

**TUDÁSMENEDZSMENT ÉS INNOVÁCIÓ
KELET-ÁZSIAI ORSZÁGOK OKTATÁSÜGYÉBEN**

DR. GORDON GYŐRI JÁNOS

GAMBATTE BT

A tanulmány az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet megrendelésére készült
a TÁMOP-3.1.1-08/1-2008-0002. számú projekt keretében

2010

Bevezető¹

Noha az emberiség modernkori történelmében mindig nagy jelentőséget tulajdonítottak a tudásnak, azt, hogy a gazdasági-társadalmi fejlődésben milyen megdöbbentő erejű szerepet játszhat, Dél-Korea története mutatta meg. Miután közgazdászoknak sikerült kimutatniuk, hogy e kelet-ázsiai ország utóbbi évtizedekben produkált gazdasági fejlődésének több mint 60%-át a tudás felhalmozása és felhasználása terén elért újszerű technikák eredményezték (Menkhoff, Evers & Chay, 2005; Evers, 2005) világszerte megnőtt az érdeklődés a *tudás mint olyan*, illetve a tudás kezelésének kérdései iránt. Ma már beláthatatlan azoknak a publikációknak a száma és köre, amely a közgazdaságtudományokban vagy valamely más téren, például az oktatásügy terén igyekeznek megragadni a tudás természetének, létrehozásának, kezelésének, felhasználásának lényegét.

A tudástudomány (knowledge science) (Chaudry, 2005) ugyan a filozófia egyes területein akár több évszázados hagyományra is visszavezethető, de jelenlegi formájában alig néhány évtizedes. Modernkori változatának létrejöttét és roppant gyors elterjedését egyaránt az információs technikák robbanásszerű fejlődése kiváltotta lehetőségeknek és kihívásoknak köszönheti, s az ezektől egyáltalán nem függetlenül kialakuló globalizációnak. Számos más tényező mellett éppen annak a kihívásnak, amit az adatok és információk megtalálása, létrehozása, összegyűjtése, tárolása és felhasználása terén az emberiség napjainkban elért. Az e téren tapasztalható fejlődés vélhetőleg legalább olyan jelentőségű, mint az írás feltalálása, de lehet, hogy még mélyebb és áthatóbb. A nagy kérdés azonban, amely ebből a fejlődésből fakad, az az, hogy vajon az adat- és információkezelés robbanásszerű fejlődésével lépést tudnak-e (tudhat-e, kell-e, hogy tudjanak) tartani a tudás megkonstruálásának, átadásának stb. technikái. Ha ugyanis nem, akkor kérdésessé válik, hogy mi is a valódi haszna az adat- és információkezelési forradalomnak.

Csakhogy minden jel szerint a tudás természete gyökeresen más, mint az adaté és az információé. Míg ugyanis az adat és némiképp még az információ is legalábbis elméletileg lehasítható az emberi tényezőkről, a tudás lényege szerint nem. Az információ nem más, mint az emberi tevékenységek szimbolikus kódokban megfogalmazott leírása – ld. pl. egy egyszerű étel receptjét –, addig *a tudás az emberi tevékenységek célok felől konstruálódó tudatos koordinációja* (Zeleny, 2005). Az, hogy ez megvalósulhasson, az egyénnek a pusztá

¹ Jelen tanulmány elkészítésének idején a szerző az OTKA K-68279. és az OTKA K-79143 sz. kutatásának támogatásában részesült. Az anyaggyűjtésben végzett segítségéért a szerző köszönetét fejezi ki Frank Andreának, valamint az önzetlenül megosztott szakmai anyagokért Borsi Balázsnak.

ismereteken túl számtalan tapasztalatra, illetve mindezek értelmének személyes átdolgozására – többféleképpen is érthető jelentésében: érlelődésre – van szüksége, ami viszont szükségképp jelentősen lassúbb, minthogy jelentősen bonyolultabb, összetettebb folyamat, mint például az adatok azonosítása, megismerése, tárolása, kezelése, ami ma már szinte minden esetben gépileg is hatékonyan és roppant gyorsan megoldható.

Mindezek az összetevők többszörösen, intenzíven, és bizonyos szempontokból specifikusan érintik egyrészt az oktatásügyet, másrészt a kelet-ázsiai régiót.

Az oktatásügy számára azért is jelent különösen intenzív kihívást az információs technika robbanása, mert:

1. Hagyományos szerepe szerint az oktatás mint társadalmi intézményrendszer szolgál a társadalmakban arra, hogy az embereknek a régi tudást átadja, miközben maga is új tudásokat generál(hat), és arra törekszik, hogy az új tudások megismerésére, megteremtésére az újabb és újabb generációkat is képessé tegye. Ha ez így van, ha az oktatás többféle értelemben is „a tudás előállításának a legfontosabb terepe” (Csapó, 2008), akkor legalábbis részben az oktatásügy feladata azoknak az ismereteknek, készségeknek átadása és kifejlesztése, amelyek az információrobbanás korában az embereket

- a. egyrészt felkészítik arra, hogy hasznosan kezelni tudják ezt a helyzetet,
- b. másrészt ki kell, hogy alakítsa mindazon készségeket, amelyek az újfajta információkezeléshez és -létrehozáshoz szükségesek.

Ehhez azonban magának az oktatásügynek is a jelenleginél világosabban kellene értenie, tudnia, hogy

- a. mi is a jelenlegi információrobbanás természete, az információrobbanás folyamatának eredete, összetevői, eredője
- b. mit jelent az, hogy „részben” az ő feladata a változásokra való felkészítés e téren és a további alkalmazáshoz/fejlesztéshez szükséges készségek kialakítása; ehhez azonban a jelenleginél világosabb elképzelésekkel kellene rendelkeznie arról, hogy
 - i. mi a természete a tanulás és tanítás formális és nem formális (nem-formális, informális, egyéb) fajtáinak
 - ii. az oktatási rendszerben és az azon kívüli tanulás/tanítás folyamatai miként viszonyulnak egymáshoz
- c. hogy tudásintenzívvé váló társadalmakban az oktatásügy mint olyan, ugyancsak szükségképp részévé kell-e, hogy váljon a tudásintenzív

szféráknak vagy sem – egyáltalán a pedagógiai tudás válhat-e a tudásintenzív ágazatokra, társadalmakra jellemzően megkonstruálttá és működtetetté –, és

- i. ha igen, akkor miért és miképp kell magának is tudásintenzív ágazattá válnia
 - ii. ha nem, akkor mi és miért teszi ezt számára lehetetlenné, illetve az egyetlen alternatívává
- d. milyen új tanári készségek és milyen metodológiai újítások szükségesek az újfajta képzés hatékony ellátásához?
2. Az oktatásügy szereplőinek tisztázniuk kellene, hogy
- a. pontosan mi a szerepe a tanítás/tanulás folyamatában a pedagógusi tudásnak (nem a szaktárgyi, hanem a pedagógiai szakmai tudásrendszernek)
 - b. és e természetének megfelelően
 - i. mennyire
 - ii. mennyiben
 - iii. milyen módszerekkel
 - iv. és valójában milyen célok érdekében is kell e tudásnak továbbhagyományozódnia.

Olyan egyszerű, de axiomatikus kérdésekre (is) válaszokat kellene tudnia adni, mint például az a hétköznapi feltételezés, miszerint „pedagógusnak születni kell”.

a) Ha ez igaz, akkor csak limitált lehetősége és jelentősége lehet a pedagógusi szakmai tanulásnak/tanításnak, legyen szó akár tapasztalati, akár formális tanulásról/tanításról.

b) Ha nem igaz, akkor viszont az eddigieknél pontosabban fel kellene tudni tárni, hogy

- milyen hatásmechanizmusok keretében zajlik a formális és nem formális tanári tanulás

- átadhatóak-e és

* ha igen, akkor miképpen

* ha nem, akkor miért nem

az így vagy úgy (formális vagy nem formális képzés/képződés során) szerzett tudások.

3. Az oktatásügynek értelmeznie kell, hogy a pedagógia mint tevékenység, az oktatásügy mint cselekvés- és intézményrendszer konstituálódhat-e úgy, mint a tudásintenzív társadalom más szektorai.
 - a) Ha igen, akkor ez pontosan mit is jelent? Mit jelent a „tudásintenzív” pedagógia vagy oktatásügy? Miképpen alakítható ki és tehető általánossá, továbbadhatóvá stb.
 - b) Ha viszont nem, akkor miképpen tud hatékonyan működni az oktatásügy mint nem tudásintenzív ágazat egy tudásintenzív társadalmi környezetben?

Kelet-Ázsia számára azért is jelent különösen intenzív kihívást az információs technika robbanása, mert

1. Maga az információtechnikai forradalom (az Egyesült Államok mellett) éppen ezekben az államokban zajlott le az 1960-as években, illetve ezt követően.
2. Mint Dél-Korea esetében utaltunk is rá, ezekben az országokban vált először világossá, mit is jelent a tudás társadalmává válás gazdasági, politikai és egyéb vonatkozásaiban.
3. Ezekben a társadalmakban egyébként is hagyományosan nagy értéket tulajdonítottak és tulajdonítanak a tanulásnak, tanításnak, tudásnak (Li, 2002), tehát érdekessé vált, hogy
 - a. vajon fellelhetők-e a hagyományrendszereikben olyan kulturálisan specifikus alapok, amelyek akár mintegy predesztinálhatták is őket arra, hogy ez a változás a világnak éppen ebben a régiójában játszódjon le
 - b. ha igen, mik voltak ezek és miképpen játszottak szerepet a mai értelemben vett tudástársadalmak kialakulásában
 - c. és ha azonosíthatók ilyen alapok, akkor vajon ezeknek ismerete szolgálhatna-e alapul más társadalmak robbanásszerű fejlődésében a tudásintenzív társadalmak kialakulása irányában?

Mindezzel együtt és mindezen túl pedig a kelet-ázsiai régió számára azért is jelent különösen intenzív kihívást az információs technika robbanása, mert

1. Annak visszakövetését és megértését kényszeríti ki, hogy vajon speciálisan a kelet-ázsiai oktatásügynek milyen szerepe volt abban, hogy kialakulhattak a regionális tudásintenzív gazdaságok és tudástársadalmak.
 - a. Vajon az oktatásügy valamilyen specifikumai vezethettek ahhoz, hogy ez a változás, a kelet-ázsiai modernizáció ilyen rövid idő alatt, ennyire

intenzíven és az egész világra ható módon, illetve saját társadalmakban ennyire széles és mélyre hatóan lejátszódhasson?

- b. Vagy ha nem megelőzték, akkor képesek voltak-e követni az átalakuló társadalmak oktatásügyi igényeit, s ha igen, akkor miképpen?
2. Azt a kérdést veti fel, hogy vajon a tudásnak, tudásról vallott felfogásnak, a tudásátadásról való tradicionális elgondolásoknak (például a buddhista koanok által közvetített tudásfilozófiának) milyen szerepe lehetett ebben az egész átalakulási folyamatban? Miként tudhattak premodern tapasztalat- és gondolatrendszerek posztmodernizációs robbanáshoz vezetni, vagy miként tudhatták ezt a forradalmi fejlődést hatékonyan kísélni, megtámogatni?
 3. Ezzel összefüggésben arra a problémára irányítja rá a figyelmet, hogy vajon mennyiben függhetnek össze a mindeddig említett tények és tényezők azzal, hogy a kelet-ázsiai országok a nagy volumenű nemzetközi összehasonlító pedagógiai hatékonyságkutatásokban (Mullis et al, 2008; Balázs et al, 2007) rendre kimagaslóan vagy legalábbis sok tekintetben a legjobbak között szerepelnek, szinte függetlenül az aktuális mérések filozófiájától és dizájnjától?
 4. Annak átgondolását kényszeríti ki, hogy vajon a kelet-ázsiai társadalmakban ezek az oktatásügyi eredmények mennyiben függhetnek össze a rendszerszintű tényezőkkel, és mennyire, mennyiben olyanféle „soft” tényezőkkel, mint például a tanárok személyes vonásai, a tanulás és tudás fejlesztésével kapcsolatos attitűdje, szakmai felkészültsége, a változásokhoz való viszonyulásrendszere?

Könnyen belátható: az itt – szinte csupán listaszerűen – felsorolt kérdések, problémák, feltárandó- megismerendő-megértendő tényezők már csak számszerűségük és jellegük miatt is lehetetlenné teszik, hogy a kelet-ázsiai oktatásügyi tudásmenedzsment és innováció témáját *mint olyant* egyetlen tanulmány keretében átfogjuk. A továbbiakban arra kényszerülünk tehát, hogy valamilyen rendezőelv mentén válogassunk a parttalanul széles lehetséges anyagból.

