

Kigyós Borbála

A JAPÁN PEDAGÓGIAI GONDOLKODÁS HÁTTERE, BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐI, SIKERÉNEK ALAKÍTÓI

Absztrakt

Tanulmányomban a japán pedagógiai gondolkodás hátterére, befolyásoló tényezőire, az európai gondolkodástól való különbségeinek okaira keresek magyarázatot. Bemutatom a japán oktatási rendszer kialakulásának meghatározó elemeit, múltját, filozófiai hátterét, szerkezetét és jelenlegi helyzetét. Szándékom feltárni az oktatás folyamatos sikerének lehetséges okait különös tekintettel a japán tanári professzió fontosságára. Rávilágítok, hogy a japán oktatási rendszer folyamatos és kiegyensúlyozott sikerét alapvetően meghatározza filozófiai háttere, a shinto és konfuciánus hagyományok eszmerendszere és moralitása, a samurájok évszázados hagyomány- és viselkedésszere (bushido) és a tanulás, tudás tisztelete. Sikeressége nem a tanítás mikéntjében keresendő, hanem sokkal inkább a tanárok, az iskola szemléletmódjában, Az oktatási rendszer centralizált, az iskolák egyforma módszerekkel azonos tudást adnak át a gyermekek számára. A különböző intézmények között egyenlőség van, ami által megvalósítható az egyöntetű magas színvonalú oktatás mindenki számára.

Kulcsszavak: Japán; tanári professzió; bushido

Bevezetés

Japán oktatási rendszerének megértéséhez elengedhetetlen az ország kultúrájának a mélyebb ismerete. Számunkra, európaiak számára a Japánról való helyes kép kialakításához rendkívül kevés és felületes anyag áll rendelkezésre. Ez látszólag ellentmond annak a rengeteg információnak, amivel nap, mint nap a médiában és a gyarapodó szakirodalomban találkozunk. Egyre több a Japánban járt európaiak által írt beszámoló, tanulmány, mégis, a felületes szemlélődésnél nemigen jutunk tovább, sőt a kép egyre torzabbá válik. Köszönhető ez Japán sokáig tartó elzártságának, a sokféle és különböző ismeretanyag sokszor ellentmondásosnak tűnő voltának, aminek egységes képpé alakítása komoly nehézségekbe ütközik. Ennek egyik oka lehet az ismeretanyagok túlzott specifikussága, valamint számtalan, a nyugati szemlélők által rosszul értelmezett momentum, ami az eredmények regisztrálásán kívül a végbemenő folyamat lényegéről, összefüggéseiről, mozgatórugóiról, tehát mindazokról az indítékokról és okokról, amelyek többek között Japán mai kultúrájának a hátterét vagy a közegét alkotják, egyáltalán nem, vagy csak alig szólnak. (A „nyugati” itt elsősorban a Japánnal való megkülönböztetésre szolgál, aminek alapja az azonos kultúrkörhöz, gondolatvilághoz, mentalitáshoz való tartozás, függetlenül a földrajzi elhelyezkedéstől.)

Egyik legkevésbé ismert és feltárt terület az ország oktatási rendszere. Természetesen vannak hozzá köthető fogalmaink, elképzeléseink, de az oktatást kialakító, meghatározó tényezőkről jobbra nincsenek ismereteink. A nyugati ember magával hozza kulturális

hátterét, gondolkodásmódját – sok esetben ennek az értékrendnek feltétel nélküli alkalmazása teszi lehetetlenné egy olyan ország kultúrájának a megismerését és megértését, amelyben egy teljesen másfajta rend és értékrendszer uralkodik.

Az oktatás Japán nemzeti identitásának egyik legfontosabb része, és a japán polgárok büszkeségének forrása. Az ország magas színvonalú oktatási rendszere folyamatosan kivívja a nemzetközi elismerést. Japán az elsők között ismerte fel, hogy az oktatást eszközként lehet használni a társadalom gazdaságának, életszínvonalának fejlesztésére, ezáltal az adott társadalom eredményesebben tud működni, ezért az oktatás minőségére igen nagy hangsúlyt fektetnek a mai napig (Cummings, 1980). A gyermekek holisztikus fejlődésének hangsúlyozása évtizedek óta arra készíteti a japán diákokat, hogy különböző tudományterületeken magas szintű tudást szerezzenek – természettudományos, matematikai és mérnöki teljesítményük különösen figyelemre méltó. A Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérési Programjában (PISA) 2015-ben Japán a 72 résztvevő ország és régió között a természettudományok terén a második, matematikában pedig az ötödik helyen végzett (OECD, 2016).

