie. Ez a képzés tehát közvetlenül az egyetemi/főiskolai elméleti képzés folytatásának tekinthető, a különbség csak annyi – de éppen ez a leglényegesebb –, hogy ezeken az órákon az általános pedagógiai kérdések mindig nagyon közvetlenül kapcsolhatók az adott régió speciális pedagógiai kérdéseihöz.

Itt is tartanak gyakorlóórákat, és itt is a kezdő tanártársak töltik be a diákok szerepét, s az órák szakmailag releváns vonatkozásait velük, illetve a kurzus vezetőjével dolgozzák fel.

A gyakorlott tanár továbbképzése

A gyakorlott tanárok esetében olyan, az iskolában zajló, direkt elméleti képzési formákról, mint amilyenekről a kezdők esetében szoltunk, nincs tudomásunk.

A saját iskolában zajló szervezett gyakorlati képzésnek azonban gondosan kidolgozott formái vannak a japán iskolákban. Ennek legfontosabb fajtája az, hogy évente több alkalommal is egy-egy tanár vagy egymást követően több tanár az egész tantestület számára bemutatóóra(ka)t tart. Az órákat részletekbe menő tantestületi megbeszélés, szakmai vita követi (*Stigler és Hiebert, 1999*).

E foglalkozások természetesen nem *ad hoc* jellegűek. Mindig olyan, előre alaposan kidolgozott pedagógiai kérdést vizsgálnak meg a tantestület tagjai és az iskolavezetők, amely valami oknál fogva releváns pedagógiai téma az adott intézmény tanárai számára (mondjuk például a tanári kérdéskultúra). Bár a bemutató foglalkozást vezető tanárok természetesen nagy izgalommal végzik ezt a munkát, s erről adott esetben expliciten be is számolnak, mégis megtiszteltetésnek is érzik ezt a feladatot, amely a bizalom légkörében zajlik annak érdekében, hogy minden egyes tanártárs, illetve az iskola egésze szakszerűbben, jobban működjék; vagyis hogy végső soron a diákok számára a korábbiaknál még hatékonyabb legyen az oktatás. Ugyanakkor a fejlesztés hatékonyságát érintő módszertani probléma az, hogy ha nem is úgy, mint a külsős továbbképzési intézményekben szerzett ismereteiket, de azért az e bemutató órákon szerzett új tudásukat is *transzferálniuk* kell a tanároknak azokra a „szokásos” tanítási óráikra, amelyek esetében nem áll rendelkezésre több hónapnyi idő a koncentrált átgondolásra, előkészítésre.

A japán állam, pontosabban a területi (prefekturánkénti) oktatási hivatal évente összesen mintegy 1500 általános, illetve középiskolai tanár számára lehetővé teszi, hogy 1–2 éves időtartamra visszatérjen az egyetemre, ahol korábbi tanulmányait felfrissítheti (Japánban valamivel több mint 400 000 elemi iskolai tanár, s 250–250 000 alsó és felső középiskolai tanár dolgozik). Ennek következtében ezek a tanításban már nagy tapasztalatot szerzett, de tudásukban talán már nem egészen naprakész tanárok megismerkedhetnek szaktárgyuk tudományának legfrissebb szemléletbeli, elméleti és gyakorlati újdonságaival. A következő évben vagy két év után a tapasztalt tanár immár ezzel a jelentősen és szakszerűen felfrissített tudással tér vissza az iskolájába és folytatja a diákok oktatását. E továbbképzési forma értékei nyilvánvalóak. Ám abból a tényből, hogy ezt a

továbbképzési típust a japán tanárok nagyon szeretik és hasznosnak tartják, azt a következtetést is levonhatjuk, hogy az „egyetemre visszatérés” hasznos ellenszere a tanári közép pályán fellépő és természetesen Japánban sem ismeretlen kiégési szindrómának is.

Az eddig bemutatott képzési formákon túl a japán tanárok számára pályájuk 6., 10. és 20. évében kötelező az itthon is jól ismert, hagyományos módon és keretekben szervezett továbbképzéseken való részvétel. Bár jelen tanulmány szerzőjének semmilyen oktatásügyi dokumentum vagy más jellegű forrás segítségével nem sikerült tisztázni, milyen koncepció alapján esett a választás éppen ezekre az évekre, a korábbiak alapján biztosak lehetünk abban, hogy e struktúra is alapos átgondolás terméke.

Japán legfontosabb tanártovábbképző intézménye a Nemzeti Oktatási Központ, nem messze Tokiótól. A központ szakmai alapelveit és irányvonalát a Monbusho (Oktatási Minisztérium) jelöli ki, de ezen túl az intézmény független módon működik. Az évente több tízezer tanárnak szervezett programjaik között vannak bentlakásos és bejárásos programok is. A gyakorló tanárok továbbképzése mellett az intézmény egyik fontos tevékenysége a leendő, a kezdő és a már gyakorló iskolaigazgatók képzése is, de szerveznek tanfolyamokat például munkaközösség-vezetőknek, iskolai adminisztrátoroknak és az iskolai személyzet más tagjainak is.

A japán oktatásügyi minisztérium évente átlagosan 5000 pedagógus (tehát a pedagógusok mintegy 0,5%-a) számára biztosítja, hogy két hétre, egy hónapra külföldre menjen pedagógiai tapasztalatokat szerezni. Fontos feltétel, hogy csak 35 éves vagy annál idősebb, legalább 10 éves tapasztalattal rendelkező tanárok részesülhetnek ebben a lehetőségben, tehát *nem kezdők*, hanem azok, akik már jól kidolgozott szakmai stratégiáiknak köszönhetően komplex iskolai élményekből is megfelelően strukturált elméleti és gyakorlati következtetéseket képesek levonni. Hasonló külföldi programokat a prefektúrák oktatási hivatalai is szerveznek az általuk foglalkoztatott, ugyancsak nagy tapasztalattal rendelkező pedagógusok számára.

A továbbképzés még inkább elterjedt formája, hogy a tanárok az országon belül tesznek 2–4 hetes csereutakat. E szakmailag és más szempontokból is alaposan előkészített utaknak köszönhetően a pedagógusoknak módjuk nyílik arra, hogy saját, bizonyos szempontból szűk, partikuláris iskolai kultúrájukból kitekintsenek, és akár másféleképpen működő, más koncepciók alapján szerveződő oktatási intézményekről is személyes tapasztalatokat, ismereteket szerezzenek. Ezekről természetesen beszámolnak saját iskolai kollégáiknak, munkaközösségi társaiknak, a többi tantestületi tagnak s az iskolavezetőknek, így osztva meg új ismereteiket munkahelyük más tagjaival. A pedagógus egyéni szakmai fejlődésén, látókörének bővülésén és saját iskolája szakmai gazdagodásán túl e módszer hatékonyan járul hozzá ahhoz is, hogy a helyi kezdeményezések és eredmények az egyes iskolák falain kívülre kerüljenek, s akár máshol is hasznosuljanak. E gyakorlati továbbképzési forma ugyancsak nem lebecsülhető hatása, hogy a pedagógusok között állandóan megújuló, személyes szakmai kapcsolatok alakulnak ki, amelyek minden ilyen alkalommal tovább bővülnek, formálódnak.