A (pedagógiai) tudás létrehozásának és kezelésének, azon belül a kutatás-fejlesztésnek és az innovációs tevékenységnek jól ismertek a fentről lefelé és a lentől felfelé ható folyamatai, egyben a makro-, meso- és mikroszintjei. A továbbiakban a fentről lefelé ható makrofolyamatoktól kiindulva haladunk a meso szinteken keresztül a lentől felfelé ható mikroszintekig. A fentről lefelé ható, makroszintű folyamatok esetében a tudás és innováció hagyományos felfogásait vesszük alapul; a mikroszintek esetében azonban már a tanulás, tudás olyan felfogásait vizsgáljuk meg, amelyek inkább a kortárs tudástudomány fogalmi

rendszeréhez állnak már közel, és amelyeknek vizsgálata kikerülhetlenné teszik a kulturális specifikumok szemrevételezését is.

A K+F makroszintjei Kelet-Ázsiában

Bár az az elképzelés, hogy az oktatás a társadalmi fejlődés legfőbb hajtómotorja lehet, Kelet-Ázsiában régi időkre visszavezethető gondolat, különös jelentőségre tett szert a Meiji modernizáció Japánjában 1868 után. Ekkor az amerikaiaktól elszenvedett vereség miatt (amelynek eredményeként az már több mint 250 éve a világtól elzárt Japán kapuit kénytelenek voltak megnyitni) mindennél fontosabbá vált a gyors ütemű társadalmi-gazdasági modernizáció, s az oktatásügyre mint ennek legfőbb hajtómotorja tekintettek. Bár a kor meghatározó japán pedagógiai elméletalkotói és oktatásügyi irányítói – például Mori Arinori vagy Fukuzava Yukichi – mélyre ható vitákat folytattak a tekintetben, hogy mennyire kell a konfuciusi tanokon épülő oktatási hagyományokra építeni vagy mennyire a nyugat elveit követni a pedagógiában (Varrók, 2010), abban egyetértés volt közöttük, hogy csak az oktatásügy lehet Japán újkori felemelkedésének kulcsa.

Ekkor azonban Japánban még éppúgy, mint Kelet-Ázsiában általában – és a világ más pontjain is – a pedagógiát alapvetően „művészetnek” tekintették (Keeves, Watanabe & McGuckian, 2003), nem pedig tudománynak. Eszerint a tudományos gondolkodásnak nincs mit mondania az oktatásról, illetve bármilyen szakszerűt mond is, annak nincs relevanciája a pedagógiára gyakorlati aspektusokat nézve, tehát lényegében felesleges. Így az erős reformszellem ellenére az oktatásügy tudományos alapokon zajló fejlesztésére Japánban is, de az egész kelet-ázsiai régióban még közel 100 évet kellett várni², az 1940-es évek, vagyis a 2. világháború végéig, s elgondolkodtató módon akkor is éppen nyugati hatásra alakultak meg az első olyan hivatalos szakmai szervezetek, amelyek mára már valóban tudományos alapokon igyekeznek foglalkozni az oktatásüggyel.

A 20. század végére az oktatásüggyel foglalkozó szervezeteknek két típusa alakult ki a régióban: a kutatóintézetek, valamint a kutatásra is építő, de inkább általánosan szakmai fejlesztő szerveződéseknek tekinthető társaságok. Míg a kutatóintézeteknek valóban elsősorban az lett a hivatásuk, hogy az oktatásügy tudományos alapjait, illetve hátterét teremtsék meg, addig a szakmai társaságok ugyanezen céllal együtt nagyobb figyelmet szenteltek az eredmények minden szakmai szinten zajló disztribúciójára, a szakmai közösségek létrehozására és működési kereteinek megteremtésére, a horizontális tudásmegosztás lehetőségeinek kialakítására és működtetésére. Valójában azt mondhatjuk, hogy a kétféle szerveződés éppen a tudás kétféle konstrukciójára vonatkozó episztemológiát képezi le: az egyik féle szervezet csak a formálisan képződő és artikulálódó tudást tekinti

² Nagyon kevés kivétellel (ld. az ausztrál példát).

területének, és az oktatás fejlesztését e tudományos alapra építve, államilag centralizált keretekben imaginálja, míg a másik szakmai szerveződési megközelítés azt a feltételezést hordozza magában, hogy az oktatás fejlesztése, innovációja sok szempontból a benne résztvevők horizontális kapcsolódási lehetőségein múlik. Vagyis hogy a megbeszélések, eszmecserék, félig formális, de félig informális szakmai együttlétek, fórumok, kommunikációs keretek legalább annyira termékeny hatással lehetnek az oktatás fejlesztő működtetésére, mint a formálisan konstruálódó tudományos kutatás mint a megismerés egy másik fajtája.

A régió legkorábbi, jelentős oktatáskutató intézménye az 1930-ban létrehozott Australian Council for Educational Research (ACER) volt. Nem sokkal később, 1933-ban kezdte meg a működését a New Zealand Council for Educational Research (NZCER). A csendes-óceáni térség két euro-amerikai országána oktatáskutató intézményét csak a 2. világháború végétől követték a konfuciánus hagyományú országok oktatáskutatói szervezetei. 1944-ben alapították Japánban a National Institute for Educational Research-t (2001 óta: National Institute for Educational Policy Research of Japan /NIER/), 1957-ben hozta létre Kína a maga nemzeti oktatáskutató intézetét (Central Institute of Educational Research), 1961-ben India (National Council of Educational Research and Training /NCERT/). Több előzmény után Szingapúrban a legfontosabb esemény a National Institute of Education (NIE) létrejötte volt 1991-ben, míg Hongkongban 1994-ben kezdte meg működését a Hong Kong Institute of Education (HKIE). Dél-Koreában 1972 óta létezett oktatásügyi kutatóintézet, amely sokszori átalakulás után 1999 óta Korean Education Research and Information Service (KERIS) néven működik.

A kelet-ázsiai oktatáskutatás egyik fontos jellemzője az erős érdeklődés és érdekeltség a pedagógiai komparatiztika terén. A régió oktatásügyi kutatásainak megindulásában és kibontakozásában egészen biztos, hogy meghatározó szerepet játszott a világ – de elsősorban az Amerikai Egyesült Államok – növekvő érdeklődése a kelet-ázsiai társadalmi-gazdasági fejlődés iránt, azon belül az oktatásügyre vonatkozóan. A Japán Összehasonlító Pedagógiai Társaság (The Japanese Comparative Education Society /JCES/ alig 3 évvel az európai társaság (Comparative Education Society in Europe /1961/) után kezdte meg működését, és a dél-koreai összehasonlító pedagógiai társaság (Korean Comparative Education Society /KCES/ is még ebben az évtizedben kezdte meg működését (1968). A China Comparative Education Society (CCES) 1979 óta működik, a hongkongi (Comparative Education Society of Hong Kong) is csak alig 10 évvel később kezdte meg működését. Végül 1995-ben jött létre

a térség regionális komparatív oktatáskutató szervezete, a Comparative Education Society of Asia (Bray, 2002).

A kelet-ázsiai nemzeti összehasonlító pedagógiai társaságok létrejötte nemcsak a régió oktatásügyi jellemzőinek jobb megértésében játszott meghatározó szerepet, hanem a fejlődésben és az oktatásügyi innovációban is. Szingapúr oktatásügyi eredményességének kiteljesedésében – s egyben e teljesítmények nemzetközi elismertségében – meghatározó szerepet játszott, hogy az ország az 1970-es évektől kezdve intenzív tevékenységet végző résztvevője volt az IEA, majd később az OECD által vezetett nagy volumenű nemzetközi összehasonlító pedagógiai eredményességvizsgálatoknak, illetve más hasonló kutatásoknak (Keeves, Watanabe & McGuckian, 2003) A kelet-ázsiai összehasonlító pedagógiai kutatások nemzetközi hatásúvá válásában meghatározó szerepet játszott a University of Hong Kong kebelén belül létrehozott Comparative Education Research Center (CERC), amely a kutatási tevékenység mellett extenzív publikációs munkát is végez. A központ megalakulása óta olyan kvalitású kutatóknak adott otthont, mint például Mark Bray (aki több más funkciója mellett a World Council of Comparative Education Societies elnöke is volt³, jelenleg pedig az UNESCO International Institute for Educational Planning elnöke) vagy David Watkins (akinek kimagasló jelentőségű kutatásai születtek a kínai és euro-amerikai tanulók kulturális pedagógiai-pszichológiai összehasonlítása terén). Érdekes felfigyelni rá, hogy életrajzilag mindketten Ausztráliához kötődnek, de munkásságuk a konfucianus hagyományokkal rendelkező, ugyanakkor modernizált, nyugatiasodott, Kelet-Ázsiában, elsősorban Hongkongban teljesedett ki⁴.

Tekintve a kelet-ázsiai társadalmak és oktatásügyek sokféleségét, az összehasonlító pedagógiai társaságok tevékenysége is igen sok területre terjedtek ki. Az érdeklődés egyik legfőbb területe – természetesen – a gazdasági fejlődés és az oktatásügy kapcsolatának kérdésköre volt, s ezen belül vagy ehhez kapcsolódóan olyan fontos témák, mint például az oktatásügy versenyképessége és eredményessége, illetve ezek szerepe az újonnan iparosodott országok fejlődésében, a kiegészítő magánoktatás-ipar jelensége és társadalmi/oktatásügyi jelentősége (Bray, 1999; Bray, 2009; Gordon Győri, 2008), kultúrközi és kulturális

³ Érdemes megjegyezni, hogy az 1970-es évektől kezdve több más kelet-ázsiai, főleg japán és koreai (születésű) szakember töltött be vezető tisztséget a WCCES-ben.

⁴ Persze a regionálisan kapcsolódó ausztrál kutatókon kívül számos más vezető kutató szakmai tevékenysége kötődik napjainkban Kelet-Ázsiához, mint éppenséggel a magyar származású svéd szakértő, Ference Martoné, aki az oktatáskutatás és -fejlesztés terén a nemzetközi kutatás legfontosabb alakjai közé tartozik, s több évtizedes európai kutatómunka után az utóbbi 10 évben Hongkongban élt és dolgozott. Mint kitérünk rá, a hongkongi oktatásügyi reform és pedagógiai innoáció is meghatározó vonatkozásokban kapcsolódik az ő pedagógiai elméleti munkásságához. Jelenleg pedig – sok más jelentős kutató mellett – a kanadai McInnerney tevékenykedik Hongkongban, a Hong Kong Institute of Education munkatársaként.

hasonlóságok és különbözőségek a tanításban és tanulásban Kelet-Ázsia és az euro-amerikai régió között, illetve Kelet-Ázsián (Ázsián) belül, és hasonlók.

A kelet-ázsiai oktatáskutató intézetek közös vonása, hogy szinte kivétel nélkül államilag létrehozott, e vonatkozásukat tekintve centralizáltan irányított és működtetett intézmények, amelyek az akadémikus élet egyéb intézményeitől – például a nevelésügy egyetemi tanszékeitől – nem ritkán szegregáltan működtek és fejlődtek. Érdekes kivételt jelent ebben a tekintetben a szingapúri National Institute of Education (NIE), amely megalakulásától kezdve a Nanyang Technological Universityhez kapcsolódóan működött oly módon, hogy történetének bármely fázisában és területén igen nehéz lett volna vagy lenne akár most is megmondani, hogy mennyiben volt független intézmény, illetve mennyiben részintézménye az egyetemnek.

A kelet-ázsiai tudományos oktatáskutatás egy másik említésre méltó jellemzője, hogy intézményesülésének már viszonylag korai periódusában regionalizálódott. Vagyis létrejött az oktatáskutatásnak egy olyan regionális csúcsszervezete, az Asia-Pacific Educational Research Association (APER) amely mind méreténél, mind társadalmi súlyánál, mind pedig szakmai erejénél fogva legalábbis magában hordozta és mai napig is hordozza azt az esélyt, hogy – túlmutatva a nemzeti érdekű és elvű oktatáskutatáson – egyszerre legyen méltó partnere az amerikai és angol oktatáskutatásnak, másrészt esélye legyen arra, hogy szakmai értelemben kihívó félként is megjelenjen az angol-amerikai oktatáskutatói dominanciával szemben.

Az APERA keletkezésének története (Keeves, Watanabe, McGuckian, 2003) az 1960-as évekre nyúlik vissza, amikor egyes kelet-ázsiai országok már rendelkeztek nemzeti oktatáskutató intézetekkel, mások pedig már úton voltak afelé, hogy létrehozzanak ilyesféle szervezeteket. 1967-ben Mansumori Hirotsuka, a National Institute for Educational Research in Japan igazgatója hozott létre egy regionális kutatási programot (Cooperation Programme for Educational Research in Asia). A kutatás először térképezte fel a régió országainak kurikulumait, illetve oktatás tartalmait. Ebből a programból nőtt ki 1974-ben az Asia and Pacific Programme of Educational Innovation and Development (APEID), amely nemcsak közös kutatásokkal, hanem regionális találkozókkal és konferenciákkal szolgálta a térség oktatásügyének fejlesztését. Ugyancsak erősítette a regionális összetartozás tényét az UNESCO Asia-Pacific Centre of Educational Innovation for Development nevű szervezete (UNESCO-ACEID), amely egyébként sok szálon kapcsolódott össze az APEID tevékenységével. Éppen az UNESCO-ACEID programjain vetődött fel az önálló csendes-óceáni térségi oktatáskutatói szervezet létrehozásának gondolata, s többéves szervező és

előkészítő munka után ugyanezen szervezet 2001-es ausztráliai konferenciáján indult hivatalosan útjára az APERA.