Japán pedagógusokkal folytatott személyes beszélgetéseimben egyértelműen kirajzoló elem volt, hogy a szigetország iskolarendszere ma is megtestesíti az egalitarizmus, a harmónia és a társadalmi egyenlőség értékeit. Az OECD szerint Japán előkelő helyen áll a gazdag nemzetek között abban, hogy egyenlő esélyeket biztosít minden társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező diák számára. A tanköteles tanulók teljesítménybeli eltéréseinek mindössze 9 százaléka magyarázható társadalmi-gazdasági nehézségekkel, ami körülbelül 5 százalékkal elmarad az OECD-átlagtól (Viewing the Japanese school system, n.d.).

Tanulmányomban a pedagógiai gondolkodás hátterére, befolyásoló tényezőire, és az európai gondolkodástól való különbségeinek okaira keresek magyarázatot. Ennek részeként bemutatom a japán oktatási rendszer kialakulásának meghatározó elemeit, múltját, filozófiai hátterét, szerkezetét és jelenlegi helyzetét. Szándékom feltárni az oktatás folyamatos sikerének lehetséges okait, különös tekintettel a japán tanári professzió fontosságára.

A japán szavak átírása az általánosan elfogadott Hepburn-féle latin betűs rendszer szerint történik. A magánhangzók megközelítően az olasz nyelv, a mássalhangzók pedig az angol nyelv hangzóinak felelnek meg: ch-cs, j-dzs, s-sz, sh-s, ts-c, y-j.

A japán oktatási rendszer múltja, filozófiai háttere

A japán oktatás jól strukturált rendszert alkot, komplexitását a múltban, részben a történelmi gyökereiben kell keresnünk, részben pedig az ország folyamatos fejlődésre való törekvéseiben.

Egyik jelentős különbség a keleti és nyugati gondolkodás között a világ keletkezéséről, létezéséről és elmúlásáról vallott alapállás. „A keleti vallások¹ szerint a világ örökkévaló,

¹ Helmuth von Glasenapp: Az öt világvallás Kelet (az örök világtörvény) vallásai: Brahmanizmus, Buddhizmus, Kínai Univerzizmus-Nyugat (történelmi istenkinyilatkoztatás) vallásai: Kereszténység, Iszlám (Glasenapp, 1987)

nincs õskezdetete és meghatározott vége², hanem a keletkezés és elmúlás egymást követõ, váltakozó folyamatában szüntelenül megújul. Olyan belsõ törvényszerûség uralkodik felette, amely a benne végbemenõ valamennyi történetet õnmaga szabályozza.” (Glasenapp, 1987) Emellett másodlagos jelentõségû, hogy a minden létezés legfõbb elvét személytelen világtörvény képviseli-e, vagy ezt az elvet a világ felett és a világban mûködõ isten megnyilvánulásában látják.³

A keresztény alapállással szemben nyilvánvaló különbséget képvisel az az ideológia, amelyben a kozmosz és a benne létező élőlények létezését a világtól elkülönült, és annál végtelenül hatalmasabb, személyes isten tevékenységéből eredeztetik. Eszerint a világ valamikor, egy meghatározott időpontban keletkezett és egyszer véget is fog érni. A teremtés és a vég közötti idõszakban játszódik le a világtörténelem egyszer, és megismételhetetlenül. Az elsõ felfogás szerint minden történelmi eseménynek csupán átmeneti, az örökkévalóság mércéjével mérve csekély jelentõsége van. A másik nézet szerint szûk, néhány évezredre terjedõ perióduson belül minden történelmi esemény döntõ fontosságú, különösen azért, mert az egyén cselekvése határozza meg a sorsot, amely rá a világvégét követõ örökkévalóságban vár (Kigyós, 1996).

Ez az a különbség, amelyhez minden egyéb eltérés kapcsolódik, és amelyre a különbözõségek többsége visszavezethetõ. Ez a ciklikus jelleg figyelhetõ meg a gondolkodásban, a tudományban, a mûvészetekben és a mindennapi életben egyaránt.

A két eszmerendszer közötti másik lényeges különbség a japán ember és a természet sajátos viszonyában keresendõ. A japán felfogásban mindent a világgal harmonikus kapcsolatra való törekvés határoz meg. A nyugati ember alá-fölé rendelt viszonyban van a természettel, nyíltan hirdeti legyõzésének és fölõtte való uralmának a célját. Ezzel szemben a keleti ember a természet részeként, azzal összhangban és harmóniában akar élni; a természethez való viszonya döntõen mellérendelõ (Kigyós, 1996). A nyugati analitikus gondolkodással ellentétben keleten a szintetizáló szemlélet az uralkodó, amelynek közép-pontjában az ember és természet egysége áll. E sajátos kapcsolat Japán õsi vallásában, a shintoizmusban⁴ gyökerezik, ami a szellemi kultúra legautentikusabb alapelemét alkotja, és mindenfajta hatás ellenére megõrizte szoros kapcsolatát a japán nép életmódjával. A mûveltség elsõ számú alakítójaként a buddhizmus hatásaival keveredve alakított ki egy tipikusan japán irányt.