Szakmai képződés, szocializáció; a továbbképzés informális, spontán módjai

Szakmai képződés (*teacher development*) alatt a tanári tudás felhalmozásának nem jogilag-intézményileg strukturált, hanem különféle spontán módokon zajló formáit értjük. Ez természetesen nagyon sokféle alakban, sokféleképpen megvalósuló folyamat, amelynek valamennyi japán változatát nincs módunk bemutatni, de még megemlíteni sem. Hiszen e fontos folyamatok jó része nyilván olyan rétegekben és olyképpen zajlik, hogy azokat csak igen bonyolult kutatói módszerekkel lehetne feltárni. Ezért csak a gyakorlatban is legnyilvánvalóbbakat említjük meg röviden, kezdve a mentortanár és a kezdő tanár kapcsolatának néhány kulturális aspektusával.

A mentortanár és a kezdő tanár munkáját a hivatalos előírások mellett természetesen az implicit elgondolások is nagyban szabályozzák, és bár emiatt nagy különbségek lehetnek az egyes iskolák között, illetve az egyes mentortanár/kezdő tanár kapcsolatokban, azért vannak olyan közös vonások, amelyek a kultúra implicit előírásai miatt meglehetősen általánosak, tehát általában megjelennek a kezdő tanárok munkahelyi pályaszocializációjában. Ilyen például az, hogy a kezdő tanárnak „illik” időről időre – a hivatalosan előírtakon túl is – felkeresnie az idősebb, tapasztaltabb mentorkollégát, és szakmai konzultációkat folytatni vele. Hasonlóképp: implikált (kulturálisan előírt), nem pedig formális szabályokban rögzített viselkedésminta, hogy a mentortanár mint idősebb és bizonyos mértékben a kezdő tanár fölé rendelt személy, nem elsősorban hatalmi helyzetben lévőnek, hanem felelősségviszonyban lévőnek látja magát a mentorálttal való kapcsolatában, s odafigyeléssel, a másik iránti szenzitivitással igyekszik a kezdő tanárhoz viszonyulni (ezt a jelenséget a japán pszichológia *Takeo Doi* (1973) nyomán *amae*-nak nevezi). Ugyanakkor egy másik íratlan szabály alapján jellemzően sokkal kevésbé direkt a vezetőtanár kommunikációja a szakmai kérdésekben – például a kezdő tanár óralátogatása után –, mint a tanárjelöltek esetében lenne, hiszen a kezdő tanár mégiscsak felnőtt kollégája, nem pedig szó szerinti értelemben tanítványa a mentornak (*Simahara* és *Sakai*, 1995). Igaz, a *kölcsönös függőségen alapuló* (de legalábbis ekként percipált) *kölcsönös bizalom* légkörében a kezdő tanárok gyakran mégis igyekeznek elérni – s el is érik –, hogy a mentorok explicit közléseket is tegyenek tanári tevékenységükkel kapcsolatban. (A *kölcsönös bizalom* a japán kultúrának s ezzel együtt az iskolai kultúrának is meghatározó eleme – bővebben lásd *Lewis*, 1995).

Abban, hogy a kezdő tanár lehetőleg soha ne érezze magát szakmailag „elveszettek”, nemcsak a mentortanár jelenlétének és pályaszocializációs tevékenységének, hanem többek között annak is nagy szerepe van, hogy az igazgatók minden munkamozzanat kialakításakor ügyelnek arra, hogy a kezdőt fizikai és érzelmi/intellektuális értelemben egyaránt tapasztalt kollégák vegyék körül. Ha például egy évfolyamon három osztály van, akkor adott tantárgyból az egyiket egy nagy tapasztalattal rendelkező idősebb kolléga, a másikat egy már ugyancsak nem tapasztalatlan középkorú tanár tanítja, s a harmadikba kerül a teljesen kezdő tanár. A kezdő tanár mindenekelőtt az adott évfolyamon dolgozó másik két tanártárral konzultálhat szakmai kérdésekről.

Ha japán tanárok spontán szakmai fejlődésének legmeghatározóbb formáját természetesen a kollégákkal naponta nagy számban folytatott különféle megbeszélések, egyszerű óráközi vagy tanítás utáni beszélgetések alkotják, ahogy szinte mindenütt máshol a világon. A jelen tanulmány keretei között nem részletezhető szubtilis kulturális különbségeken túl azonban, amelyek ezeket a spontán konverzációkat a más országok, más kultúrák tanári szobáiban zajló társalgásoktól megkülönböztetik, a legszembeötlőbb különbség talán az, hogy a japán tanárok – mint közalkalmazottak – igen sok időt töltenek az iskolában, lényegesen többet, mint például a magyar vagy amerikai kollégáik. Explicit elvárás, hogy a tanítás befejezése után a tanár még órákon keresztül az iskolában, az idő egy részében a tanári szobában tartózkodjék. Az alapfokú iskolák tanárait, közöttük a kezdő tanárokat aszerint, hogy azonos évfolyamon vagy azonos osztályban dolgoznak-e, egymáshoz közel ültetik le a tanári szobában (Itoh, 2000). Mindenki tisztában van vele, hogy mindez többek között azért van így, hogy munkatársaival átbeszélhesse az aznapi problémákat, sikereket a tanításban, segíthessen nekik, ha éppen igénylik azt, illetve ő maga segítséget kérhessen, ha például szakmai problémája adódik dolgozatjavítás közben vagy netán a másnapi órákra való felkészülésben. Persze megesik, hogy ezek a társalgások az egyszerű adminisztratív kérések megvitatásában merülnek ki. Mégis: maga a keret azt erősíti a tanárok gondolkodásában, hogy helyes és jó, ha rendszeres pedagógiai konzultációkat folytatnak egymás között a tanítást követően, s hogy – szemben az olyan országok tanáraival, ahol a tanítás után rövid időn belül mindenki elhagyja az iskola épületét – azt érzékké, a pedagógiai problémamegoldó és szakmai fejlesztő tevékenység kollaboratív alkotó munka, vagy legalábbis *az lehet*.

Hasonlóan meghatározó eleme a spontán szakmai fejlődésnek Japánban az, hogy a kezdő és tapasztalt tanárok folyamatosan látogatják egymás óráit. Az együtt tanítás (*co-teaching*) sokkal elterjedtebb Japánban, mint számos más országban, s az az egyik célja, hogy a tanárok ezen a tapasztalati úton is újabb ismereteket és inspirációt szerezzenek saját munkájuk magasabb színvonalú végzéséhez.