Hivatása szerint az APERA az oktatásügyi kutatást kívánja összekötni az oktatásirányítás és a gyakorlat területeivel – tehát komprehenzív, az oktatásügy egészének tevékenységrendszerét lefedő szervezatként kíván működni. Az alapító tagok – Ausztrália, Indonézia, Hongkong, Japán, Kína, Korea, Laosz, Malájzia, Sri-Lanka, Tajföld, Új-Zéland és Vietnám mellé azóta számos új tagország például India is csatlakzott. A szervezetnek nemzeti szervezeti tagjai éppügy vannak, mint intézményi vagy egyéni tagok.

Az APERA azért is jelent kiemelkedő lehetőséget az oktatásügy terén, mert a régiónak, vagyis a csendes-óceáni térség kelet-ázsiai peremének az oktatásügy vonatkozásában fontos háttérjellemezője, hogy

1. több, nemzetközileg is kiemelkedő mennyiségű és mélységű oktatáskutatást végző nemzeti szervezet, illetve nemzeti kutatóhálózat angol anyanyelvű (Ausztrália, Új-Zéland) közegben tevékenykedik, vagy olyan társadalmi kontextusban, amelyben az angol nyelv használata évtizedek óta primátust élvez (Szingapúr, részben Hongkong)
2. egy sor olyan országot foglal magában (mármint a régió, és így természetesen az oktatáskutatás regionális csúcsszervezete is), amelyek a nemzetközi komparatív pedagógiai vizsgálatokban évtizedek óta rendre az élmezőnyben szerepelnek – vagyis érthető módon kitüntetett nemzetközi figyelmet kelthet minden oktatásügyi kutatásuk, fejlesztésük, eredményük
3. a „keleti” és a „nyugati” pedagógiai filozófiák és pedagógiai gyakorlat termékeny integrációjának lehetőségét hordozza magában
 - egyrészt mert olyan reprezentatív „keleti” és „nyugati” országok vannak jelen a régióban és így a regionális oktatáskutatási szervezetben is, mint például Kína, Japán, Korea, India, Indonézia és még számos más konfuciánus, buddhista és/vagy muzulmán ország, illetve Ausztrália és Új-Zéland
 - másrészt mert *van, lehet* átjárás a kétféle kultúrkör között, említésre érdemes módon inkább a kelet irányából érkezően, minthogy a régió kínai kultúrára épülő része (Japán, Korea, Hongkong, Szingapúr, részben ma már a Kínai Népköztársaság is) erősen westernizálódott, a nyugatiasság jegyeit is abszorbeálta az elmúlt évtizedekben (e folyamat

pandantja érdekes módon szinte egyáltalán nem zajlott le a térség euro-amerikai kulútrkörhöz tartozó államaiban)

- harmadrészt mert tágan számítva ugyan, de a világnak ebben a régiójában él az emberiség 60%-a, s minthogy ez tanárok és tanulók tíz-és százmillióit jelenti számszerűsítve, ez önmagában is hallatlanul nagy nemzetközi súlyt tud biztosítani a szervezetnek.

Mindazonáltal az APERA-ról itt említettek a szervezet számtalan eredményével együtt is sokkal inkább a lehetőségeit, semmint a valóságát jelzik e regionális társaságnak. Mert bár az időszakos regionális konferenciák, találkozók, egyeztetett vagy közösen végzett munkaprogramok és hasonlóak a társaság érezhető jelenlétét biztosítják a régióban, illetve nemzetközileg, olyanféle domináns szerepet az APERA sosem tudott betölteni, mint ami a lehetőségeiben megalakulásától fogva benne van.

Ha az APERA és a régió egésze nem használta is ki mindazon lehetőségeket az oktatáskutatás, illetve az oktatásügy integrációja terén, amelyekre pedig az együttműködésben hivatott lett volna, azért bőven vannak eredményeik is. Ilyenek például azok az angol nyelvű szakmai folyóiratok, amelyek közül több is a világ legfontosabb referált szakmai lapjai közé tartozik, s ugyanakkor a regionális megértést és együttműködést is szolgálják.

- Educational Research for Policy and Practice (az APERA hivatalos folyóirata)
- Asia-Pacific Journal of Education
- Asia-Pacific Journal of Teacher Education
- Asia-Pacific Journal of Cooperative Education
- Asia-Pacific Education Review

Mint korábban már szó volt róla, a kelet-ázsiai oktatáskutatásban és az innovációban nemcsak a tudományos kutatóintézetek, hanem a szakmai társaságok is meghatározó szerepet játszottak. Ezek az intézmények az oktatás jelenségének tudományos igényű kutatásában és az oktatási innováció tudományos alapokra helyezésében, valamint az e területeken elért eredmények elterjesztésében játszottak nagy szerepet, de kutatói és szakértő programjaik, kongresszusaik, konferenciáik és egyéb programjaik segítségével kiemelkedő értékű munkát végeztek a pedagógia szakmiasodása terén is a régióban. Más hasonló társaságok mellett az Australian Association for Research in Education (AARE) 1970-ben, a Chinese Society of Education 1979-ben, a Hong Kong Educational Research Association 1984-ben, a Singapore Educational Research Association 1986-ban kezdte meg működését. E szervezeteken kívül

számos kisebb-nagyobb nemzeti oktatásügyi szervezet létezik még, amelyek kevésbé kutatóorientáltak, inkább a gyakorlati munkára fókuszálnak, mint például a különféle tanári szakmai szervezetek (teachers' associations).

Összefoglalás

Mint ahogy a formális oktatás – annak nemzetközi vagy nemzetek feletti politikai és szakmai szintjei (mint például az UNESCO vagy az IEA) mellett is mind a mai napig – tipikusan nemzeti és regionális szinteken szerveződő társadalmi alrendszer, tudatosan konstruálódó és egy-egy oktatási rendszer egészét vagy annak jelentősebb részeit átfogó oktatásügyi innováció elképzelhetetlen az oktatásügy helyi, nemzeti, regionális professzionizációja nélkül. Ez az intézményesülés, illetve az azon keresztül megvalósuló szakmai megértések és cselekvések lehetősége a feltétele annak, hogy az oktatásügyben folyamatosan strukturált módon is keletkezzen, illetve strukturált formákban is artikulálódhasson, felhalmozódjon és felhasználódjon, vagyis rendszerszinten is megfelelően menedzselődjön az a formális és informális tudás, amelynek megléte elkerülhetetlen az oktatásügy folyamatos fejlesztéséhez.

Az oktatási rendszerek professzionalizációjának ideológiai feltételei közül talán az a legfontosabb, hogy a folyamatban résztvevők túl tudjanak lépni azon a felfogáson, miszerint az oktatás alapvetően művészet, a tanári pálya olyan szakma, amelyre születni kell, nem igazán tanítható és tanulható. Amennyiben ez a szemléletváltás lejátszódik, megnyílik annak a lehetősége, hogy egy társadalomban kiépüljenek az oktatási tudás és tevékenység megértését tudományosan formalizált keretek között vizsgáló intézményrendszerek. Ez konkrétan elsősorban az oktatási kutatószervezetek kialakulását jelenti, illetve a szakmai kutatási-professzionalizációs szervezetek létrejöttét.

A kelet-ázsiai régióban a nagyszabású, összehangolt oktatási innovációk feltételét jelentő szakmai professzionalizációs folyamatok viszonylag későn indultak meg. Ennek egyrészt a társadalmi-gazdasági modernizáció és a posztmodern folyamatok viszonylag késői – igaz, akkor annál rapidabb megindulása – volt az oka, másrészt ettől egyáltalán nem független módon „az oktatás művészet” jellegű szemléletmód kitartó jelenléte a régióban. Ennek az ideológiának a stabilitását nagymértékben befolyásolta az, hogy több évezredes kulturális alapokra, a konfucianus hagyományokra épült⁵ s azon működött, és az idők során a maga igaz, illetve megfelelően hatékony mivoltáról kétségtelenül bőven kapott megfelelő

⁵ Miközben ez a mester-tanonc típusú tanár-tanuló viszonyra építő tanítási-tanulási modell a régió más nagy ideológiáinak, például a buddhizmusnak, taoizmusnak vagy a hinduizmusnak sem mondott ellent.

megerősítést az egész társadalomtól, annak meghatározó személyeitől és a közemberektől egyaránt.

Ezzel is függ össze az, hogy a csendes-óceáni térségben az oktatásügy professzionalizációja hamarabb kezdődött meg az angolszász tradíciókkal rendelkező országokban – Ausztráliában és Új-Zélandban már az 1930-as években –, mint a konfuciánus hagyományokkal rendelkező országokban. Ez utóbbiakban a második világháború utáni években alapították az első nemzeti oktatásügyi kutatóintézeteket, és a 70-es évek táján kezdtek el megformálódni a nemzeti szakmai szervezetek, amelyek a kutatás, a szakmai kommunikáció, az eredmények elterjesztése és a tanári szakmai fejlesztés feladatait egyaránt vállalták. Figyelmet érdemlő, hogy a nemzeti kutatási és szakmai szervezetek létrejöttét követően viszonylag hamar formálódott ki egy regionális, integratív csúcsszervezet szükségességének gondolata is. Az ezredforduló táján létrejött, tehát ma még igen fiatal APERA ugyan szakmai jelentőségét tekintve mindeddig nem tudta teljes mértékben aktualizálni a lehetőségeit, de így is kiemelkedő jelentőségű szerepet tölt be a nemzetközi szakmai közösségben, csupán csak az által is, hogy a világ legnépesebb, s egyben – több évtizede úgy tűnik a nagy volumenű nemzetközi összehasonlító pedagógiai kutatásokból – legeredményesebb tanári és tanulói gárdáját hivatott oktatásügyi kérdésekben képviselni.

A nemzeti kutatószervezetek mellett, illetve ezek részeként önálló intézményekként, egyetemi tanszéki formákban vagy kutatóintézeti részegységek formájában létrejöttek a kelet-ázsiai összehasonlító pedagógiai műhelyek is. Ezek többek között ahhoz tudnak hozzájárulni, hogy világosabban lehessen látni a térség oktatásügyi jellemzőinek specifikumait, a közös vonásokat és a különbségeket egyaránt, valamint hogy a regionális folyamatokat már régiók működésmódjának és változásmintáztatának jellemzőivel lehessen egybevetni, s így mélyebb, finomabb mozzanataiban elemezni, megérteni saját oktatásügyi folyamataikat is.

Mindezen szervezetek létrehozásával, működtetésével a kelet-ázsiai országoknak, illetve a régióknak sikerült elérnie a makro szintű pedagógiai tudásmenedzsment korábbiakat meghaladó szintjét, valamint hogy az átfogó oktatási innovációk megfelelő szakmai ismereteken, értékeken alapuljanak.

Oktatásügynnovációs sikerek és kudarok Japánban, Kínában és Hongkongban.

Az oktatásügyi mesoszintek szerepe

Jelen tanulmány keretében természetesen megkísérelni sem lehet, hogy számbavegyük a régió országos/oktatásrendszer-szintű innovációs kísérletét akár csak az utóbbi néhány évtizedben is. Az alapvető innovációs trendeket azonban megpróbáljuk felvázolni, és három – megítélésünk szerint érdekes és tanulságos – nemzeti szintű innovációs példán igyekszünk utalni a kelet-ázsiai oktatási innováció néhány tanulságára az elmúlt évekből.

Általános trendek a nemzeti oktatásügyi innováció szintjén Kelet-Ázsiában

A modern tömegoktatás és a posztmodern osztársadalmi/életégeszre kiterjedő oktatásügyi kritikus kérdése egyaránt az oktatásügyi centralizáció és/vagy decentralizáció kérdése (King & Guerra, 2006). A jelenség egyáltalán nem csak a kelet-ázsiai oktatási rendszereket érinti; tudvalevő, hogy az Egyesült Államok oktatásügye folyamatosan a centralizáció és/vagy decentralizáció kérdéskörét igyekszik megoldani, olykor meghökkentő, ugyanakkor természetesnek tekinthető példáit mutatva annak, hogy a két ellentétes(nek is látható, de akár egymást kiegészítőnek is tekinthető) folyamat, a centralizáció és decentralizáció jószerivel folyamatosan párhuzamosan zajlik egymás mellett (Gordon Györi, 2003/a; Zsigmond, 2005). Ugyanígy azzal is tisztában vagyunk, hogy a legutóbbi rendszerváltozás utáni keletközép-európai, ezen belül a magyarországi oktatásügyi folyamatok is számos elemükben ehhez a kérdéshez kapcsolódtak; itt szinte pendulumszerűen mozognak a centralizációs és decentralizációs folyamatok egymást váltogatva, leginkább attól befolyásoltatva, hogy éppen szabadelvűbb vagy konzervatívabb politikai erők birtokolják-e rövid távon a hatalmat (Cheng, 2003; Postlethwaite, 2003).