² A buddhizmus tagadja egy felsõbbrendû Istenség, a világt teremtõ létezését- magát Buddhát sem tekinti istennek- következésképpen tagadja a világfolyamat egyszerűségét és annak helyébe a világ örökkévaló voltát állítja, ami a világmindenség ciklikus, de szakadatlanul változó körforgásában nyilvánul meg. (Glasenapp, 1987)

³ „Mielõtt az ég és föld alakot öltött volna, a világ eredeti egyszerűségében rejtett./A mindenség zavartalan volt és felfoghatatlan./ Magában létezett végtelen egységben./Végtelen egységben semmi korlátai nem voltak./ Az életnek ezt az egységes állapotát Egyetemes Anyának kell tekintenünk./ A nevét nem tudom: de elnevezhetem Taonak./ Ha meg kell jelölnöm valamely tulajdonságát, azt mondom, hogy: végtelen./ Mivel végtelen, azt mondom, hogy kifürkészhetetlen./ Mivel kifürkészhetetlen, azt mondom, hogy megközelíthetetlen./ Mivel megközelíthetetlen, azt mondom, hogy mindenütt jelen van./ És ilyképpen a Tao a legfelsõbb.” (Lao-ce, 1993, 25. fejezet)

⁴ Mivel a shinto-nak nincs erkõlcstana, a valláskutatók nagy része egyszerűen mitológiának tekinti. Ennek ellenére a japán életmódra, kultúrára tett hatása felmérhetetlen (Kigyós, 1996).

A shinto ősi eredetű természeti hiedelem-és hitvilág, amelynek alapja nem ártó, rémületes, démonokkal teli „fekete mágia” szemléletmód, hanem mondhatni humánus, a szellemeket féltő, de velük szimbiózisban élő ember megközelítése, ahol – és talán ez a leglényegesebb – az építés mindig nagyobb hangsúlyt kap, mint a rombolás.⁵

Ha vetünk egy pillantást a statisztikai adatokra, megállapíthatjuk, hogy mind a mai napig ez az eszmerendszer a leginkább meghatározó Japánban. A 2019-es statisztikák szerint az ország lakosságának 70%-a a shinto vallás híve, 67% buddhista, 1,5% keresztény, 5,9% egyéb vallású. Említést érdemlő érdekesség, hogy a japánok többsége a shintoizmust és a buddhizmust is gyakorolja (O’Neill, 2023).

A japán oktatási rendszer történeti háttere

A japán iskolarendszer az Edo-kor (1603-1868) második felében, a 18. század közepétől indult fejlődésnek. Az ország ebben az időszakban, amely történelmének legbékésebb periódusa volt, elzárkózott a világtól, így minden külső, idegen kultúra hatásától mentesen fejlődhetett (Varrók, 2004).

A Tokugawa-dinasztia legfőbb törekvése a rend megteremtése volt társadalmi, politikai és gazdasági szinten egyaránt. Ennek alapját egyrészt Japán ősi vallása, a shintoizmus, másrészt a Kínától átvett, de saját képükre formált konfucianizmus elvei adták, amelyek mindmáig meghatározó elemei az iskolarendszernek. Jellemzői közé tartozik még a hierarchikus szemléletmód, a tekintélyelvűség, a tisztelet, a másik ember véleményének elfogadása, a konszenzusra, a konfliktusok elkerülésére való törekvés, a közösség elsődlegessége az egyéni érdekekkel szemben és a harmónia fenntartása (Varrók, 2004).

Shótoku herceg (?-622), Japán első alkotmányának megalkotója a 7. században Konfuciusztól vett idézettel támasztja alá a harmónia, illetve a konfrontációk kerülésének fontosságát, ami nem egyenlő azzal az értelmezéssel, miszerint az egyénnek úgy kellene gondolkodnia, mint a többségnek, és saját véleményének is egyeznie kellene mindenkiével (Varrók, 2004). Shótoku szerint a vita, az érvelés akkor válik igazán lehetővé, ha megteremtődik a harmónia és az emberek képessé válnak arra, hogy a sajátjuktól eltérő álláspontokat elfogadják. Igazán jó döntés akkor hozható, ha azt többen megbeszélik. Ez a hagyomány jelenik meg a későbbiekben a *lesson study* működésében, amelynek alapja a beszélgetések, véleménycserék rendszere. Az iskolában megszerzett ismereteket nem lehet megkérdőjelezni csakúgy, mint az ismeretet átadó tanárt sem (Lewis, 2000).