A japán iskolákat látogató nyugati tanárok vagy kutatók számára meglepő, hogy a japán tanárok az órák közötti szünetekben és a tanítási idő után gyakran járnak körbe az iskolában és – mint beszámolnak róla – annak érdekében tanulmányozzák kollégáik táblai jegyzeteit, hogy saját óráikon maguk is hatékonyabb táblai feljegyzéseket tudjanak készíteni. E jelenség értelmezéséhez persze tisztában kell lenni azzal, hogy a japán oktatás hagyományai következtében a tanár táblai munkájának sokkal nagyobb szerepet tulajdonítanak, mint a legtöbb európai vagy amerikai oktatási rendszerben (Usui, 1995). E mögött az az elképzelés áll, hogy a világosan kidolgozott és megvalósított táblai jegyzet a tanár témára vonatkozó ismereteinek, gondolatainak strukturáltságát, tisztaságát tükrözi, s így a legjobb példával szolgálnak a diákok kognitív és szaktárgyi fejlődéséhez. Főntebb már említettük, hogy a kezdő tanároknak például igen gyakran kell a mentortanár számára óravázlatot készíteniük, és ez számos esetben lényegében az aprólékosan kidolgozott táblai jegyzeteket jelenti. Érdemes megjegyezni, hogy mindez természetesen nem független attól a tényről, hogy Japánban – saját szótagírás rendszereikkel együtt – mintegy kétezer kínai írásjelet, ideogrammot (*kanji*-t) is használnak az írásban. Akárcsak Kínában, az információközlés és befogadás-feldolgozás-visszaidézés Japánban is sokkal inkább vizuális alapokon nyugszik, mint a nyugati kultúrákban. Ebben a környezetben a

gondosan kidolgozott, részleteiben alaposan eltervezett táblakép sokkal inkább alkalmas a vizuális befogadásra-feldolgozásra-visszaidézésre, mint a jórészt spontaneitáson és verbalitáson alapuló tanári közlések.

Tapasztalaton alapuló ismeretszerzés

A tanárrá szocializálódásnak ez az utolsóként bemutatandó szegmense tulajdonképpen nem más, mint annak a több ezer (több tízezer) tanítási órának a hatása a tanáripályaszocializációban, amelyet egy átlag személy a közoktatás és a felsőoktatás során diákként átél, megtapasztal. E téma azonban messze túlnő jelen tanulmányunk keretein. Ezért itt csak jelezzük, hogy természetesen ennek is döntő és specifikus hatása van a japán tanárok pályája szempontjából – de a részleteit most nem tárgyaljuk.

Van a japán tanárképzésnek egy olyan formája is, amelynek alapvetően a tapasztalati ismeretszerzés a célja olyképpen, ahogyan az Angliában vagy az USA-ban közismert ugyan, nálunk azonban lényegében ismeretlen. Az 1990-es évek vége óta a japán Oktatási Minisztérium és a *Keidanren*, a japán munkaadók szervezete közösen támogat olyan programokat, amelyek során gyakorló tanárokat helyeznek ki néhány hétre/hónapra (főleg a nyári szünet alatti időtartamra) ipari nagyvállalatokhoz. A cél az, hogy a pedagógusok, akiknek többsége korábban szinte hermetikusan el volt zárva a gazdaság világától s mindig is csak az iskola világát ismerték (először kisdíakként, később egyetemistaként, majd ezt követően tanárként), „testközelből” tapasztalhassák meg, mi zajlik a vállalatoknál vagy más munkahelyeken (irodák, áruházak stb.). Megismerik a vállalatok igényeit, közvetlen közletről mérhetik fel, hogy milyen ismeretekkel, de még inkább milyen készségekkel-képességekkel kell rendelkezniük az alkalmazottaknak ahhoz, hogy munkájukat eredményesen végezhessék, s egyáltalában azt, hogy mi is zajlik az iskola falain kívül, a munka világában. 1998-ban csupán a *Keidanren* 1 milliárd jent (kb. 8 000 000 dollár-t) költött ilyen programokra (*Itoh*, 2000), amelyek hatása igen mély, olykor drámai: a vállalatok és a tanárok egyaránt szinte kulturális sokkot élnek át (*Itoh*, 2000; 238. o.). A tanárok látóköre szélesedik, pontosabb képük alakul ki arról, hogy tanári képzésüket, illetve azt a képzést, amit ők nyújtanak a diákjaiknak, milyen hiányosságok jellemzik.

Komplex formák

A tanártovábbképzés formáinak némelyikét olykor már az előzőekben is nehéz volt „elméleti” és „gyakorlati” részekre bontani, hiszen a való életben ezek nemritkán egybekapcsolva jelennek meg.

A japán továbbképzési – talán pontosabban: professzionalizációs – rendszer legkomplexebb, egyszerre elméleti és gyakorlati típusa a „tanári tevékenységet kutató” munka. Éppen magas fokú komplexitása miatt nem kívántuk ezt típust a fenti rendszer kategóriáiba illeszteni.

A tanárok által folytatott és a tanári tevékenységre irányuló kutatások Japánban igen széles körben elterjedtek, és nyilvánvalóan egyszerre tekinthetők továbbképzésnek és pedagógiai tevékenységfejlesztésnek, illetve szervezetfejlesztésnek. Ahogy *Stigler* és *Hiebert* (1999) fogalmaz: „Lényegében minden elemi és középiskolában folyik *kounaikenshū*”, vagyis a tanári tevékenység szisztematikus kutatása, amelynek a tanárok személyes és az iskola mint intézmény folyamatos, egyre magasabb szintű professzionizációja a végső célja. *Lewis* és *Tsuchidát* (1997) úgy informálta egy iskolaigazgató, hogy Japánban „Nem fognak találni iskolát pedagógiai fejlesztést célzó kutatóóra (*research lesson*) nélkül”. *Itoh* (2000) ezt a „házi továbbképzési” formát nevezi a legelterjedtebb, legáltalánosabb tanári továbbképzési formának Japánban, amelynek ugyanakkor területi szinten szervezett iskolák közötti formái is (*bukai*) vannak (*Itoh*, 2000, 235. o.)

A *tanítási óra kutatása* mint szervezett tevékenység során a tanárok egy csoportja heteken vagy akár egy egész éven át azon dolgozik, hogy valamilyen fontos pedagógiai téma vizsgálata érdekében egy vagy több kutatóórát tervezzen, próbáljon ki, teszteljen és fejlesszen tovább. E tevékenységnek – annak ellenére, hogy számos variációja kialakult Japánban – jól elkülöníthető lépései vannak, amelyeket a kutatócsoportok általában gondosan megtartanak. Ezek a következők:

A pedagógiai probléma meghatározása

A tanítási óra kutatását a résztvevők olyan problémamegoldó tevékenységsornak tekintik, amelynek célja egy rosszul vagy nem elég hatékonyan működő pedagógiai tevékenység hibáinak kiküszöbölése, a tevékenység átalakítása. Ennek első lépése természetesen a probléma megnevezése. A résztvevők először általában tágra határozzák meg a problémát, majd egyre szűkítik, pontosítják, míg végül egy világosan körvonalazott, ezért világosan definiált kutatási módszerekkel megközelíthető témához jutnak.

A kutatási óra megtervezése

Amikor sikerült definiálni a problémát, elkezdődik a kutatási célt szolgáló óra megtervezése. Bár az órát magát csak egy tanár fogja megtartani, mindenki részt vesz a tervezésben. A cél nemcsak egy hatékony óra megtervezése, hanem egyben annak megértése, hogy miért nem működött korábban a problematikus tanári tevékenységmózzanat, s az új miért, miképpen működik hatékonyan.