A centralizáció és decentralizáció kérdése az ázsiai és azon belül a kelet-ázsiai társadalmakat azonban némiképp másként érintik, mint az euro-amerikai övezet országait. Ha tágra tekintjük Ázsiát, akkor India, Indonézia vagy éppen a volt Szovjetunió, a mai Oroszország, illetve a konfuciánus hagyományú országok közül mindenekelőtt Kína oktatásügyi jellemzői paradox módon egyformán nagy erővel vetik fel azt a kérdést, hogy ezekben az országokban (ekkor területű, ennyire szétagolt, gazdaságilag-kulturálisan ennyire sokféleképpen fejlődő országokban) lehetséges-e egyáltalán centralizált oktatásügyet fenntartani, hacsak azt nem nem-demokratikus módon teszik; és fordítva, hogy lehet-e egyáltalán ezeknek az országoknak nemzeti oktatásügyük, ha az nem centralizált. Mindamelllett e kontinentális ázsiai országok egy része (mint például India vagy Indonézia) a

modernkori történelme során soha nem rendelkezett egyértelműen erősen centralizált bürokratikus irányítással, legfeljebb csak kísérleteket tettek rá, míg például Szovjetunió/Oroszország vagy Kína a modernkori történelem nemzetközi összehasonlításban tekintve is a legszigorúbb centralizációs politikai rendszereket hozták létre.

A térség többi országában azonban sokkal kisebb és homogénabb társadalmakat találunk, mint például Japán, Szingapúr, (Kínán belül) Hongkong vagy éppen Tajvan és Dél-Korea társadalmi és oktatási rendszereit. Ezekben az országokban tehát elvileg semmi nem akadályozná a decentralizációt, hiszen a – túlzott – sokféleség semmilyen értelemben sem veszélyeztetné vagy akadályozná a dinamikus fejlődést a társadalom és az oktatásügy terén. Ám a 2. világháborút vagy az 1970-es éveket követően ezek az országok kivétel nélkül mégis úgy értek el kiemelkedő gazdasági és oktatásügyi sikereket, sőt az egész modernizációs-westernalizációs folyamatsor úgy zajlott le bennük – rendkívül hatékonyan –, hogy a parlamenti demokrácia keretében működő, de erős, központosított, centralizált állam eszméjét nem adták fel (Li, 2003). E jellegzetesség olyan erős, hogy a laikusok körében mai napig is újra és újra tipikus beszélgetés- vagy vitatéma nyugaton, hogy ezek az országok vajon demokráciáknak tekinthetők-e egyáltalán.

Ugyancsak érdemes felfigyelni arra, hogy ezen országok egy részében a *centralizált állam és (részben) decentralizált gazdaság* mintája valósul meg, Kína és például Vietnam esetében olyan élességgel, hogy hivatalosan is azt mondható, hogy ezek az országok egyszerre kétféle társadalmi rendszerben működnek. A (természetesen erősen centralizált) kommunista politikai hatalom egy (természetesen erősen decentralizált) piacgazdaságot tart fenn. Vagyis társadalmi-gazdasági fejlődésük során ezek az államok a kommunizmus/kapitalizmus paradigmáját tekintve nem kizáró-ellentétes, hanem kiegészítő-integráló modelleket hoztak léte.

Akármelyik aspektust tekintjük is, a centralizáció és decentralizáció kérdése kulcskérdése marad ezeknek az országoknak az oktatásügy terén. Kína és a többi hasonló kelet-ázsiai megatársadalom esetében számos más ok mellett azért, mert a társadalmi fejlődés egyensúlyi helyzeteinek fennmaradása kikényszeríti az oktatásügyi centralizációt, miközben nem kevés olyan területe van ezeknek az országoknak, amelyeknek oktatásügyi továbbfejlődése ma már szinte elképzelhetetlen a korábbiakat jelentősen meghaladó autonómia nélkül. Egyszerűbben, vagy csupán más szavakkal fogalmazva: ha nem a központi kormányzat, akkor vajon ki más állna az oktatásban/gazdaságban leszakadó társadalmi rétegek és régiók mögé? Ha ugyanis ők még a továbbiaknál is jobban leszakadnak, akkor az az egész nemzet fejlődését veszélyezteti, olyan mértékűvé válnak a társadalmi

egyenlőtlenségek. A japán-szingapúri modell államai számára viszont az a paradox probléma jelenti a dilemmát, hogy ha az egész robbanásszerű társadalmi-gazdasági-oktatásügyi fejlődés kimagasló sikerrel lezajlódhatott erősen centralizált kormányzatokkal, akkor ugyan miért is kellene változtatni ezen – miközben ugyanúgy ott áll előttük az a kérdés is, hogy viszont létezhet-e további fejlődés decentralizáció nélkül.

Ezért az mondható tehát, hogy a feloldhatatlan ambivalenciák és bizonytalanságot eredményező dilemmák miatt a térség oktatási megújulása egy mérsékelt decentralizációs politika irányában zajlik. Ez a mérsékelt decentralizációs megújulás még éppen elegendő ahhoz, hogy úgy lehessen érezni, hogy a modernizáció igencsak hatékony nyugati mintázataitól nem maradnak el a kelet-ázsiai rendszerek sem, viszont elég stabilak maradnak a centralizációs elemek is ahhoz, hogy az erős, központosított állam eszménye se sérüljön, a konfuciánus alapelvek ne kérdőjeleződjenek meg túlságosan.

A centralizáció és decentralizáció kérdései mellett – igaz, ha mélyebben belegondolunk, azoktól egyáltalán nem függetlenül – egy sor más modernizációs/westernizációs dilemma is felmerül a kelet-ázsiai országok oktatásügyi innovációjában:

- a kurrikulumok és általában is a pedagógiai fejlesztés egyénre szabottabb módjainak keresése (individualizáció)
- a kreativitás fejlesztése
- a kritikai gondolkodás fejlesztése
- a vállalkozókészség fejlesztése.

Ha alaposabban beletekintünk a legutóbbi japán, kínai vagy hongkongi oktatásügyi fejlesztésekbe, a nyugati szakértőket szinte meg is döbbsenheti akár az a tény, hogy a nemzeti szintű kelet-ázsiai fejlesztési programok szinte hemzsegek az olyan kitételektől, amelyeket leginkább az amerikai vagy nyugat-európai oktatási dokumentumoktól várnánk. A kreativitás vagy a személyiség autonómiájának fejlesztése olyan erősen hangsúlyozódik e dokumentumokban, hogy szinte felmérhetetlen, kik is lesznek valójában azok a – hagyományos értékeken szocializálódott és ezek átadásában tapasztalatokat szerzett – kelet-ázsiai tanárok, akik mindezen nevelési elvet megvalósítják majd. S mindezen nyugati nevelési elveket e dokumentumok nem titkolt módon éppen az euro-amerikai világgal, mindenekelett az Egyesült Államokkal szembeni térnyerés érdekében hangsúlyozzák – mint kompetitív előnyt. Szinte lehetetlen nem észrevenni a helyzet mélységesen paradox mivoltát. Különösen elgondolkodtató az, hogy a fent említett fogalmak kapcsán többnyire fel sem merül az oktatásügyi dokumentumokban, hogy ezek a tulajdonságok nem önmagukban hiányoznak a

japán gyerekekből, hanem csak más formákban vannak jelen, mint amerikai vagy nyugat-európai társaik esetében. Ez a jelen tanulmány szempontjából azért is fontos, mert a kreativitás az innováció egyik legfontosabb személyes feltétele, amelynek ugyanakkor csak az egyik formája vagy változata az, amelyről a nyugati pedagógiai(-pszichológiai) szakirodalom tudomást vesz. A csoportos és/vagy szervezeti kreativitás ugyancsak kreativitás, de nem feltétlenül elsősorban meghatározó individuumok személyes kreativitására építve. Egy szervezet működhet viszonylagosan kreatívan viszonylagosan kreatív személyek nélkül is, például olyan személyekkel, akik mindannyian csak kis újításokat vezetnek be, abból viszont igen sokat. A szervezeti vagy csoportos kreativitás terén a kelet-ázsiai országok nem látszanak az euro-amerikai partnereik mögött kullogni. Az, hogy a kreativitás kelet-ázsiai hiánya nem kis részben csak nyugati sztereotípiá, illetve autosztereotíp vélekedés, már az 1980-as évektől jól ismert a pedagógiai pszichológiában olyanféle tanulmányokból, mint például Catherine Lewis japánokról szóló munkái (Lewis, 1995; Lewis, 1996). Amikor tehát a kelet-ázsiai oktatásinnovációs programok a kreativitás növeléséről szólnak, valójában elmulasztják megvizsgálni azt, hogy milyen fajta kreativitásban erősek viszont az iskoláik és tanulóik, és miért is lenne kívánatos az, hogy másféleképpen legyenek kreatívak.

A tartalmi jellemzők egyezése mellett a kelet-ázsiai oktatásügyi innovációt más közös vonások is jellemzik, mindenekelött az újítások bevezetésének módja. Ez többnyire nagyon alapos és hosszú átgondolási, előkészítési, tervezési/újratervezési időszakot követően gyors és hatékony, ugyanakkor hosszú távú hatással bíró bevezetést jelent. Egy-egy ilyen oktatásügyi innovációt alkalmasint akár több mint egy évtizedig is érlelnek, alakítanak, mire bevezetik, de a bevezetéskor már igyekeznek a lehető legbiztosabb alapokra építeni a reformokat, például úgy, hogy a tanárokat, iskolákat megfelelően felkészítik az újdonság befogadására. Ez sem jelent azonban garanciát: a gondos inkubációs szakasz ellenére is egyes újítások a gyakorlatban elbuknak.

A továbbiakban röviden három kelet-ázsiai oktatási innovációs kísérletet mutatunk be. Valamennyi nemzeti szintű kezdeményezés volt, ám a háromból kettő esetében a sikerek mellett kudarcok is kísérték az újítások bevezetését. Érdekes és tanulságos módon a kudarcokat az iskolák mint intézmények ellenállása okozta, vagyis az oktatásügyi mesoszint ellenállása, illetve értetlensége. Ugyancsak tanulságos azonban, hogy az intézmények ellenállása mögött a szülők és a tanárok mint egyének, illetve mint az oktatásügyet sok szempontból meghatározó társadalmi csoportok ellenállása húzódott meg.

Három országos szintű innovációs kísérlet Kelet-Ázsiában

Japán

Japán modernkori történetének harmadik nagy oktatásügyi reformját több évtizednyi társadalmi és szakmai vita, egyeztetés és egybehangolás után 2002 tavaszán vezették be. Az első átfogó megújítás a Meiji restauráció idején zajlott 1868-at követően, a második átfogó megújulás 1945 után következett be. Mindamellet a harmadik, jelenlegi átfogó reformot nem előzte meg olyan méretű társadalmi kataklizma, mint az első kettőt; sokkal inkább az átalakuló társadalom, leginkább a tudásintenzív váló gazdaság(i ágazatok) igényei kényszerítették ki.

Tudnivaló, hogy az oktatásügyi reformok mögött Japánban nemcsak távoli vagy metaforikus, hanem nagyon is konkrét értelemben áll ott a gazdaság; vagyis a gazdaság képviselői, vezetői konkrét formákban megnevezik, hogy az elkövetkezendő évtizedekre milyen módon képzett, milyen jellemzőkkel rendelkező munkaerőre van szükség (Borsi, 2009). A jelenleg zajló, Nakasone, korábbi japán miniszterelnökről elnevezett reformot cunamiszerű innovációnak nevezik, vagyis olyan nagy erejű változásnak, amely látszólag apró lépésekből áll, de ezek kumulálódó hatása hosszú távon jelentős minőségi változást eredményez a japán oktatásban.

A változások háttérében többek között az a társadalmi, gazdasági tény áll, hogy a japán gazdaság immár a posztindusztriális, tudásintenzív gazdaságok közé tartozik, amelynek működtetése és továbbfejlesztése más munkaerőt igényel, mint az a gazdaság, amely Japán extenzív fejlődése idején hatékonyan működött az 1950-es 80-as években. A másmilyen munkaerő kialakítása pedig természetesen az oktatásügy feladata.

Számos más konkrét elem mellett a reformelképzelések között szerepel

- a személyes érdeklődés és az autonómia növelése (például a szabad választás lehetőségeinek kiterjesztésével)
- több lehetőség biztosítása a kreativitásra, önálló felfedezésre, autonómiára, önálló gondolkodásra, tantárgyközi és egyéb lehetőségekkel
- kevesebb stressz.