A társadalom az Edo-korban erősen hierarchikus szerkezetű volt, négy társadalmi osztályra – a kiváltságokkal rendelkező, vezető szamuráj rétegre, a parasztok, az iparosok és a kereskedők osztályára – tagolódott. A társadalmi osztályok eltérő igényeinek kielégítésére különböző iskolatípusok alakultak ki. A szamurájok iskolái (*hangaku*) a feudális nagybirtokokon működtek, és átfogó oktatást nyújtottak a szamuráj-réteg fiai számára. A tanítás középpontjában a kínai klasszikusok, a konfucianus eszmerendszer, a kínai történelem és irodalom, a kalligráfia és az olvasás álltak. A morális nevelés fontos szerepet kapott a *han* iskolákban. A legelterjedtebbek a „*terakoya*” vagy „templom” iskolák voltak

⁵ Később kínai hatásra kiegészült az ősök, majd a nemzeti hősök kultuszával. Ezzel válhatott a II. világháború nacionalista mozgalmának elindítójává (Bhante, 1990).

– számukat húszezerre becsülték – de nevükkel ellentétben csak részben tartották fenn őket az egyházak. Elsődleges feladatuk az írás, olvasás és számolás megtanítása volt. Bár látogatásuk nem volt kötelező és korhatárhoz sem volt kötve, mégis 40%-ra becsülik azoknak a számát, akik ilyen iskolákba jártak (Varrók, 2004).

Ez a magas arány annak köszönhető, hogy a tudás megszerzésének már ebben az időben nagy jelentőséget tulajdonítottak, ezért az emberek lelkesen vettek részt az oktatásban. A *han* és a *terakoya* iskolák mellett létezett még a *gogaku*, amelyeket nagybirtokosok alapítottak a *han* iskola mintájára. A *gogaku* nem csak kizárólag a samurájok fiai, hanem a közelebbről gyermekei számára is biztosította az oktatást, gyakran vegyes csoportokban. Ezek a vidéki iskolák a mai általános iskolák elődjeinek tekinthetők (Varrók, 2004).

Az Edo-kori Japánban már ismert volt a „felnőttoktatás”. A shogunátus vezető rétegének gyermekeit elit „felsőoktatási” intézményben, a *Shóheizaka Gakumondjó*-ban képezték, az alsóbb osztályok felsőoktatása a *kyóujok*-ban („tanítóhelyek”) folyt. Léteztek különböző szakterületekre (kínai tanulmányok, kalligráfia, számolás, nyugati tudományok stb.) specializálódott magániskolák (*shinjuku*) is (Varrók, 2004).

A 19. századra jól strukturált, változatos iskolarendszer jött létre az országban, amely elősegítette a modern japán oktatási rendszer kiépítését, és megalapozta sikereit. Varrók (2004) az Edo-korban kialakult hagyományos japán oktatási rendszer figyelemre méltó aspektusaként említi, hogy „a japán országnyitás után, a nyugati politikai, jogi, gazdasági terminológia átvételekor az Edo-korban nevelkedett Meiji-kori⁶ vezető réteg nagy előnyére szolgáltak a han iskolákban elsajátított kormányzási ismeretek és a konfuciánus hagyományoknak megfelelő, mindenki javát szolgáló politikai felfogás.” (Varrók, 2004, p.92)

Oktatási reform: múlt és jelen

Meiji császár hatalomra kerülésével, 1868-tól teljes átalakulás következett be az élet minden területén. A nyugati oktatási rendszerek hatása nem sokkal az 1868-as Meiji restauráció után érzékelhetővé vált a japán oktatásban. Az új elit a politikai hatalmat a Tokugawa shogunátustól a császárra ruházta át, és ezzel beköszöntött a modernizáció korszaka a japán társadalom minden szektorában. A változások az iskolarendszert sem ke-

⁶ Meiji-korszak: (1868-1912) 1868-ban Osaka és Kobe kikötőinek megnyitását és ezzel az ország nyitását a külföldi kereskedők előtt Matthew C. Perry tengerésztiszt kényszerítette ki. A főváros Kyotoból áttevődött Tokyóba (Edo). Megkezdődött a modernizáció nyugati mintára (Reischauer, 1995).