Az óra megtartása

Természetesen a munkacsoport minden tagja részt vesz az órán, amely tulajdonképpen „közös alkotás” egy tanítási probléma megoldása érdekében. Megesik, hogy a tanárok előző nap késő estig az iskolában maradnak, mindent újra átgondolnak, sőt, akár szerepjátékkal el is játsszák a tervezett órát. A kutatási óra a tanítási időben zajlik; a munkacsoporthoz tartozó tanárok arra az órára magukra hagyják osztályaikat (ahol ezidő alatt a gyerekek a tanár jelenléte nélkül, magukban is megbízhatóan dolgoznak).

Az óra értékelése

Általában a tanítási nap végén újra összegyűlnek a munkacsoport tanárai, és értékelik a látottakat. Ezek többnyire igen kritikus hangvételű megbeszélések, de senki sem felejtí

el, hogy nem az órát megtartó tanárt kritizálja, hanem valamennyiük közös tervét, alkotását. A hangsúly tehát az önfejlesztésen, nem pedig egy másik személy kritikáján van.

Az óra újratervezése

A tapasztalatok és a vélemények alapján újratervezik az órát.

Az újratervezett óra megtartása

Ugyanaz a tanár vagy a munkacsoport egy másik önkéntese megtartja az órát, de most már az egész tantestület számára.

Újraértékelés

Ismét értékeli a munkatevékenységet és a bemutatott órát, de most már az iskola teljes tanári kara involválódik e tevékenységben is.

Az eredmények és a tapasztalatok megosztása, disszeminációja

A legtöbb kutatói munkacsoport beszámolót, összefoglalót ír a tevékenységről. Lévé, hogy Japánban azonos curriculum alapján folyik minden állami iskolában az oktatás, az így megosztott eredmények és tapasztalatok viszonylag könnyen transzferálhatók más iskola közegébe is. A tapasztalatok megosztásának természetesen más módjai is vannak.

Stigler és Hiebert öt pontban foglalják össze az „óratanulmányok” legfontosabb vonatkozásait.

- 1) A kutatóórák (óratanulmányok) rendszere a tanári munka és az iskola mint oktatási intézmény hosszú távú, folyamatos fejlesztési modelljén alapul (nem pedig váratlan, rövid távú változtatásokon).
- 2) Mindamellet e fejlesztőtevékenységi forma a tanulók munkájára koncentrál a változtatásokban (nem elsősorban pedagógiai elméletek irányítják a pedagógiai munka alakulását, hanem az, hogy mit, hogyan, miképpen lehet a tanításban megszervezni ahhoz, hogy a tanuló a konkrét oktatási környezetben hatékonyan tudjon dolgozni).
- 3) Az óratanulmányok konkrét kontextusban közvetlen fejlesztéseket igyekeznek megvalósítani.
- 4) Az óratanulmány kollaboratív tanári munkán alapszik.
- 5) Mindazok a tanárok, akik részt vesznek az óratanulmányokban, úgy tekintik magukat, mint akik a tanításról való tudás fejlesztéséhez és saját szakmai fejlődésükhöz járulnak hozzá.

E munkatevékenység lényegét mindenesetre *a tanítás folyamatos fejlesztésében* nevezhetjük meg, amely – mint szó volt már róla – a tanári tudás és az iskola mint oktatási intézmény folyamatos fejlesztését jelenti a tanulók minél hatékonyabb tevékenysége érdekében.

Stigler és Hiebert ugyan nem utal rá, de a japán kutatóórák módszere tulajdonképpen nem más, mint az Angliában már évtizedek óta elterjedt *action research* (tanári *tevékenységkutatás*) bizonyos módszereinek adaptációja. Az *action research* a pedagógusképzés és továbbképzés kritikájából Angliában született tevékenységformák egyike. Lényege – ahogy a japánok is konceptualizálják –, hogy az oktatás folyamatos fejlesztését

– reformját valóban a praktizáló tanároknak, vagyis az oktatásügy azon szereplőinek a kezébe adja, akik a legközvetlenebbül érdekeltek a nehézségek megoldásában, és akik mindig konkrét, kontextusba ágyazott kérdéseket tudnak megfogalmazni. Fontos megjegyezni, hogy a tanári tevékenységkutatás a pedagógus személyes kvalitásainak fejlesztésével tudatosan egybekapcsoltan az iskola mint szervezet és a tanítás mint kulturális tevékenység fejlesztését is jelenti egyben. Az *action research* szakirodalma igen széles (csak példaképp: *Posch, Somekh és Altrichter, 1993*). Talán nem érdektelen azt sem megjegyezni, hogy az *action research* különböző változata a többi élenjáró oktatással rendelkező kelet-ázsiai országban, Szingapúrban (*Gordon Győri, 2002*) és Hongkongban is igen elterjedt, ez utóbbiban még a felsőoktatásban dolgozó tanárok képzésének is az egyik legnagyobb hatású formája (*Kember, 2001*).

Nagyjából az *action research* módszer elterjesztésével egy időben zajlott le Angliában a tanárképzés gyökeres reformja is, amelynek során a tanárképzés hangsúlya áthelyeződött a felsőoktatási intézményekből magukba az iskolákba. Vagyis a két leginkább meghatározó tanárképzési-továbbképzési forma az utóbbi évtizedek legfontosabb európai, pontosabban angliai fejlesztéseihez is köthető: nevezetesen a tanárképzés hangsúlyának áthelyezése a felsőoktatásból az iskolákba, illetve a gyakorló tanárok által folytatott pedagógiai tevékenységkutatások.

A tanárrá válás és a tanári munka fejlesztése japán változatának tanulságai

E korántsem teljes, bár nem is éppen vázlatos kép után érdemes néhány tanulságot megfogalmazni a japán tanárképzéssel és -továbbképzéssel és spontán szakmai képződéssel kapcsolatban.

a) „Az iskola az a hely...”

Mint tudjuk, egy tanár a munkaeveit során sok ezer órát tölt el az iskolában. Mégis, ha az iskolára mint intézményre gondolunk, a mai napig leginkább az jut eszünkbe, hogy „*az iskola az a hely, ahol a diák tanul*”. Japánban azonban szinte totális tanárképzési és továbbképzési-továbbtanulási rendszert formáltak abból az egyszerű tényből, hogy az iskola egyben az a hely is, ahol a tanárnak a leginkább és legadekvátábban van módja arra, hogy megtanuljon és folyamatosan tovább tanuljon tanítani. *A diák tanítása a tanár tanulása is egyben*. Annak a folyamatosan kumulálódó tudásnak a spontán és tudatos formákban való megkonstruálása, amelynek eredménye az egyre növekvő tanári tudás, és ennek következményeként a diákok egyre hatékonyabb fejlődése.

A „tanítva tanuló és a kutató tanuló tanár” (*Falus, 2002a*) eszménye természetesen a hazai pedagógiában is jelen van; itthon azonban soha nem épültek köré olyan szisztematikusan, rendszerszerűen felépített, koherensen egybekapcsolódó (*Itoh, 2000*) tanárképzési formák, mint Japánban.