A stressz, illetve ennek szükséges, hasznos vagy éppen fölösleges, káros mértéke az oktatásban nehezen meghatározható faktor. A kelet-ázsiai oktatási rendszereket, s azon belül a japánt kiváltképp szokás úgy jellemezni, hogy azok különösen stresszesek, mivel nagyon

magasak a standardok, és a szülők, a tanárok, a rendszer egésze maga is nagyon erős presszúrát gyakorolnak a gyerekekre a minél magasabb szintű teljesítmények elérése érdekében. A stresszt kiváltó rendszerszintű faktorok fontos elemeként szokták megnevezni, hogy a japán diákok igen sok időt kell, hogy az iskolán belül és kívül töltsenek a tanulással: hosszú a tanév, rövidek a szünetek, hatnapos a tanítási hét, sok a házi feladat, sokat kell otthon tanulni, gyakorolni. A közbeszédben gyakran bukkan fel az a vélemény, hogy így a japán gyerekek elveszítik a gyermekkorukat, túlságosan csak az iskolai kötelességeik töltik ki az életüket, és hogy a túlzott elvárások, a „vizsgapokol” (Amano, 1995), perfekcionizmusra törekvés állandó presszúrája végül is gyakran öngyilkosságba torkollik vagy más devianciákhoz vezet⁶.

Mіндеzen megfontolásokból, de más – itt nem részletezendő okokból is – a japán oktatásügyi reform kidolgozói a tanulói terhek (és ezen keresztül a japán fiatalokra nehezedő stressz) csökkentése érdekében arra az elhatározásra jutottak, hogy lerövidítik a diákok munkahetét, és modernizálják a fennmaradó időben teljesítendő tanulmányi kötelezettségeiket. A hatnapos munkahét helyett (sok évig tartó átmenet után, amikor minden második héten szabad szombatja volt az iskolásoknak) bevezették az ötnapos munkahetet, a tanárgyak sorába pedig az általános iskolában (1-6. osztály) és az alsó középiskolában (7-9. osztály) bevezettek egy integrált tanulmányok nevű tantárgyat.

A kétféle innováció sorsa igen különböző lett: néhány év elteltével a japán iskolák jelentős része ismét bevezette a hatnapos munkahetet, az integrált tanulmányok tantárgya azonban meg tudott maradni.

Szabad szombat és a kiegészítő magánoktatás-ipar

Minden előnye ellenére a szabad szombat rendszere azért sem tudott megrögzülni, mert a japán oktatás megújítói nem számoltak egy fontos tényezővel – noha (mint hamarosan rávilágítunk) éppen ők igazán számolhattak volna vele. Nevezetesen: nem vették tekintetbe azt, hogy bár a formális oktatási rendszer természetesen ma is elsősorban az állam és az állampolgárok különféle rendezett szervezeti keretei között működik (például önkormányzati

⁶ Mindamellert említésre méltó, hogy gyakran még az ilyenféle elképzelésekkel rendelkező nyugati kutatók sem találják azt, hogy például a kelet-ázsiai vagy azon belül a japán diákok több, az iskolai stresszből fakadó pszichoszomatikus tünetet produkálnának, mint nyugati társaik. Az öngyilkosságról szóló statisztikák ugyan valóban magasabb számokat jeleztek a japán tanulók, mint például amerikai társaik esetében, de ez elsősorban számítási artefaktumok eredménye volt, semmint a valóság maga (Fülöp, 1998). Igaz, napjainkban valóban éppen emelkedőben van a fiatalok japán öngyilkosok száma, de ez a tendencia kevésbé az iskolai stresszel, semmint a korábbiaknál sokkal bizonytalanabb munkaerőpiaci lehetőségek általános hatásával látszik összefüggésben lenni.

igazgatásban), azért a tanítás és tanulási tevékenység egyre nagyobb része ma már nem ezen keretek között zajlik, Japánban pedig különösen nem.

Az UNESCO szakemberei, nevezetesen a már korábban említett Mark Bray az 1990-es évek közepén figyeltek fel először arra, hogy a japán családok költségvetésének egy szignifikáns része az oktatásra fordítódik ugyan, de ez nem a formális oktatást, hanem az azon kívüli oktatási rendszereket érinti (Bray, 1999). Az általa az addigi szórványos szakirodalom alapján „árnyékoktatás” megnevezést a magyar szakirodalomban is egyrészt átvettük (Gordon Győri, 1998), másrészt⁷ kiegészítő magánoktatás-iparnak neveztük el (Gordon Győri, 2008). Ez utóbbi elnevezés megfelelően lefedi ezt az oktatási jelenséget: egyrészt azt, hogy a formális oktatáshoz képest ez egy kiegészítő oktatási tevékenységrendszer, valamint hogy for-profit, nem állami tevékenység, amely a mai Japánban (és egyre inkább Kelet-Ázsiában és a világ más részein is) ipari méreteket ölt. Az iparosodás mértéke azt jelenti, hogy az e tevékenységgel foglalkozó japán cégek egy része mára franchise rendszerben működő multinacionális oktatási cégekké vált – például a Kumon rendszerben a legfrissebb adatok szerint ma már világszerte mintegy 40,000,000-an tanulnak matematikát és idegennyelvet –, másrészt tőzsdén jegyzett, az autóipar cégeivel versengő vállalatokká váltak. Világszerte a tanulók 20-80%-a (van, ahol kevesebb, de több helyen még ennél is nagyobb része) jár a tanulóknak ilyen képzésbe⁸.

A japán oktatásipari magáncégek tevékenysége finoman tagolt: míg vannak a rosszul teljesítő, lemaradó tanulók korrepetálásával, vagy például művészi és nyelvi fejlesztéssel foglalkozó cégek is, az igazán nagy intézmények a felvételi vizsgákra való felkészítéssel foglalkoznak. A felvételi vizsgakövetelmények teljesítésének különösen nagy jelentősége van azokban a társadalmakban, amelyekben szoros és az életút nagy részére kiterjedő hatása van annak, hogy egy tanuló az egyes iskolai fokozatok közötti átmeneteket miként teljesíti. Márpedig a japán társadalom éppen ilyen (Borsi, 2009; Gordon Győri, 2006). A jó iskolákból jó esély van a jó egyetemre bekerülni, a jó egyetemről pedig már a nagy japán cégek szinte „vadásszák” a tehetséges fiatalokat. Fontos azt is tudni, hogy ha valaki a nem megfelelően letett felvételi vizsgáknak köszönhetően nem tud jó iskolába bekerülni, akkor az egész folyamat (jó iskola, jó egyetem, jó munkahely) láncolata megszakad, és általában nincs

⁷ Kozma Tamás javaslatára

⁸ Dél-Koreában a szülők egyetlen év alatt több milliárd dollárnyi összeget költöttek a magánoktatásiparra, s lassan állandósulóvá váló folyamat az országban, hogy ez az összeg közelíti az állami oktatásügyi költségvetést (Bray, 2009; Dawson, 2010). Megjegyzendő: mind Korea, mind Japán kiemelkedően jól teljesítő, nagy állami odafigyeléssel kidolgozott és nagy pénzüsszegekből működtetett oktatási rendszert tudhat a magáénak, tehát a szülők nem egy „gyenge” oktatási rendszer hátrányait kompenzálják azzal, hogy gyermekeiket beiratják az árnyékoktatási intézményekbe.

mód arra, hogy valaki később „kiigazítsa” a korábban nem megfelelően teljesített vizsgákat, és mégis csak mondjuk jó egyetemre, onnan pedig egy jó munkahelyre kerüljön be.

Könnyű lenne erre a rendszerre azt mondani, hogy kiigazításra szorul, és a japán oktatásügyben ne legyen ezentúl olyan jelentősége a vizsgáknak, mint eddig volt, s akkor a gyerekeknek nem kell majd a kiegészítő magánoktatás-ipar intézményeibe járni, aminek köszönhetően az egész vizsgamegmérettetés jelentősége és az általa okozott stressz jelentősen csökkenni fog. Túl azonban e laikus vélekedés naivitásán, az ilyen és efféle álláspontokban az is tükröződik, hogy megfogalmazzuk a tudástársadalmak tudáskonstruálási jelenségeinek egy fontos mozzanatával nem vetnek számot. Érdekes, de annál inkább figyelemreméltó módon a témára vonatkozó első kötetében Mark Bray sem vett tekintetbe egy fontos szempontot, amit pedig alig később, a 2000-es évek elején már többen is felvetettek (Gordon Györi, 1998; Lundvall, Intarakumnerd, P. & Vang, 2006), s a kiegészítő magánoktatás-ipar nemzetközi áttekintését összefoglaló második kötetében 2009-ben már ő maga is megejegyez (Bray, 2009): nevezetesen azt, hogy a globalizáció és a tanulás társadalma mint jelenségek elszakíthatatlanul összetartoznak (Jansen, Weaver & Dam-Mieras, 2008). Vagyis az a tény, hogy az „oktatásügy”, az „oktatási rendszerek” mai napig is nemzeti keretekben működnek, nem fedheti el azt a realitást, hogy a tudásipar ma már nemzetközi, nemzetek feletti piacon (is) gondolkodik. Ami egyben azt is jelenti, hogy bármilyen nemzeti oktatási innováció értelmezhetetlen, ha csak a nemzeti keretekben gondoljuk át.

A tudástársadalmaknak, a tudásalapú gazdaságoknak, a tanuló gazdaságnak (learning economy; Lundvall, Intarakumnerd, P. & Vang, 2006) ma már olyan eszközei vannak, amelyek lényegében tértől, nemzeti nyelvtől vagy egyéb földrajzi, kulturális „nehezítő” körülményektől függetlenek, a világ bármely pontján működtethetők, csak olyan személyek kellenek hozzá, akik megfelelően tudják működtetni azokat. Ahogy Lundvall és munkatársai is fogalmazzak, ennek az új világkontextusnak az az egyik jellemzője, hogy a „verseny és a tanulás sokkal globálisabbá és sokkal intenzívebbé vált”, mint az a múltban volt. Különösen így van ez olyan iparágakban, mint amilyen például maga az információs technológia, amely szinte már-már a reneszánsz humanista tudósok nemzetek feletti hálózatának vízióját felidéző módon építi ki a maga szakmaitudás-világhálóját, illetve azokat a fiatalokat, akik ebben képviseltetni tudják magukat.

Vagyis a japán oktatásügyi rendszerinnováció kidolgozói megfélekeztek arról, hogy amikor a japán fiatalok a jó vizsgával elérhető jó oktatási intézményekbe való bekerülésért küzdenek, akkor nemcsak egy nemzeti oktatásügyi rendszerben gondolkoznak, hanem a globalizációs vonatkozásaiban tekintett nemzetköziben is. Vagyis ha a saját nemzeti

rendszerükön belül „lazíthatnának” is a tanulásban, amennyiben a nemzetközi piacra gondolnak, amely ma már globális tudástársadalmakban fogalmazza meg az igényeit, akkor semmiképpen nem foghatnak vissza a tudásmegszerzés, tudáskonstruálás intenzitásából, máskülönben kiszorítanák magukat a globális világpiacról, amelynek egyébként éppen az az egyik legfőbb hivatása, hogy az új világ tudásrendszerét konstruálja meg és fejlessze folyamatosan tovább. Ez az, amit Bray az első kötete készítésekor nem vett kellőképpen figyelembe, és ezért nem tudta megválaszolni, miként lehet az, hogy éppen a technológiailag, tudásiparban legfejlettebb, a legtöbb tudásintenzív iparágat működtető társadalmak közül valók azok, amelyekben a legintenzívebben virágzik a kiegészítő magánoktatás-ipar⁹.

A 2002-es iskolai szabad szombat bevezetését követően ugyanis az történt, hogy az árnyékoktatási magáncégek még a korábbiaknál is nagyobb piaci intenzitást kezdtek mutatni, felfigyelve arra, hogy a formális oktatásban töltendő idő központi, állami csökkenése megteremti annak a lehetőségét, hogy az így felszabaduló időt a tanulók a kiegészítő magánoktatás-ipar kereteiben töltsék, akár szó szerint értve fizikailag, akár csak virtuális terekben történő (például internetes vagy zárt digitális tévéláncok segítségével zajló) képzésekben. Piaci aktivitásuk növekedése együtt mozgott a kereslet növekedésével is – minthogy a szülők és a diákok úgy gondolták, hogy az ugyan hasznos és jó, hogy az iskolásoknak nem kell szombaton is iskolába járni, az azonban megengedhetetlen hátrányokhoz vezethetne (a globális munkaerőpiaconis), ha a gyerekek tudása és így versenyképessége is a tudás társadalmában és nemzetközi rendszereiben csökkenne –, s így a tanulók mind nagyobb százaléka töltötte az idejét szombaton is iskolában, csak éppen nem a formális oktatási rendszeren belül, hanem az árnyékoktatásban. Látva, hogy a formális oktatásban megvalósított tanulói teher- és stresszcsökkentés sem a tanulói terheket, sem a stresszt nem csökkentette érdemben, minthogy mindezek visszaépültek a *másik* oktatási rendszerben, a japán oktatásirányítás néhány éven belül felhagyott azzal, hogy a formális oktatás kereteiben működő intézményeket szabad szombat rendszerére kötelezze, és 2007-től ismét engedélyezte a hatnapos tanítási hetet¹⁰.