⁷ A bushido egy morális kódex, a samuráj attitűdjére, viselkedésére és életmódjára vonatkozik. Számos bushido típus létezik, amelyek jelentősen fejlődtek a történelem során. Kortárs formáit még mindig használják Japán társadalmi és gazdasági életében. A bushido nyolc erénye: 1. Igazságosság (義, gi): Legyen nagyon őszinte minden emberrel való kapcsolata során; 2. Hősiesség, bátorság (勇, yū): Elbújni, mint egy teknős a kagylóban, egyáltalán nem élet.; 3. Jóindulat, együttérzés (仁, jin): Az intenzív edzés és kemény munka révén az igazi harcos gyors és erős lesz. Mások, mint a legtöbb ember. Olyan erőt fejlesztenek ki, amelyet jóra kell használni. Együttérzés van bennük. Minden adandó alkalommal segítik embertársaikat.; 4. Tisztelet (礼, rei): Az igazi harcosoknak nincs okuk kegyetlennek lenni. Nem kell bizonyítaniuk erejüket. A harcosokat nemcsak a csatában elfoglalt erejük miatt tisztelik, hanem a másokkal való kapcsolatuk miatt is. A harcosok igazi ereje a nehéz időkben válik nyilvánvalóvá.; 5. Őszinteség (誠, makoto): Semmi sem akadályozza meg őket abban, hogy beteljesítsék, amit mondanak. Nem kell „szavukat adniuk”. Nem kell „ígérniük”. A beszéd és a cselekvés ugyanaz.; 6. Becsületesség (名誉, meiyo): A harcosoknak csak egy becsületbírójuk és jellembírójuk van, és ez ők maguk. Az általuk hozott döntések és a döntések végrehajtásának módja tükrözi azt, hogy kik is ők valójában. Nem bújhat el önmagad elől.; 7. Kötelesség és hűség (忠義, chūgi): A harcosok felelősek mindenért, amit tettek, és mindenért, amit mondtak, és az ebből következő következményekért. Rendkívül hűségesek minden gondjukhoz. Mindenkiért, akiért felelősek, hűek és igazak maradnak.; 8. Önkontroll (自制, jisei) (Reese, 2023)

rülték el. Az első nagy reformot 1872-ben hajtották végre, amikor nyugati mintára integrált oktatási struktúrát vezettek be az elemi iskolától az egyetemig. Az 1872-ben felállított Oktatási Minisztérium átvette az amerikai iskolarendszerből a háromszintű elemi, középfokú és egyetemi struktúrát, a franciáktól pedig az erős közigazgatási centralizációt (Ishikada, 2005). Az újonnan alapított egyetemek (Keio University, 1858, Tokió; Kyoto Prefectural University of Medicine, 1872, Kiotó; The University of Tokyo, 1877, Tokió; Senshu University, 1880) egy csoportja átvette a német egyetemi modell bizonyos aspektusait is (Ishikada, 2005). 1872-től az iskolába járást három, majd négy évre tették kötelezővé, ezt 1907-ben hat évre emelték, (1907) de díjmentessé csak 1900-tól vált (Duke, 2009).

A Meiji-kormány első lépése az oktatás megreformálása terén az elemi közoktatási rendszer kiépítése volt. Ennek során az új tananyag oktatásához megfelelően képzett tanári gárda hiánya mellett a kevés számú modern épület jelentette a fő kihívást. A reformokkal együtt járt a szamuráj réteg felszámolása, így az ország egykori magasan képzett, vezető rétege új feladatok ellátására kényszerült. „Akárcsak a restauráció kormányának tagjai és hivatalnokai, a Meiji-kor eleji iskolarendszer tanárai is a szamuráj-rétegből kerültek ki. Az osztálykorlátozás 1871-es eltörlése után a kiváltságaikat elvesztő vidéki szamurájok rendszerint hivatalnoki, rendőri vagy tanári állást vállaltak, és bár a tanári pályán évről évre csökkent a számuk, a Meiji-kor első évtizedeiben a tanítók közel fele (átlagosan 45,8 százaléka) volt korábbi szamuráj”. (Varrók, 2004, p. 93) Az újonnan kialakult oktatás szellemiségét nagymértékben befolyásolta a szamurájok mentalitása, értékrendje és erkölcsé, a *bushido*⁷, valamint a gyakorlati tudás előtérbe helyezése és a bürokratikus szellem. A tekintélyelvű tanár-diák viszonyoknak is voltak pozitív vonásai: az ismereteket el kellett fogadni, nem lehetett megkérdőjelezni, ami szerénységre nevelt. Ez a hozzáállás jellemezte a japán társadalmat a nyugati ismeretek adaptálásakor.