A japán modell megannyi részeleme azt mutatja, robusztus érvek szólnak amellett, hogy a tanár tanulását számos vonatkozásban minél közelebb tartjuk az iskolához; ahhoz a szintérhez, amelyben a tanítás a maga konkrét formájában zajlik; ahol a tanár a leg-

adekvátábban tudja artikulálni a következő lépésben megoldandó kérdéseit, és ahol a transzfer nehézsége nélkül (vagy más képzési formákhoz képest a transzferből fakadó csupán kisebb nehézségekkel) alkalmazni is tudja a nem kis részben maga által megformált válaszokat.

Japán esetében speciális tényező, hogy a tanárképzés és -továbbképzés módszerei harmonikusan egyeztethetők össze a kulturális hagyományokkal (pl. azzal, hogy a munkahely mindenekelőtt maga akarja képezni a saját munkaerőit), valamint a tanárképzés legmodernebb nemzetközi tendenciáival. Itt mindenekelőtt az angol tanárképzésre kell gondolnunk, amelyben az iskolaközpontú tanárképzésnek és továbbképzésnek (*school based training*) immár komoly hagyománya és széles elméleti-gyakorlati bázisa van (magyarul legfrissebben lásd például Falus, 2002b; Lukács, 2002).

b) A tanítás mint közös konstrukció

A tanárképzés, -továbbképzés és spontán szakmai szocializálódás japán modellje azt az üzenetet is magában hordozza, hogy az iskolai munka nem kismértékben a tanárok „közös alkotása”, és nem egymástól szegregált individuumok egyéni részkonstruktói csupán. Például az, hogy egy munkaközösség mit és miképpen tanít a saját szaktárgyában, a japán modell esetében az iskolában tanító tanárgenerációk kvázi közös szellemi alkotása. Egy ilyesféle, sok elemében tapasztalati jellegű tudást azonban nem lehet a hagyományos tanárképzés formális keretei között elsajátítani, áthagyományozni, éppen azért, mert ez mindig helyi, lokális tudás. *Ott kell lenni* a helyszínen (sokszor akár szó szerinti értelemben reggeltől estig) ahhoz, hogy ezt a tudást át lehessen adni és el lehessen sajátítani. Ezért is megfontolandó, hogy Japánban már jó ideje felismerték: az imént említett okok miatt is vitálisan fontos, hogy a pályaszocializáció, képzés, továbbképzés és képződés spontán iskolai formái (pl. az órák utáni és a tanítást követő tanári társalgások) minél kidolgozottabbak és strukturáltabbak legyenek (még ha a spontaneitás és kidolgozottság első pillantásra ellentmondónak látszana is). Igaz, a tanítás résztvevői, vagyis a tanárok diákjaik érdekében *odaadják magukat* a tudás ilyen lassú és fáradságos felhalmozásának, de méltó társadalmi elismerésben is részesülnek az anyagiak és életköörülmények tekintetében általában. Japánban ennek legalább 150 éves hagyománya van.

c) Tanári tudás és tudásmegosztás

Kikerülhetetlen a japán modell egy másik nagy erejű tanulsága is, nevezetesen az, hogy az iskola olyan munkahely, amelyben a legfőbb termelőeszköz a tanárok szaktárgyi és pedagógiai tudása. A *tanári tudásmegosztás* spontán (de tudatosan is inspirált és felhasználható), illetve strukturált, „hivatalos” keretei nélkül lényegében elképzelhetetlen az iskolák, a tantestületek optimális fejlődése. A tanári tudás az iskolák legfőbb értéke, az a tőke, amely az iskolának mint további tudások termelőhelyének az értékstabilitását, illetve értékelnövekedését szavatolja. A japán példa arra figyelmeztet minket, hogy az újabb és újabb diákgenerációk érdekében nem engedhető meg, hogy ez a legfőbb munkaeszköz csakis apró mozaikdarabokban, egymástól szinte hermetikusan szegregált tudásegységekben legyen jelen az iskolákban. Persze mindenki tudja, hogy a tanítás, a pedagógusi munka s a mögötte álló tudás is bizonyos vonatkozásaiban és mozzanataiban mindig megoszthatatlan marad. Azt is tudjuk, hogy a személyes tudás megosztásának a világon mindenütt számos szubjektív gátja és akadálya van. De a japán példa arra int minket,

hogy mindezek nem jelenthetnek elég erős érvet ahhoz, hogy nevükben *teljesen* lemondjunk a tanári tudásmegosztás mindazon lehetőségeiről, amelyek – még ha kultúránként és iskolarendszerenként nyilván más módon és mértékben is az oktatás fejlesztésének szolgálatába állíthatók s ezért állítandók is. E gondolat persze pragmatikusabb, a versengést felidéző fogalmi keretekben is megfogalmazható: *lemarad az* – a pedagógus, iskola, oktatási rendszer –, aki és amely nem képes a tanári tudásmegosztást saját hatékonyságnövelésének érdekében – az intézményi, pszichés, valamint kulturális gátak és ballasztok kikerülhetetlen mivolta mellett mégis – megvalósítani.

d) A tanár élethosszig tartó tanulása mint egységes, állandóan zajló folyamat

Szakmailag feltétlenül megszívlelendő, hogy Japánban milyen szerves és szoros egységben konceptualizálják a tanárrá válás különböző komponenseit: a tanári munkára való előkészítés, a tanári pályára való kiválasztás, a tanári tudás fejlesztése, a tanári pályán való megtartás mozzanatait.

Ez, amire egyébként immár a hazai szerzők közül többen figyelmeztetik az itthoni szakmai közönséget (lásd például Lukács, 2002), Japánban kidolgozott és működő valóság. Miközben a tanárképzés felelősei az élethosszig tartó tanulásról oktatják saját egyetemista/főiskolás diákjaikat, a leendő tanárokat, nem lehetnek annyira rövidlátók, hogy azt gondolják: éppen a tanári pályára való képzés, fölkészülés áll meg az egyetem végzetével (amit már csak néhány továbbképző kurzussal kell időnként polírozni vagy helyrepopozni). A tanári tanulás, amelyet jó okunk van fejlődésként – de legalábbis annak lehetőségeként – konceptualizálni, folyamatos, állandó, élethossziglani kell hogy legyen, ami a *diákoknak* is elemi érdeke. Éppen ezért biztosítani és támogatni kell ennek minden lehetséges formális és informális keretét az iskolai életben és azon túl.

e) A kultúra tanítása – a tanítás kultúrája

A japán tanárképzési modell egyben arra is figyelmeztet minket: nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy a *tanítás kulturális tevékenység* (Biggs és Watkins, 2001; Shimahara és Sakai, 1995; Stigler és Hiebert, 1999). *A kultúra tanításához a tanítás kultúrájának elsajátításán keresztül vezet az út.* Japánban a kezdő tanárokat úgy próbálják hozzásegíteni a tanítás kultúrájának szabadon áramló, informális kommunikációkban és tevékenységekben is manifesztálódó elemei elsajátításához, hogy formálisan is strukturált tevékenységelemeket rendelnek melléjük. Ezzel nem vész el a tanítási kultúra elsajátításának spontaneitása, személyessége, tapasztalati tanulási folyamatokon alapuló jellege. Viszont ily módon biztosítani lehet, hogy a kezdő tanár *feltétlenül* találkozzon ezekkel a tapasztalatokkal, s hogy ez az elsajátítási forma minél hatékonyabb legyen.