Az integrált tanulmányok tantárgy bevezetésének sikere mögött álló faktorok

⁹ Az már más kérdés, hogy mindennek természetesen egyéb, például kulturális okai is vannak. Mint tudvalevő, a konfuciánus társadalmakban a tanulás és a tudás önértéke évezredek hagyomány, amely nem utolsó sorban abból fakad, hogy a tanulást, a személyes tudásakkumulációnak ezt a módját tekintik a személyiségfejlődés és - kidolgozódás legfontosabb, legértékesebb lehetőségének (Hivatkozás, Li tanulmányai), ami természetesen és a közösség felemelkedésének legértékesebb lehetőségét is jelenti egyben.

¹⁰ Az árnyékoktatás és a pedagógiai innováció témájáról bővebben ld. a 3. sz. függelékét!

Mint említettük, az iskolai szabad szombat intézményével szemben az integrált tanulmányok nevű tantárgy – kicsit a japán közvélekedés várakozásával szemben is – meg tudta vetni a lábát a megújuló japán oktatásügyben. Érdekes lehet a kérdés, hogy ez vajon miért történhetett így, annak ellenére, hogy Japánban nincsenek olyan tanárok, akik „integrált tanulmányok oktatása” szakosak lennének, vagyis erre képezték volna ki őket a tanárképzés során.

A válasz valójában egyszerű: megfelelő gondossággal készítették elő a tantárgy bevezetését. Az integrált tanulmányok tantárgy bevezetését ugyanis sokéves felkészítés előzte meg. Tanártovábbképzési programok során számos tanár ismerkedett meg az új lehetőséggel, a tanulói tudás újfajta, nem tantárgyi keretekben zajló megkonstruálásának technikáival. Az újfajta lehetőség megismerése többek között azt is jelentette, hogy egy-egy iskola tanári munkaközösségei meg is próbálkozhattak ezzel a tevékenységgel (az egyetemekhez kapcsolódó gyakorlóiskolákat kvázi kötelezték is erre, a többi iskola, illetve tanári munkacsoport önként vállalkozhatott arra, hogy kipróbálja).

Azok a tanári közösségek, amelyek még az újfajta ismeretkonstruáló lehetőség bevezetése előtt tanulmányozták ezt a képzési módszert, illetve ki is próbálták azt, a konkrét mjkájukról, illetve a tapasztalataikról publikációkat is készítettek, s ezeket a Nakasone-reform bevezetése előtt már évekkel szazas nagyságrendekben lehetett fellelni a pedagógiai módszertani könyvek között. A módszert megismerő tanári közösségek egyben bemutatókat, továbbképzéseket is tarthattak az újfajta tantárgyat még nem (kellőképpen) ismerő kollégáiknak.

Kína

A fenti eset, illetve annak értelmezése ismeretében a kínai példa már könnyebben értelmezhető lesz. Valójában ugyanis egy nagyon hasonló példáról van szó.

2000-ben a Kínai Oktatási Minisztérium rendeletet adott ki a tanulói túlterhelés csökkentésére (Law, 2006). A rendelet háttérében az az álláspont húzódott meg, miszerint a kínai tanulók túlzott terheknek vannak kitéve az iskolában, és ezeknek egy jó része még fölösleges is. A minisztérium illetékeseinek megállapítása szerint ugyanis a tanulóknak az alaptananyagon kívül is nagyon sok és sokféle szöveget, tananyagot, kiegészítő irodalmat kellett elolvasniuk, túl sok időt, energiát, figyelmet emésztettek fel a mechanikus begyakorlást segítő feladatok a tanulói kreativitást fejlesztő feladatok helyett, a fiatalokra túlzott teherként nehezedett a tesztelési és vizsgarendszer, nagy mértékben megnövekedtek a tanulók

kiegészítő óráinak száma az iskolán belül és kívül, hétvégeken és szünetekben is, rengeteg iskolai és iskolán kívüli versenyre kellett járniuk és hasonlók.

Ezért a minisztérium úgy rendelkezett, hogy a továbbiakban

- valamennyi tantárgyban csak a központilag engedélyezett tankönyv tartalmainak oktatása engedélyezett, plusz könyvek, folyóiratcikkek megvételése, oktatása tilos
- tilos a kiegészítő oktatás az iskola után vagy hétvégén
- tilos a házi feladat az elemi iskola 1. osztályában
- a további évfolyamokon a házi feladatra fordítható idő limitálása
- matematikán és idegen nyelven (angolon) kívül tilos bármiféle iskolai vizsgarendszer
- tilos a vizsga az alsó gimnázium szintjén
- felsőbb oktatási hatóságok engedélye és koordinációja nélkül tilos versenyprogramok szervezése.

A rendelet ugyancsak ellentmondásos eredményre vezetett. Voltak ugyan olyan oktatási intézmények, amelyeknek a rendelet hatására sem romlott az eredményességük – sőt, némelyiknek még javultak is a mutatói –, de az iskolák nagy részében gyengültek a tanulói teljesítmének. Ennek következtében azonban a tanárok és a szülők is úgy érezték, hogy „valamit tenni kell”, s látva intézményeik versenypozícióinak romlását, éppenséggel az iskolavezetők sem gondolták másképp.

Ezért a kínai iskolák nagy része hamarosan visszatért a szokásos gyakorlathoz, és visszaállította a hagyományos tanulói terheket, mondván, hogy ezen a módon lehet csak az egyes tanulók, illetve az egyes oktatási intézmények legfőbb érdekeit képviselni, vagyis a minél magasabb szintű tanulói teljesítményt elérni. Ez azt jelentette, hogy az erősen központosított kínai oktatásügy vezetői törvényben garantált hatalmi eszközeik ellenére sem tudták keresztülvinni rendszer szintű oktatási innovációjukat a társadalom, illetve az oktatásügy egészére, méghozzá azért, mert az oktatási aréna középszintű egységei, maguk az iskolák ennek ellenálltak. Az ellenállás mögött pedig az egyéni személyi érdekek húzódtak meg¹¹.

Hongkong

¹¹ Megjegyzendő, hogy az elmúlt évtized több más nagy jelentőségű oktatási reformeleme viszont sikeresen be tudott épülni az átalakuló kínai oktatásügybe.

Az elmúlt évtizedek egyik legjelentősebb rendszerszintű kelet-ázsiai oktatásügyi innovációja Hongkongban zajlott. Bár Hongkong immár több mint 10 éve visszatért a kommunista Kínához, több okból is önálló oktatásügyi szereplőként lehet, illetve érdemes foglalkoznunk vele. Mint majdnem 100 évig brit fennhatóság alá tartozó politikai-gazdasági entitásban, az 1980-as években Hongkongban is lejátszódott ugyanaz a rapid modernizációs-westernalizációs folyamat, mint Szingapúrban, Dél-Koreában, Tajvanon, illetve némiképp korábban Japánban, s napjainkban a Kínai Népköztársaságnak is legalábbis bizonyos övezeteiben. Akárcsak Japán és a „kistigrisek” társadalmi, Hongkong is belépett a tudásintenzív gazdaság korszakába, amelyben a globalizációs és a tanuló gazdaság igényei újfajta megközelítéseket kényszerítettek ki az oktatásügyben.

Az oktatásügyi reformok gondolata több évtizedre nyúlik vissza Hongkongban, de a folyamatot felgyorsította a terület 1997-es visszatérése Kínához. Még 1984-ben az OECD felállított egy négyfős szakértői testületet, amelynek az volt a feladata, hogy áttekintse a hongkongi oktatás helyzetét, és javaslatokat fogalmazzon meg az ország számára ezen a téren. A testület az oktatás minél hatékonyabb fejlesztése érdekében többek között egy nemzeti oktatási bizottság létrehozását javasolta, amit a honfkongiaiak meg is valósítottak, s 1998 óta az Oktatásügyi Bizottság összefoglaló tanulmányok sorozatában javasolta az oktatásügy átfogó megújítását, a kurrikulum reformjától kezdve a tantárgyi struktúráig, a vizsgarendszertől az értékelési rendszerekig. A bizottság 2 albizottságot, illetve 9 résztéma-munkacsoportot hozott létre, amelyekben összesen mintegy 100 szakértő foglalkozott a reform elméleti és gyakorlati részeinek kidolgozásával.

Az oktatási reform mögötti szemléletváltást többek között az biztosította, hogy az Oktatásügyi Bizottság munkájában vezető üzletemberek is részt vettek, akik különösen nagy erővel hangsúlyozták, hogy az oktatásnak figyelmebe kell vennie a már bekövetkezett és a belátható jövőben várható további gazdasági és társadalmi változásokat. Ők az oktatást a humán erőforrás-fejlesztés letéteményesének tekintették, amelynek mind az egyén, mind pedig a társadalom fejlődését szolgálnia kell, méghozzá egy olyan jelenben és jövőben, amelyben a tudásintenzív gazdaságban gyorsan változni képes vállalatok képesek működni, a korábbiaknál sokkal kevésbé hierarchikus, inkább adaptívan flexibilis menedzsmenttel és rugalmas összetételű munkavállalói csoportokkal. Mindez azonban új szemléletet és új készségek kialakítását igényli az oktatásban.

A bizottság által javasolt, s részleteiben közzétett változtatási szempontokról széles körű társadalmi vita is zajlott. Az oktatásügy megújítását sürgetők között Cheng Kai-Ming például már 1999-ben azt hangsúlyozta, hogy egy olyan társadalom, mint Hongkong,

amelyben a termékek 85%-a már a szolgáltatáshoz kapcsolódik, és amely belépett a tudástársadalmak sorába, az oktatás hagyományos, konfuciánus alapértékeinek megtartása mellett az egyéni és a társadalmi versenyképesség növelése érdekében lehetetlen nem megváltoztatni az oktatás egészének kereteit, illetve egyes jellemzőit (Fok, 2001).

Mégis, az Oktatási Minisztérium által bevezetett reformlépések közül az első nem egészen az volt, mint amit például az üzleti világ elvárt; nevezetesen: az 1999-ben életbe lépett rendelkezés szerint a hongkongi iskolák többségében az angol helyett kínai lett az oktatás nyelve. Ez a rendelkezés azóta is élénk vitákat kiváltó politikai/oktatáspolitikai „forró téma”.

Az azóta eltelt időben azonban a hongkongi kormány egy teljes reformcsomaggal valóban megújította az ország oktatásügyét. A reformot széles körű társadalmi vita előzte meg. A reform alaptételei szerint az oktatásnak tanulóorientáltnak kell lennie, minőséginek, az életegészben történő tanulásra serkentőnek (life long & life wide learning), olyannak, amelyben nincsenek „vesztesek”, és amely az egész társadalmat mozgósítani képes. Célként az élethossziglani tanulás társadalmának létrehozását jelölték ki, a tanulói tudás általános minőségi javítását, a sokféleségen alapuló iskolarendszer kialakítását, inspiráló tanulási környezet kialakítását, az erkölcsi nevelés fontosságának elismertetését, és egy olyan oktatási rendszer létrehozását, amely a hagyományos értékeken épül, egyben nemzetközi és multikulturális.

Mіндеzen célok elérése érdekében a bizottság egy progresszív megújulási programot hirdetett meg, amelynek része volt többek között az, hogy

- az oktatás különféle szintjeire való bejutás rendszerének gyökeres átalakítása annak érdekében, hogy az iskolázás valamennyi szintjén és formájában minél többen vehessenek részt
- a kurrikulumok megreformálása és a tanítási módszerek fejlesztése
- a mérések és értékelések megreformálása annak érdekében, hogy az valóban a tanulás és tanítás érdekeit szolgálja
- az élethossziglani tanulás támogatása sokféle felső középiskolai és további oktatási szinten
- hatékony forrásfelhasználási stratégiák kimunkálása
- a tanári professzionalizmus erősítése
- olyan tanárimunka-értékelési rendszerek létrehozása, amely a legkiválóbb pedagógusokat támogatja.

Mindezek tükrében a reformbizottság négy kulcsfeladatot nevezett meg:

1. az erkölcsi és állampolgári nevelés fejlesztését
2. a tanuláshoz szükséges képességek, mindenképp az olvasási készség fejlesztését
3. a projektoktatás erősítését
4. az oktatásügyi információs technikák fejlesztését az interaktív tanulás lehetővé tétele érdekében.