A második nagy reformra közvetlenül a II. világháború után, 1947-ben került sor, Japán 1945-ös összeomlását követően. A külföldi befolyás erősödése az oktatási rendszerre is hatást gyakorolt, minden nemzeti reform- és revitalizációs erőfeszítés a nagyrészt amerikai vezetés alatt álló megszálló szövetséges hatalmak égisze alá került. Az újonnan beiktatott japán kabinet az oktatási reformot tartotta a legfontosabbnak, és azt várta, hogy ez játszson főszerepet a japán nép gondolatainak és meggyőződésének liberálisabb és demokratikusabb irányba terelésében. A korábbi struktúrát az amerikai modellre alapozott – a jelenleg is érvényes 6-3-3-4 éves iskolarendszer váltotta fel (Duke, 2009). Ekkortól datálható a tankötelezettség kilenc évre való kiterjesztése, valamint a jelenleg is érvényben lévő oktatáspolitikai alapelvek deklarálása, amelyek kimondják, hogy minden japán állampolgárnak, faji, vallási, nemi hovatartozásától, társadalmi státuszától, politikai nézeteitől, anyagi vagy családi háttérétől függetlenül joga van ahhoz, hogy képességeinek megfelelően díjtalan közoktatásban részesüljön. A legfontosabb cél a személyiség sokoldalú, mondhatni teljes fejlesztése annak érdekében, hogy az iskolákból kikerülő tanulók egy békés, demokratikus nemzet önmagukban bízó polgáiraivá válhassanak, akik szeretik az igazságot és a békét, becsülik az egyéni értékeket, tisztelik az emberi jogokat és mély felelősséget éreznek azért, hogy a társadalom hasznos tagjaivá váljanak (Cobb, 2016).

Bár a megszállás 1952-ben véget ért, a gazdaság lelassulása visszavetette a globális gazdaságba való integrációt, és csak az 1980-as évek végén és az 1990-es évek elején szilárdultak meg ezek a prioritások a japán politika és nemzeti identitás alapvető sarokköveiként.

A váratlan gazdasági visszaesés világossá tette a japán döntéshozók számára, hogy a globális szinten a versenyképesség megtartásához magasan képzett munkaerőre van szükség, amely képes növelni a munkaintenzitást és termelékenységet, valamint ösztönözni a technológiai innovációt. Válaszul az Oktatási, Kulturális, Sport, Tudományos és Technológiai Minisztérium (MEXT) fokozta reformtörekvéseit, a demokratizálódásra, a decentralizációra és a nemzetközivé válásra összpontosítva azzal a céllal, hogy globalizált és rugalmas japán fiatalok új generációját nevelje fel. Az 1980-as évek elejétől az ország olyan gyors gazdasági, tudományos, technikai fejlődésen ment keresztül, amely a társadalmi környezetet is erőteljesen megváltoztatta. Ennek egyik velejárójaként olyan problémák merültek fel az oktatás területén (az iskolától való félelem a vizsgák, a túlzott elvárások miatt, a gyakori testi fenytés, a lemorzsolódás, a fiataalkori bűnözés és a vandalizmus felerősödése, stb.) amelyeket hagyományos módon nem lehetett megoldani. 1984-ben, ideiglenes jelleggel – három évre - megalapították a Nemzeti Oktatási Reform Tanácsot azzal a céllal, hogy a felmerült nehézségekre radikálisabb és eredményesebb beavatkozási módokat dolgozzanak ki, mintegy előkészítve a harmadik nagy reformot. 1987-ben ez a fórum fogalmazta meg, hogy szükség van az élethosszig tartó tanulásra, az oktatás színvonalának általános javítására, a tudományos munkák támogatására (Ishikida, 2005).

Az ország történelmének korábbi szakaszaihoz hasonlóan ezek a reformok is igyekeztek egyensúlyt teremteni a modernizáció és a hagyománytisztelet között. Egyrészt az idegen országok oktatási rendszereiben fellelhető gondolatok iránti nyitottság, másrészt a régóta fennálló értékek és elvek mély tisztelete határozza meg őket, különösen a társadalmi becsület, a közösségi harmónia és az önfeláldozás. A Reform Tanács feloszlása után a Központi Oktatási Tanács újratekzdte a munkáját, hogy meghatározza és megvalósítsa a főbb célokkal összhangban álló konkrét teendőket. Ez a reformfolyamat az 1990-es évek elején kezdődött és napjainkban is tart (Ishikada, 2005).

A reformok célja a diákok jobb felkészítése a 21. század kihívásaira, az alapelv, amelyre az oktatási reformok épülnek, az egyén tisztelete. A reform alaptétele a tanítás módszerének megváltoztatása volt, célja, hogy segítse a tanulókat az önálló tanulás és gondolkodás képességének elsajátításában, a gondolkodáshoz, ítékezéshez és a felelősségvállaláshoz szükséges rugalmas és független gondolkodásmód kialakításában (Yamanaka, 2020). Az átalakulás nem volt kihívásuktól mentes. 2003-ban és 2006-ban a japán diákok alacsony pontszámot értek el a PISA teszteken, és a közvélemény a tantervi reformot tette felelőssé az eredmények romlása miatt. Ennek ellenére Japán nem változtatott az oktatási reformjának irányán, és 2007-ben bevezették az Országos Tanulmányi Képességértékelést. A cél az volt, hogy a diákok tanulmányi teljesítményét a további reformok alapjaként értékeljék. 2009 óta országsszerte több pedagógust foglalkoztatnak, különösen a tanulási és magatartási problémákkal küzdő tanulók esetében, és bevezették a délelőtti felolvasó órákat

(Yamanaka, 2020). Az eredmény nem maradt el. 2012-ben a japán diákok érték el a legmagasabb összesített PISA pontszámot az OECD tagországok között (OECD, n.d.).