f) Az oktatás és a gazdaság bátran és gazdagon meríthetnek egymás elgondolásaiból és módszereiből

Alig említhettünk olyan elvet vagy konkrét módszert a japán tanárképzés és továbbképzés eszköztárából, amelynek megfelelőit ne találhatnánk meg a japán iparban. A japán pedagógia és a társadalom homogenitásának ezen a téren is többek között az az alapja, hogy az oktatás a nyugati szakemberek számára szokatlanul szorosan és harmonikusan kapcsolódik a gazdaság világához, bátran és gazdagon merít a gazdaság elgondolásaiból és módszereiből, mint ahogy ez *vica versa* is igaz. Az, hogy a munkavállalót

foglalkoztató intézmény nem kész szakembert lát az ifjú diplomásokban, hanem a munkahelyi felvételi versenyvizsgával a *továbbiakban minél jobban képezhető* munkaerőt keresi közöttük, s ezzel együtt az, hogy a specializált szakmai képzés sokkal inkább a munkahelyhez, semmint a felsőoktatáshoz kötött, a posztindustrialista japán iparnak éppúgy meghatározó – s ugyanakkor érdekes módon tradicionális – alapelve, mint az oktatásnak („*on-the-job training*”). Az óraértékelés és órafejlesztés módszere a japán iparban előszeretettel alkalmazott „*quality circle*”-nek feleltethető meg, a tanítás (a technológia) folyamatos fejlesztésének alapelve pedig nem más, mint a híres „*kanban á la Toyota*” (Hernádi, 2002). Ezzel együtt nyilvánvaló az is, hogy a *tanuló szervezet* (Szabó és Kocsis, 2002) alapelve is éppúgy meghatározza a japán gazdaságot, mint az oktatást.

A japán példa egyben azt is sűrítetten mutatja számunkra, hogy a világ merre halad ma a tanárok tanítása, képzése terén, s méghozzá egy részelemeiben szorososan egybekapcsolt, szervesen strukturált rendszerben tükrözi ezt. Ez a szerves egybekapcsoltság és strukturáltság különbözteti meg a japán modellt számos olyan országtól, amelyekben bár ugyanezen tanárképzési/továbbképzési elemek jelen vannak, de szegmentáltabb – fragmentáltabb formákban. Meglátásunk szerint ez nagymértékben hozzájárul ahhoz, hogy a japán tanárképzési, – továbbképzési modell sok más országénál hatékonyabban működik. Hiszen a tanulmány elején idézett nemzetközi összehasonlító pedagógiai kutatások eredményei is azt sugallják, hogy az ezen alapelvek és keretek mentén képződő és továbbképződő japán tanárok hatékonyan végzik a munkájukat, még ha sikereikben természetesen az itt említettekén kívül számos más komponens is lényeges szerepet játszik.

Most már csak egyetlen kérdés maradt hátra: *hol helyezkedik el a japán modell a világ jelenlegi tendenciáiban?* Egyik oktatásszociológiai alapotottságú tanulmányában Hargreaves (1999) a tanári munka professzionalizálódásának négy történeti korszakát különíti el (ezeket az alábbiakban bemutatjuk). A tanulmány nyomán azt mondhatjuk, hogy a pedagógia megkérdőjelezhetetlen újabkori tendenciái kikényszerítik, hogy több olyan elképzelés totális mivoltával leszámoljunk, amely talán adekvát és hatékony elgondolás volt a múltban, s újabb és újabb generációk számára természetesek, de amelyek kizárólagos mivolta ma már fenntarthatatlan.

Mindenekelőtt fel kell ismernünk és el kell fogadnunk, hogy *a pedagógia naiv aranykora* – amit Hargreaves egyébként ‘*pre-professional age*’-ként, vagyis a *szakmai-vá válás* („*szakmaizálódás*”) *előtti korként* jelöl meg – elmúlt. Nem térhet vissza az a kor, amikor a tanítás még valami egyszerű mesterségnek tűnt; amikor a tanár egyszer el-sajátította, mit és hogyan kell tanítania, majd ezt a tudást élete végéig működtette. A „gyakorlat teremtette a gyakorlatot”, vagyis a tanári mesterségbeli tudás egyszerűen átszállt a tapasztalt tanárról a kezdőre. A „jó” tanár, az „igazi” tanár az volt, aki teljesen odaadta magát a tanításnak.

Ugyancsak megrendült mára az 1960-as évektől datálható paradigma kora is, *az izolált tanár szakmai autonómiájának kora*, amikor szinte mitizálódott az a kép, hogy a tanítás alapvetően azt jelenti, hogy az izolált szellemi műhelyében az órára felkészült tanár belép a tanterembe, magára zárja az ajtót, és mint autonómiájában sérthetetlen személy tanít. Ez a kor többek között, de nem kizárólag, a túlzott tanárcentrizmusa miatt vált túlhaladottá, hiszen érezhető a leírásból is, hogy az ilyen tanítási dramaturgiában a forgatókönyv hőse csak a tanár lehet.

Az 1980-as évekre a tanároknak föl kellett ismerniük, hogy hiába szeretnének autonóm módon kidolgozott adekvát válaszokat adni a rohamosan és folyamatosan változó világ kihívásaira, az individualizált tanárszerepben ez nem megy. Kikényszerítődött a *kollégiális szakmaiság kora*. A tanári szakmai kultúra gyökeresen megváltozott. Ahhoz, hogy a tanárok úgy tudjanak tanítani, ahogyan őket magukat korábban sosem tanították (tehát amilyenként ők maguk sosem tapasztalták meg a tanítás-tanulás folyamatát), el kellett sajátítaniuk, miképpen kell más tanárokkal együttműködni, tanulni tőlük és tanítani őket. Ezzel egy időben a tanítás végképp elvesztette *pusztán* naiv, spontán jellegét: új szakmai standardok és egyéb keretek formálódtak ki ebben az időben.

Hargreaves koncepciója szerint jelenleg egy új szakmai paradigma küszöbén állunk. Többek között az oktatás egyre elkerülhetlenebb multikulturizálódása miatt, amelynek következtében különféle kultúrájú szülői háttérrel érkeznek a gyerekek az iskolába, és lehetetlen fönntartani a külső világtól ilyen értelemben izolált oktatás patternjeit. Az oktatásnak, az iskolának, a tanárnak nyitottá kell válnia ezekre a kulturális hatásokra, amelyek paradox módon nem gyengíteni, hanem erősíteni fogják őt.

A japán modellt elemezve a következőket látjuk:

Japán a professzionalizálásban messze túlhaladt az első fázison, amelynek ugyanakkor számos elemét továbbra is tudatosan fönntartja. Ennek okát viszont a kulturális tradíciókkal való harmonizálásban fönnebb már megneveztük.