Ezzel együtt öt alapvető tanulási tapasztalat szükségességét nevezték meg:

1. erkölcsi és állampolgári nevelés
2. intellektuális fejlesztés
3. a közösség szolgálata
4. fizikai és esztétikai fejlesztés
5. karrierrel kapcsolatos tapasztalatok bővítését.

Ahhoz, hogy ezt el lehessen érni, 9 alapkészség fejlesztése szükséges, amelyből a 'három C' különösen kiemelkedő:

1. kommunikációs készségek fejlesztése (communication)
2. kreativitásfejlesztés (creativity)
3. a kritikai gondolkodás fejlesztése (critical thinking)¹².

Célként jelölték ki, hogy az oktatásügy új paradigmájának el kell érnie, hogy

- a tudás egyszerű átadása helyett a tanulás tanulására tegyen képesé
- az akadémikus ismeretek túlhangsúlyozása helyett az egész személyiség fejlesztésére helyeződjön a hangsúly
- a részterületekre bontott szaktárgyi ismeretek helyett integrált ismeretek elsajátítására legyen a tanulóknak lehetősége
- a hagyományos órarendi keretekbe szorított tanulás helyett a tanulásra fordítandó idő flexibilis megszervezését eredményezze
- az oktatás szabaduljon ki az osztályterem falai közül, és a társadalmi közösség által támogatott tevékenységgé legyen
- tankönyvcentrikus tanulás helyett a sokféle forrásra építő tanulást tegye lehetővé

¹² Korábban szó volt róla, itt most konkrétan is látható, hogy a kelet-ázsiai országok oktatási reformja alapvetően azoknak a készségeknek a fejlesztésére irányul, amelyekben a nyugat hagyományosan jobbnak bizonyul.

- szüntesse meg a túl korai képesség és teljesítmény szerinti oktatási szelekciót, és a korábbiaknál sokkal többféle lehetőséget hozzon létre a tanulók számára, hogy bizonyíthassák képességeiket és teljesítményüket (Education Bureau Hong Kong, 2008).

Megemlítendő sajátossága a hongkongi oktatásügyi innovációnak, hogy az oktatáspolitikai szakemberek nemcsak a reform bevezetése előtt, hanem azóta is folyamatosan kommunikálnak a szülőkkel. Az újságokban rendszeresen megjelenő cikkeken, értékelő interjúkon kívül a szülők számára is újabb és újabb brosrák készülnek, amelyek ismételten hangsúlyozzák a reform szükségességét, alapelveit és alapvető céljait, valamint a hozzájuk vezető utakat az oktatásban, a már elért eredményeket és a még a társadalom előtt álló további teendőket az oktatás megújítása terén, s újra és újra aktivitásra és együttműködésre szólítják fel a szülőket.

Összefoglalás

Az oktatási innováció kritikus szintjei a középszintek. Jelen fejezetben mesoszinten nem szó szerint a közép-, mint inkább a közvetítősínteket értettük, s annak is egy olyan szegmensét vizsgáltuk meg, amelyre a szükségesnél talán ritkábban fordítódik kutatói figyelem. Arra mutattunk példákat, hogy a szülők érdekei és az, hogy ők miként értik meg az oktatási innovációk logikáját, milyen módokon gátolhatják vagy támogathatják az oktatás megújításának céljait. A rendszerek egészét érintő innovációt reformnak neveztük, s mi Japán, Kína és Hongkong legújabbkori, nemzeti szintű oktatásinnovációs törekvéseiből, vagyis oktatásügyi reformjaiból hoztunk példákat.

Mindamellet a harmadik japán oktatásügyi reform példája nemcsak azt mutatja, hogy a szülők mint véleményalkotók hozzáállása milyen meghatározó módon befolyásolhatja egy oktatásmodernizációs törekvés sikerét vagy kudarcát. Japán esete arra is jó példa, hogy az oktatásügy rendszerszintű innovátorainak ma már nem lehet megfeledezniük arról, hogy a globalizálódó, posztindusztriális világban az oktatásügynek sokkal többféle sznten sokkal többféle (érdekl és oktatásügyi vízióval rendelkező) szereplője van, mint korábban, a kizárólagosan nemzetállami oktatásrendszer-alakulatok korában volt. A nemzeti szintű oktatási innovációk ma már sem ideológiájukban, sem konkrét gyakorlatukban nem veszíthetik szem elől a globális folyamatokat, már csak azért sem, mert az információáramlás és például a közlekedés terén lejátszódó robbanás korában ma már a szülők egyre jelentősebbé váló része – reálisan, joggal – érzi úgy, hogy gyermeke „otthoni” oktatásügyi

esélyei egy globális tudástársadalomban való jövőbeni esélyeit is alapvetően befolyásolják. A kínai szülők példája hasonló tanulságokkal szolgál.

Mindamellett e példák bemutatása során utaltunk a szülői viselkedés kulturális gyökereire is (Li, 2002; Li, 2003), még ha nem emeltük is ezt a vetületet a figyelmünk középpontjába. Az oktatással kapcsolatos kulturális tradíciók, hagyományok, az évezredek során kialakított értékek, oktatással kapcsolatos hiedelmek, az oktatás személyes és társadalmi fejlődéssel kapcsolatos képzetei természetesen befolyásolják, hogy az emberek egy adott kulturális kontextusban milyen innovációkat tudnak vagy akarnak létrehozni, illetve átvenni máshonnan. Ha nem is előszörban a kulturális specifikumokra utalva, de Csapó Benő (Csapó, 2008) is kifejti, hogy az oktatási rendszerek tanulási folyamatait nagy mértékben befolyásolja az, hogy egy társadalmat, emberek és intézményrendszerek egy adott csoportját milyen abszorpciós képesség jellemzi a kívülről érkező vagy onnan beszerzendő oktatásügyi innovációk esetében.

Bár a jelenleg is zajló hongkongi oktatásügyi innováció részfolyamatait természetesen meg sem kísérelhettük a maguk bonyolult összetettségében bemutatni, azért utaltunk rá, hogy az általános társadalmi vita mellett a reform irányítói tudatosan törekszenek arra, hogy speciálisan a szülők csoportját is együttműködő partnernek tekintsék, és meggyőzzék őket nemcsak arról, hogy érdemes elfogadniuk a reform törekvéseit, hanem hogy maguk is aktív résztvevői, irányító/módosító ágensei lehetnek ennek a bonyolult folyamatnak.

Az oktatási innovációk természetesen nem légtüres, absztrakt szakmai térben, hanem mindig konkrét hagyományokkal és jelenkori realitásokkal, illetve a jövőre vonatkozó specifikus víziókkal rendelkező társadalmi környezetben zajlanak. Bár ezeknek nem mindegyike attraktív a pedagógiai innovátoroknak, ma már egyre kevésbé tehetik meg, hogy nem veszik tekintetbe ezeket, amikor valamilyen új elképzelést igyekeznek bevezetni az oktatás rendszerébe. Az oktatás megújítóinak és hasznélvezőinek szerepe sem válhat el ma már olyan élességgel, mint az évszázadokig vagy évezredekig jellemző volt; a tanulás társadalmaiban ők is egyre inkább arra kényszerülnek, hogy tanuljanak egymástól.

A tanári tudásmenedzsment technikái Kelet-Ázsiában, különös tekintettel Japánra

A pedagógiai tudás menedzselésének mikroszintjein a tanári tudásmenedzsment jelenti a központi témát.

Bevezető

A kelet-ázsiai tanárok tudásmenedzsmentje különösen érdekes témát jelent, mivel a tudás menedzselésének témája szempontjából a világnak ez a régiója kitüntetett jelentőséggel bír. A számos szóba jöhető ok közül itt most csak néhányat nevezünk meg. Természetesen több olyan kérdés is szükségképp szerepel itt, amely a tanulmány egészének témakörére vonatkozóan is a teljes írás bevezető részében megfogalmazódott

Tudástársadalom, tudásintenzív gazdaság, tanuló társadalom és tanári tudásmenedzsment

Tekintve, hogy a kelet-ázsiai társadalmak az elsők között voltak a világon a tudására épülő gazdaságok kialakításában, különösen érdekes kérdés, hogy ez valamilyen módon összekapcsolható-e a tanári tudásmenedzsment tradícióival vagy éppen új trendjeivel.

Az élet teljes spektrumára kiterjedő tanulás

Amennyiben a globalizálódó világ eszménye az élethossziglani és az élet egész szélességében zajló tanulás (life long & life wide learning) képességének kialakítása, akkor ez vajon a tanárookra is igaz-e, és ha igen, hogyan? Ha Kelet-Ázsiában az oktatás már erre készíti fel a tanulókat egy idő óta, akkor a tanárok maguk is ismerik ennek a technikáit, és maguk is gyakorolják azokat?

Kulturális alapok

Vannak a tanári tudásmenedzsment kelet-ázsiai technikáinak olyan összetevői, amelyek specifikusan a kelet-ázsiai kultúrához kapcsolhatók? Vagy a gazdaság, a technika, a fejlettség bizonyos szintjein ezek a technikák nagy bizonyossággal megszületnek, függetlenül a kulturális háttérváltozóktól? Mivel a tanári tudásmenedzsment legfontosabb elemei a tudás

explicitté tételében és a tudás megosztásában nevezhetők meg, vannak ezeknek olyan elemei, amelyek kulturálisan más mintázatot hordoznak a kelet-ázsiai csoporttársadalmakban, mint például a nyugati individuális kultúrában?

Gazdasági környezet

Ha a tanári tudásmenedzsment kulturálisan specifikus jegyeket mutat, akkor ezek a jegyek mint az adott kultúrára jellemző mintázatok, a társadalom más alrendszerében, például a gazdaságban vagy a hétköznapi életben is – ugyanúgy vagy másképp, de – megjelennek?

Importálhatóság

Ha a tanári tudásmegosztás kelet-ázsiai jellemzői specifikus kulturális jegyeket mutatnak, akkor vajon ezek a technikák más társadalmak tanítási kultúrájára adaptálhatók? Mennyiben, miért igen vagy miért nem?

Annak érdekében, hogy az itt említett és még lehetséges kérdéseknek legalább egy részére válaszolni lehessen, érdemes egy időre a figyelmünket elfordítani az oktatásügytől, és a gazdaság irányába fordítani.

A tudásmenedzsment, a K+F+I néhány jellemzője napjaink kelet-ázsiai gazdaságaiban

Bengt-Ake Lundvall és munkatársai (Lundvall, Intarakumnerd, P. & Vang, 2006) szerint a kelet-ázsiai társadalmak, a gazdaság, ezen belül a K+F+I is átalakulóban van. Ennek az átalakulásnak a tanulságait, illetve dilemmáit az alábbiakban foglalják össze:

1. Nagyon nehéz megállapítani, hogy a tudástársadalmak létrehozásának kényszerében pontosan mi is az állam és a magánszektor szerepe. Úgy tűnik, állami iniciatívák, iránytervezések, támogató kezdeményezések és hasonlók nélkül nem működnek hatékonyan, jól ezek a folyamatok, de éppenséggel az állam sem mindig maradéktalanul hatékony kezdeményezésekkel áll elő. Ugyanezek a magánszférára is elmondhatók.
2. Kiemelkedően fontos a centralizáció / decentralizáció dimenziója. Mindkettő túlzott mértéke vagy jellege veszélyekkel járhat, illetve akadályozhatja a hatékony átmenetet a tudásintenzív, innovatív társadalomba.

3. Ugyancsak kiemelten kell kezelni az ugyancsak alapjaikban átalakuló funkciórendszerű egyetemek, illetve az innovációs folyamatokban érdekelt egyéb társadalmi szereplők együttműködésének kérdéseit. Az egyetemi műhelyek, a vállalkozások által létrehozott vagy támogatott speciális tanszékek és hasonlók kulcsszerepet játszhatnak a tudásakkumulációban és az innovációban, de éppenséggel egy rövid távú érdekeltségi rendszer kereteiben rossz esetben akár fel is élhetik azokat a szakmai muníciókat, amelyek éppen a hosszú távú fejlődés és fejlesztések szempontjából lennének fontosak.
4. Érdemes a korábbiaknál jelentősen nagyobb figyelmet szentelni annak, hogy az egyes országok, régiók kisebbségei miként járulnak hozzá a nagy volumenű innovációkhoz. Úgy tűnik, hogy a bevándorlók, kisebbségi kultúrákat képviselők sok helyen kulcsszerepet tudnak betölteni a fejlesztésben és fejlődésben.

Úgy tűnik, hogy az itt felsorolt valamennyi kérdés releváns oktatásügyi vonatkozásokkal is rendelkezik. Nem véletlen, hogy a centralizáció / decentralizáció kérdésére már korábban ki is kellett térnünk.