A MEXT 2013. évi Nemzeti Oktatási reformtervének prioritása a nemzetközivé válás előmozdítása volt, a hallgatói összlétszám emelésével, valamint a ki-és beutazó hallgatói mobilitás közötti egyenlőtlenség enyhítésével. A kifelé irányuló mobilitás növelése érdekében a japán kormány célul tűzte ki a külföldön tanuló japán hallgatók számának megduplázását, a 2010-es 60 000 főről 2020-ig 120 000 főre emelve, valamint a nemzetközi diákok esetében 300 000 fő Japánban való tanulását tűzte ki célul. A mobilitásban részt vevő diákok központi szerepet töltenek be az ország gazdaságfejlesztési tervében. A diploma megszerzése után a külföldi hallgatók lehetőséget kapnak a hiánypozíciók betöltésére, míg a külföldön tanuló japán fiatalok nemzetközi tapasztalatait az ország vállalatai és a kormány a kereskedelmi és diplomáciai kapcsolatok elmélyítésére fordíthatja (Henings, 2015).

A japán tanári professzió

A tanárképzés négy éve egyetemi vagy kétéves főiskolai képzésből áll és sok hasonlóságot mutat a magyarországi tanárképzéssel. Az oktatás sikerének kulcsa nem is itt keresendő, hanem a képzés befejezését követően a munkába lépés kezdetekor és az ezt követő időszakban. A pedagógus „valódi” képzése ekkor kezdődik, mivel a diploma megszerzését a szakmai fejlődés kezdetének tekintik, amikor a kezdő pedagógus az iskola szakmai közegében a már gyakorló kollégáktól szerzi meg a szükséges ismereteket, módszereket, tőlük tanulja el a napi feladatok során fellépő helyzetek megoldásainak lehetséges módjait. A jelentkezőknek nem a pedagógiai tudását, hanem a készségeit vizsgálják, például szociális érzékenységét, konfliktusmegoldó képességeit, pedagógiai ambícióit, nyitottságát. A pályakezdő pedagógus képzése tehát a munkába lépése után kezdődik. Továbbképzéssel 90 órát kell töltenie, aminek nagy része az iskolán belül valósul meg (Avalos, 2011).

Ebben az időszakban a pedagógus terhelésének mérséklésével (heti tanítási óráinak száma tíz órára csökken) lehetőséget teremtenek a fejlődésére. A kezdetektől mentor tanár csatlakozik a pályakezdőhöz, folyamatosan segítve a munkáját, valamint rendszeresen más iskolákba kell járnia tapasztalatszerzésre. Az iskolák támogatják, hogy a tanár 1-2 évre visszakerüljön az egyetemre, hogy évente mintegy 5000 pedagógus utazhasson külföldre szakmai tapasztalatot szerezni, továbbá, hogy országos szinten 2-4 hetes csereutak valósulhassanak meg (Gordon Győri, 2002).

Az oktatás, a tanárképzés és a szakmai szocializáció egyik legfőbb jellemvonását és meghatározó elemét a *lesson study* rendszere adja. Gyökerei a 7. századig nyúlnak vissza, alapja az a konfuciánus alapvetés, miszerint igazán jó döntést akkor tudunk hozni, ha képesek, illetve hajlandóak vagyunk más véleményének a meghallgatására. Ezáltal lehetőségünk nyílik az adott probléma más oldalról való megközelítésére, újfajta megoldási módok megfigyelésére. A *lesson study* alapját a beszélgetések, véleménycserék rendszere képezi, amely által az oktatás minősége javítható, jobbá tehető, ami egyben a folyamatos fejlődés záloga (Lewis, 2000).

Összefoglalás

A leírtakból jól látható, hogy a japán oktatási rendszer folyamatos és kiegyensúlyozott sikerét alapvetően meghatározza a filozófiai háttere, a *shinto* és konfuciánus hagyományok eszmerendszere és moralitása, a samurájok évszázados hagyományokon alapuló viselkedésrendszere (*bushido*) és a tanulás, tudás tisztelete. Sikeressége nem a tanítás mikéntjében keresendő – iskolarendszerük szerkezete (lásd 1. sz. melléklet) sok hasonlóságot mutat hazánkéval – hanem sokkal inkább a tanárok, az iskola szemléletmódjában, ahol erős fejlődés iránti elkötelezettség figyelhető meg, ezért a szakmában, professzióban való javulás lehetőségét sosem tekintik lezártnak. A japán nép tudás iránti vágyát tükrözi, hogy a rendelkezésre álló adatok szerint a középiskola felső tagozatát a teljes lakosság elvégzi, sőt vannak olyan statisztikák, amelyek egyértelműen kimutatják, hogy az egyetem is a tömegoktatás kategóriájába sorolható Japánban (Gordon Győri, 1998). Mivel az oktatási rendszer erősen centralizált, az iskolák egyforma módszerekkel azonos tudást adnak át a gyermekek számára. A különböző intézmények között egyenlőség van, ami által megvalósítható az egyöntetűen magas színvonalú oktatás minden résztvevő számára.