Bár *Hargreaves* úgy alkotta meg a modelljét, hogy a kelet-ázsiai pedagógiai tendenciákat is figyelembe vette, benyomásunk szerint a japán oktatásra a tanári munka izolált-autonóm jellege soha nem volt jellemző. Így azt mondhatjuk, hogy a japán pedagógia ezt a fázist nem túlhaladta, hanem kikerülte.

A kollégiális szakmaiság korának képe azonban nagyon pontosan ráilleszhető a jelenlegi tanári szakmaiságra Japánban. Még ha az oktatás bizonyos résztvevői, egyes tanárok és szülők nemritkán az első fázis idealizált képét és mintáit hordozzák is magukban, világos, hogy az oktatásügy vezetői és a tanárképzés felelősei felismerték a professzionalizáció és a tanári kollaboráció elkerülhetetlen és előnyös voltát. Azt is felismerték, hogy e fázis alapelveinek implementációja a japán pedagógia és pedagógusképzés mozzanataiba úgy jár a korszerűsödés irányába mutató előnyökkel az ország számára, hogy egyben harmonikusan belesimul a kultúra tradícióiba.

Nagy kérdés, hogy Japán át tud-e, át fog-e lépni – egyáltalán át kell-e, hogy lépjen – a negyedik fázis posztmodern színterére. Bár az iskola Japánban jóval nyitottabb, mint azt gondolnánk, kétségtelen, hogy egy olyan szülői háttér irányában nyitott, amely kulturálisan messzemenően harmonizál az oktatás hivatalos színtereivel.

Ezek után érdemes átgondolni a mai magyar oktatás helyzetét a felvázoltak tükrében:

1) Bár az oktatásügy formálójának szemléletmódja nyilvánvalóan nagyrészt meghaladta az első fázist, az oktatás közvetlen résztvevőinek (prefektúrák pedagógiai vezetői, tanárok, diákok, szülők) jelentős része ugyanilyen nyilvánvalóan közel áll még a pedagógia naiv aranykorának képéhez.

2) Ugyanakkor kétségtelen, hogy – szemben Japánnal – a hazai pedagógia fejlődésében történelmi és kulturális okokból is igen nagyhatásúan jelentek meg a második fázis mozzanatai. Az izolált-autonóm tanári munkának s ezzel együtt az erre való formális és

informális tanárszocializációnak lényeges morális jelentése is volt az 1960-as évek történelmi-társadalmi helyzetében.

3) Mindezen okok miatt azonban úgy tűnik, hogy valójában a mai napig sem a tanárok, sem a tanárképzés szakemberei nem érezték meg a harmadik fázis vagy paradigma kényszerítő erejét. Ha sporadikusan találunk is egy-egy példát, valójában a tanári kollaborációnak ez a szisztematikus rendje nálunk nem alakult ki. Csak példaképp, visszautalva a tanulmányban említett néhány mozzanatra:

Sem a pedagógusok, sem pedig a tanárképzésben és továbbképzésben felelős szakemberek nem figyeltek fel a tanári tudásmegosztás (mint az iskolai szervezetfejlesztés egyik leghatékonyabb formájának) lehetőségeire, sőt kényszerére.

Bár jogilag lenne rá lehetőség, a gyakorlatban nem alakultak ki és nem váltak széleskörűvé a szakszerű önreflexív, de csoportos formában működtetett tanári technikák és tevékenységek, mint például a „*tanártevékenység-kutató tanároké*”.

Mai napig nem történt meg a magyar pedagógiai gondolkodásban az a felismerés, hogy a tanári munka nemcsak iskolán belül nem lehet izolált, hanem települések, régiók, országhatárok relációiban sem. A hazai tanártovábbképzési rendszer sem a településen-régióon-országon belüli strukturált tapasztalatszerzés formáit, sem pedig az országok-nemzetek-kultúrák közötti formákat nem vagy nem eléggé forszírozza és támogatja. A magyar pedagógusok jelentős része a mai napig is saját, legközvetlenebb partikuláris pedagógiai világába van bezárva.

Ahhoz, hogy a tanári munka harmadik nagy paradigmájába, a kollaboratív periódusba eljussunk, az eddig említetteken túl nyilvánvalóan elodázhatatlan, hogy a képzés struktúráit kialakító, a képzésben részt vevő szakemberek, valamint maguk az érintettek is egyetlen organikus egység és folyamat részelemeinek lássák a tanárképzést, a tanáralkalmazást, a tanártovábbképzést és a tanárok megtartását a pályán. Világossá kell tenni a tanári életpálya szakaszait (erre már történt kísérlet), különösen azt, hogy a tanárra képzésnek a felsőoktatásban zajló munka csak a bevezetése; a kezdő tanár *nem képzett* tanár még, csak a tanári munka megtanulására (amely lassú és sok tapasztalati tanulást *is* tartalmazó folyamat) *előkészített* személy, akít arra tettek érzékennyé és készítettek fel, hogy ezt a folyamatot megfelelő szakszerűséggel, így megfelelő pedagógiai haszonnal tudja végigvinni; természetesen nem egyedül, hanem a kollaboratív paradigma alapelveinek megfelelően a gyakorlatban dolgozó vagy ahhoz közeli munkatársak támogatásával.

Köszönetnyilvánítás: A szerző köszönetet mond *Hernádi András*nak (MTA Világgazdasági Kutatóintézete) hasznos megjegyzéseire és kiegészítő információiért, valamint *Tóth Gábornak* a tanulmány kézirat formájához fűzött, elgondolkodtató közléseiért. Ugyancsak köszönet *Halász Gábornak* (Országos Közoktatási Intézet) támogató, biztató és elismerő szavaiért. Végül köszönet *Budai Ágnes*nek a kéziraton végzett értő javításaiért, a tanulmány végső formájának kialakításában nyújtott önzetlen, magas színvonalú segítségéért.