Melléklet

1. sz. melléklet: A japán iskolarendszer felépítése

Forrás: SHAHADALMANEA, 2014 alapján saját szerkesztés

7-12 év	12-15 év	15-18 év	18-20 év	20-22 év	22-24 év	24-25 év
Kötelező oktatás						
Alapfokú	Középfokú		Felsőoktatás			
Általános iskola	Alsó középiskola	Középiskola	Egyetem			MA/MSC; PhD/DLA
			Főiskola			
			Más típusú iskola			
			Speciális szakfőiskola			
		Technikum				
		Más típusú iskola				
		Speciális szakfőiskola				

Irodalomjegyzék

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education Over Ten Years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Bhante, S. (1990). *A sintoizmus*. Gondolat.
- Cobb, A. (2016). *A Cross-Cultural Comparison of the Relationship between Emotional Intelligence and Academic Performance*. Yale University.
<https://cogsci.yale.edu/sites/default/files/files/Thesis2016Cobb.pdf>
- Cummings, W. (1980). *Education and Equality in Japan*. Princeton University Press.

- Duke, B. (2009). *The History of Modern Japanese Education: Constructing the National School System, 1872-1890*. Rutgers University Press
- Glaserapp, H. (1987). *Az öt világvallás*. Gondolat Kiadó.
- Gordon Győri, J. (1998). Mitől hatékony még a japán oktatás? *Magyar Pedagógia*, 98(4), 273–317.
- Gordon Győri, J. (2002). A tanárképzés és tanártovábbképzés japán modellje. *Magyar Pedagógia*, 102 (4), 491-515.
- Hennings, M., & Mintz, S. (2015). Japan's Measures to Attract International Students and the Impact of Student Mobility on the Labor Market. *Journal of International and Advance Japanese Studies*, 7 (March 2015), 241-251. <http://japan.tsukuba.ac.jp/research/>
- Ishikida, M.Y. (2005). *Japanese education in the 21st century*. Universe.
- Kígyós, B. (1996). *A térszervezés hagyományai és kérdései Japánban*. Szakdolgozat. JPTE BTK.
- Lao Ce (1993). *Lao Ce életbölcsselete*. Farkas Lőrinc Imre Kiadó.
- Lewis, C. (2000). *Lesson study: the core of Japanese professional development*. National Science Foundation, OECD (n.d.). *Country Note. Programme for International Student Assessment (PISA) Result from PISA 2012*. <https://neqmap.bangkok.unesco.org/resource/results-from-pisa-2012-japan/> (Letöltés dátuma: 2023.06.27.)
- OECD (2016). *Country Note. Programme for International Student Assessment (PISA) Result from PISA 2015*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Japan.pdf>
- O'Neill, A. (2023, July 12). *Religious affiliation in Japan 2019*. Statista 2023 <https://www.statista.com/statistics/237609/religions-in-japan/>
- Reese, S. (2023, March 28). *A Bushido kódex-A harcos útja*. #AVAREURGENTE.COM. Történelem, szimbólumok és mitológia. <https://avareurgente.com/hu/a-bushido-kodex-a-harcos-utja>
- Reischauer, E. O. (1995). *Japán története*. Maecenas.
- SHAHADALMANEA (2014, June 20). *Sociology, Chapter 13: Illitrecy in Japan and Japan's Schooling System*. Japan and its Sociology. <https://blogaboutjapanforsociology.wordpress.com/2014/06/20/sociology-chapter-13-illitrecy-in-japan-and-japans-schooling-system>
- Varrók, I. (2004). A japán oktatás történelmi, társadalmi és filozófiai háttere. *Iskolakultúra*, 14 (2), 91–96. <http://real.mtak.hu/60491/>
- Viewing the Japanese school system through the prism of PISA (n.d.). (n.p.) <https://www.oecd.org/japan/46623994.pdf> (Letöltés dátuma: 2022.02.10)
- Yamanaka, S., & Suzuki, H. K. (2020). Japanese Education Reform Towards Twenty-First Century Education In Fernando M. Reimers (Ed.), *Audacious Education Purposes* (pp. 81-103). Springer Open.