Irodalom

- Biggs, J. és Watkins, D. (2002, szerk.): *Classroom learning: Educational psychology for the Hong Kong teacher*. Simon és Schuster, Hong Kong.
- Biggs, J. B. és Watkins, D. A. (2001): Insights into teaching the Chinese learner. In: D. A. Watkins és J. B. Biggs (szerk.): *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives* (275–300). Comparative Education Research Centre The University of Hong Kong, Hong Kong.
- Doi, T. (1973): *The anatomy of dependence*. Kodansha International, Tokyo.
- Falus Iván (2002a): A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, **12**. 6–7. sz. 76–80.
- Falus Iván (2002b): A pedagógusképzés modelljei az európai közösség országaiban. In: Bábosik István, és Kárpáthy Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia: A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*. BIP, Budapest, 87–103.
- Fülöp, M. és Marton, F. (2003): Does knowledge exist if nobody knows about it: Eastern and Western knowledge ontologies. In: Salili, F. és Hoosain, R. (szerk.): *Multicultural education in international perspectives*. Information Age Publishing Company. (megjelenőben)
- Fürstenberg, F. (1998): Career start in Japan and its social control. In: Trommsdorff, G.; Friedlmeier, W. és Kornadt, H. J. (szerk.): *Japan in transition: Social and psychological aspects*. Pabst Science Publishers, Lengerich. 119–124.
- Gopinathan, S., Ho, W. K. és Tan, J. (1999): Teacher education and teaching in Singapore: Recent trends. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education és Development*, **2**. 1. sz. 3–14.
- Gordon Györi János (1998): Mitől hatékony még a japán oktatás: A hivatalos oktatási rendszer tanítási óráin kívüli képzés és oktatás Japánban. *Magyar Pedagógia*, **4**. sz. 273–317.
- Gordon Györi János (2001): Az irodalomtanítás elmélete és gyakorlata az Amerikai Egyesült Államokban: Az iskolarendszer, valamint az irodalom- és anyanyelvtanítás alapvonásai. *Új Pedagógiai Szemle*, **51**. 11. sz. 74–82.
- Gordon Györi János (2002): *Tanárképzés és továbbképzés Szingapúrban*. Megjelenőben.
- Hargreaves, A. (1999): Reinventing professionalism: Teacher education and teacher development for a changing world. *Asia-Pacific Journal of Education and Development*, **2**. 1. sz. 65–74.
- Hau, K. T. és Salili, F. (1990): Examination result attribution, expectancy achievement goals among Chinese students in Hong Kong. *Educational Studies*, **16**. 1. sz. 17–31.
- Hernádi András (2002): *Szóbeli közlés*.
- Holloway, S. (1988): Concepts of ability and effort in Japan and the United States. *Review of Educational Research*, **58**. 327–345.
- Hrubos Ildikó (1999): *A japán felsőoktatási modell*. Oktatókutatató Intézet, Budapest.
- Itoh, M. (2000): Japán: Sokszínűséget vinni a rendszerbe. In: Sapsál Judit (szerk.): *Pedagógus-továbbképzés: Befektetés a jövőbe*. Pedagógus-továbbképzési, Módszertani és Információs Központ, Pilisborosjenő. 230–240.
- Kember, D. (2001): Transforming teaching through action research. In: Watkins, D. A és Biggs, J. B. (szerk.): *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives*. Comparative Education Research Centre, Hong Kong. 255–274.
- Kinley, C. (1998): Building an excellent teachers corp: How Japan does it. *American Educator*, **21**. 4. sz. 16–23.
- Lau, S. (1997, szerk.): *Growing up the Chinese way: Chinese child and adolescent development*. The Chinese University Press, Hong Kong.
- Lewis, C. C. (1995): *Educating hearts and minds: Reflections on Japanese preschool and elementary school education*. Cambridge University Press, Cambridge.

- Lewis, C. C. és Tsuchida, I. (1997): Planned educational change in Japan: The shift to student-centered elementary science. *Journal of Educational Policy*, **12**. 313–331.
- Lukács Péter (2002, szerk.): *A pedagógusképzés megújításához*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Ministry of Education, Science and Culture, International Affairs Planning Division (1995). Teacher training and professional development in Japan. In: Darling-Hammond, L. és Cobb, V. L. (szerk.): *Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study*. Teachers College Press, New York.
- Morris, P. és Williamson, J. (1998): Teacher education in the Asia-Pacific region: A comparative analysis. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education és Development*, **1**. 1. sz. 17–27.
- Nagy Mária (1998, szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények, 1996-97*. Okker Kiadó, Budapest.
- Posch, P., Somekh, B. és Altrichter, H. (1993): *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. Routledge, London.
- Research and Testing Division (1996): In: *Third International Mathematics and Science Study (TIMSS): National report for Singapore*. Ministry of Education, Singapore.
- Sapsál Judit (2000, szerk.): *Pedagógus-továbbképzés: Befektetés a jövőbe*. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ, Pilisborosjenő.
- Shimahara, N. K. és Sakai, A. (1995): *Learning to teach in two cultures: Japan and the United States*. Garland Publishing, New York.
- Stern, S. (1997): Education and work in Japan: Implications for policy. In: Cummings, W. K. és Altbach, P. G. (szerk.): *The challenge of Eastern Asian education: Implications for America*. State University of New York Press, New York. 173–188.
- Stevenson, H. W. és Stigler, J. (1992): *The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*. Summit, New York.
- Stevenson, H. W., Stigler, J., Lucker, G. W., Lee, S., Hsu, C. és Kitamura, K. (1987): Classroom behavior and achievement of Japanese, Chinese, and American children. In: Glaser, R. (szerk.): *Advances in instructional psychology* 3. kötet. Erlbaum, Hillsdale. 153–204.
- Stigler, J. W. és Hiebert, J. (1999): *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. The Free Press, New York.
- Suzuki, S. (2002): Policies and new schemes of teacher education and training: Some Japanese issues. In: Thomas, E. (szerk.): *Teacher Education: Dilemmas and prospects*. Kogan Page, London. 91–98.
- Szabó Katalin és Kocsis Éva (2002): *Szervezeti tanulás: Tudásmegosztás és innováció a Magyarországon működő vegyesvállalatoknál*. Oktatási Minisztérium Kutatás-Fejlesztési Helyettes Államtitkárság. Kézirat. Budapest.
- Tóth Gábor (2002): *Szóbeli közlés*.
- Usui, H. (1995). *Differences in teacher classroom behaviors in USA and Japan: A field note*. Hokkaido University of Education, Hokkaido.
- Watkins, D. A. és Biggs, J. B. (2001, szerk.): *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives*. Comparative Education Research Centre, Hong Kong.
- Wray, H. (1999): *Japanese and American education: Attitudes and practices*. Bergin és Garvey, Westport.

ABSTRACT

JÁNOS GYŐRI: SOME SPECIAL FEATURES OF PRE-SERVICE AND IN-SERVICE TEACHER TRAINING IN JAPAN

The article has a double aim: (1) to solve the „*paradox of Japanese teacher training*”; (2) to put the Japanese model of teacher education into a broader framework of changes in the paradigms of education and the teachers' role. The paradox of teacher training in Japan comes from two separate facts. On one hand, students have achieved excellent results in education in international comparisons for a long time (TIMSS etc.). On the other hand, pre-service teacher training lacks any really special characteristics in international comparison, except for the comparatively short field practice for the student teachers. So the question that emerges is: How can Japanese teachers be so effective in practice if there is not a great emphasis on the practical part of their training, partly because their pre-service field training is so short? Following *Morris* and *Williamson's* and *Wray's* statements, the author argues that this paradox can be solved if we take into consideration the very structured and rich set of different types of in-service teacher training in Japan and also those culturally shaped types of teacher development (socialization) that are partly spontaneously and partly deliberately followed in Japanese schools. The author gives a detailed introduction to these different types of in-service teacher training and the socialization processes of teachers in Japan. He also compares the Japanese and the Hungarian model of teacher training (which puts higher emphasis on pre-service teacher training and comparatively less on the in-service types). Then the author introduces *Hargreaves's* model of the periods in the history of the professionalization of teaching and compares the Japanese and Hungarian pre-service and in-service teacher training in this light.

Magyar Pedagógia, **102**. Number 4. 491–515. (2002)

Levelezési cím / Address for correspondence: ELTE Radnóti Miklós Training School, H-1146 Budapest, Chazar A. u. 10. E-mail: japam@radnoti-elte.sulinet.hu