Konkréten a japán innovációs kutató és technológiai intézetek menedzsmentjére vonatkozó vizsgálataira építve Borsi (2009) a következő két alapvonást nevezi meg:

- az előfeltevésekkel (illetve az eddigi kutatási eredményekkel is) összhangban kijelenthető, hogy a japán kutatás-fejlesztés kultúrájának vannak sajátos eszközei, amelyeket hasznos tanulmányozni

- annak ellenére, hogy a tudásáramlás folyamataiban szűk keresztmetszetű elemek is fellelhetők, e folyamatok mégis hatékonyan zajlanak, a roppant szoros szociális kapcsolatrendszereknek köszönhetően.

Borsi konkrétan ki is tér arra, hogy a rendkívül magas szintű kutatásnak és technológiai fejlesztésnek milyen erős kulturális alapjai vannak Japánban. Egy-egy példáján az látható, hogy annak ellenére, hogy a japán kutatás és fejlesztés hallatlan szervezeti koncentrációban és magas szintű, hosszú távra tervezett, tudatosan felépített rendszerek akár „többgenerációs” történéseiben valósul meg, sokszor a leglényegesebb elemei is a legegyszerűbb szociális hagyományokon alapulnak. Egy helyen például a Nonaka/Takeuchi szerzőpárostól az alábbiakat idézi (Bándi, Borsi & Papanek, 2009; 20.p.): *„Japánban (talán mert gyakran mások radikálisan új innovációinak másolására, tökéletesítésére és új piaci alkalmazására törekcszenek) az alkalmazottak cégen belüli újító törekvései váltak fontosakká, amit a kutatásfejlesztés támogathat. Az innovációkkal kapcsolatos új ismeret („tudás”) legtöbbször a termelés folyamataiban résztvevők közti kapcsolatokban keletkezik, s lépésről-*

lépésre fejlődik. /1/ Csírái általában a közös munkában, egy értekezleten, vagy akár egy (munka-) ebéden, megfigyelés, a munkatársak közti eszmecserék, utánzás, gyakorlás során keletkeznek. A következőkben /2/ a szakértők az új ismeretet - esetenként részletes vizsgálódások, széleskörű tapasztalatcsere, modellek segítségével – ellenőrzik, /3/ beillesztik a meglévő tudásbázisba, s /4/ közkinccsé teszik, majd mindez egy magasabb szinten ismétlődik. A folyamatot olykor tudáspirálnak, vagy – a négy rész-folyamat elnevezésének angol kezdőbetői nyomán - SECI modellnek is nevezik. E folyamat csak sajátos, a résztvevők közti bizalmon alapuló társadalmi, vagy csoport keretfeltételek közt alakul ki, e feltételek megteremtése a menedzsment feladata.” (Nonaka & Takeuchi, 1998).

Az e szövegben megfogalmazottak arra ösztönöznék minket, hogy a nagy tudásmenedzselő rendszerek működéseit ne feltétlenül csak a makro- vagy mezoszinteken igyekezzünk megragadni, hanem érdemes a legalsóbb, személyes szinteken és kulturális vetületeiben is megvizsgálni. Itt képződnek meg és működnek ugyanis azok a konkrét kulturális mintákon alapuló napi technikák, cselekvések, közvetlen kommunikációk, amelyek az egyes embereknek abban segítenek, hogy a nagy A továbbiakban éppen ezt tesszük a japán gazdasági és pedagógiai tudásmenedzsmentre és innovációra vonatkozóan.

Japán

Ahhoz, hogy a tudás menedzselése és innovatív fejlesztése megfelelően működjön, alkalmas technikai eszközökre és a célokhoz illeszkedő ideológiai alapokra van szükség. Ezek hiányában az egyes emberek nem tudják a tudás kezelésének rájuk eső részét megfelelően elvégezni, illetve alkalmasint nem lesznek kellőképpen motiválva, ráhangolva e tevékenységekre.

Nonaka KM-elmélete és ennek analógiái a japán pedagógiában

A tudásmenedzsment szakirodalmát alapvetően az euro-amerikai kultúrkörből származó szerzők dominálják. Némi kivételt éppen a kelet-ázsiai szerzők jelentenek, akik közül valójában egyetlen vezető tudásmenedzsment-„guru”, Ikujiro Nonaka emelkedett ki az utóbbi évtizedekben úgy, hogy munkái, gondolatai mind a keleti, mind a nyugati tudásmenedzsment szakirodalomban a leggyakrabban referáltak közé tartoznak (ld. pl. Nonaka c Takeuchi, 1995). Bár önmagában az is érdekes, hogy miként válhattak Nonaka gondolatai a nyugati közgazdasági szakirodalom számára is meghatározóvá, számunkra most sokkal inkább érdekesek Nonaka elméleteinek azok a vonásai, amelyek a kelet-ázsiai szakértőket tudhatták megragadni, egyszerűen azért, mert az ittenieknek kulturálisan „ismerősek” lehettek Nonaka

gondolatai. Bár a közgazdászok közül bizonyára sokan nem értenének velünk egyet, a magunk részéről Nonakát sokkal inkább – vagy legalább annyira – idológusnak tartjuk, semmint tudományos szerzőnek.

Annak érdekében, hogy pontosabban is megnevezzük, mit értünk az „ideológus” kitétel alatt, kétféle módon is áttekintjük Nonaka elméletét, illetve annak néhány alapvető részét. Az alábbiakban szövegszerűen mutatjuk be Nonaka elméleti megfontolásainak kulturálisan figyelemre méltó elemeit, a Függelék 1. és 2. részben pedig szövegpreparátumok formájában utalunk ugyanezekre. A rövid értelmezésekben mindenütt utalunk a lehetséges oktatásügyi párhuzamokra is.

1. Nonaka a kortárs nyugati elméletalkotóknál jóval nagyobb hangsúlyt helyez a tapasztalati tanulásra, a tacit knowledge. Bár a téma hatalmas szakirodalmában többen is vitatják (ld. pl. Zeleny, 2005), hogy maga a megnevezés értelmes-e egyáltalán – lehet-e a tudás nem tapasztalati –, mi ehelyütt fogadjuk el, hogy van értelmezhető különbség az explicit és a tacit tudás között. A tacit tudás Nonaka leírásában alapvetően olyan munkahelyzetekben valósul meg, amelyek a hagyományos mester/tanonc viszonyt mintázzák: a valós munkahelyi tevékenységekben. A tanulás, a valódi tudás ebben a koncepcióban nem az iskolában elsajátítható akadémikus ismeretrendszer, hanem a legalkalmasabb technikák tevékenységek közben szereshető megismerése, és az egész tevékenység mélyebb értelmének megértése.

A japán oktatási rendszer tudvalevőleg nagyon versenyorientált. Az iskolafokozatonként nehezedő felvételi vizsgák garantálják azt, hogy a minél magasabb iskolafokozatok minél kiválóbb oktatási rendszereibe mindig az arra legalkalmasabb tanulók kerülhessenek be. A vállalati színvonal megtartásának egyik legfontosabb garanciája pedig az, hogy nagyon gondosan igyekeznek kiválasztani a leendő munkatársakat a lehető legjobb egyetemekről.

A friss, elismert diplomával rendelkező munkaerőket is a japán vállalatok az elemi vállalati tevékenységek szintjén kezdik el képezni. Például a fogyasztó köszöntésének kommunikációs alapjaival. E képzés, fejlesztés, tréning akár évekig is eltarthat, és lényeges vonása, hogy a vállalati tevékenységek egész során vezetik végig közben a képzendő fiatalokat, akik ily módon, egyfajta rezidensi képzésben vesznek részt, és a tapasztalati tanulás útján ismerik és értik meg a vállalat egész filozófiáját, működésrendszerét, működésmódját.

A japán tanárokat nem az egyes iskolák, hanem az oktatási körzetek alkalmazzák. A körzet pedig 3-5, de maximum 7 évente mindenkit továbbmozdít egy újabb, a körzeten belüli oktatási intézménybe. Így mindazon személyes tudásokat, amiket egy munkahelyen összegyűjtöttek, kifejlesztettek magukban, a „forgó rendszer” következtében egy új intézményi

munkakultúrába viszik át, amelyben azokat egyrészt disszeminálni tudják, másrészt gazdagítani, harmadrészt szükség esetén módosítani. Ugyanez természetesen bármelyik nyugati munkavállaló esetében is elmondható lenne; a különbség valójában az, hogy a japán oktatási rendszerben ez

- *rendszerszinten beépített módon történik*
- *kötelező, nem pedig egyéni döntéseken és így „véletleneken” alapuló eleme a rendszernek*
- *tehát bizonyos időközönként mindenkivel bizonyosan lejátszódó folyamat*
- *aminek következtében rendszer szinten biztosított, hogy a személyes tudás szakaszosan újra és újra megosztott tudássá váljon, miközben az egyén újabb és újabb fajta személyes tudásokat alakíthat ki az újabb és újabb munkahelyeken¹³.*

2. Nonaka elméletében meghatározó szerepet játszik a nem explicit verbalitársa építő kommunikáció a tacit tanulás során. A SECI-modellbe több olyan elemet is beépít, amely nem feltétlenül – akár nem is elsődlegesen verbalitáson keresztül működik, hanem megfigyelésen, megtapasztaláson alapulón.

A kezdő japán tanárok az első tanévükben csökkentett órászámmal, mentortanártársak irányítása mellett dolgoznak (Gordon Győri, 2010). Ez a nyugati szemlélő számára gyakran nem is tűnik nagyon szoros munkakapcsolatnak, ugyanis a mentortanárok gyakran nem sok verbális kommunikációba ereszkednek a rájuk bízott újoncokkal. A mentortanár/kezdőtanár viszonyrendszerben a tanulás folyamatai nem feltétlenül a verbális magyarázat elvén szerveződnek, hanem gyakran metakommunikatív gesztusokon, egymásra hangolódáson és egyéb formákban. A japán kultúrát nem az explicit verbális kommunikáció jellemzi (Sakamoto & Naotsuka, 1982) mint a nyugati társadalmakat, és a tacit tudás megszerzésének pedig különösen nem az explicit verbalitást tartják az eminens formájának.

3. Nonaka nagy hangsúlyt helyez arra, hogy a gazdaság alapvetően olyan tevékenység, amely messze túlmutat önmagán. A „pénztermelésen” túl az emberi jobbulás legfőbb letéteményese. Messzi, távoli, egyetemes emberi célok beteljesítésének eszköze¹⁴. Az, amit a

¹³ Megjegyzendő: valójában a munkahelye élethossziglan azonos marad: ugyanaz az oktatási körzet. Az újabb és újabb iskola mint munkahely azt jelenti, hogy az illető pedagógus ugyanannak a munkahelynek rendre újabb és újabb részlegébe kerül.

¹⁴ Függetlenül attól, hogy valaki egyetért-e Nonakával ezekben a kérdésekben vagy sem, egyértelmű, hogy ezek a gondolatok a szerzőnek azon axiomatikus kijelentései közé tartoznak, amelyekre aztán egész gyakorlati közgazdasági modelleket épít, de amelyeket (minhogy axiómák) nem tart szükségesnek tudományosan igazolni. Vagyis elméletének ezek azok az alapkövei, amelyek ideologikus természetűek. Azzal, hogy Nonaka ilyen és

vállalati küldetés fejez ki, amit aztán vállalati célokra, hosszú távú cselekvési tervekre, napi teendőkre lehet lefordítani.

Minden japán iskola – a kelet-ázsiai iskolák többsége – rendelkezik intézményi küldetéssel. A kezdő, illetve intézményváltó tanári szocializáció egyik fontos eleme éppen az, hogy az új munkaerőnek ezt kell elsajátítania, és megértenie, megismernie, hogy mik azok a konkrét formák, tevékenység- és cselekvéstípusok, amelyek az adott munkahelyen e küldetés gyakorlatba történő átültetését szolgálják.

4. Nonaka újra és újra azt hangsúlyozza, hogy a vállalaton belüli tudásgazdálkodás legfőbb kulcsa a tudásmegosztás. Az, hogy az egyén a saját értését, ismereteit másokéhoz hozzáadja, és mivel ez reciprok folyamat, ő is, a többiek is, de mindenekeelőtt a vállalat épül ezzel és kompetitív előnyökhöz jut.

Nonaka gondolkodásmódjának kulturális alapokon nyugvó ideologikus természetét mi sem mutatja jobban, hogy ezekről a folyamatokról szinte minden ponton úgy ír, mint amik természetesen bekövetkeznek, lezajlanak. Nem explikálja, hogy a tudásmegosztás olyan szociálpszichológiai folyamat, amelyben az egyéni érdekek gyakran és természetes módon ütköznek össze a csoportérdekkel, és amelyeknek működtetéséhez éppen ezért tudatosan kidolgozott, szociálpszichológailag is fitt technikák kellenek. Szingapúri és más szerzők azonban megvizsgálták ezt (ld. pl. Chay et al, 2005; Chia et al, 2005) és azt találták, hogy a kelet-ázsiai intézményekben sem működnek automatikusan ezek a folyamatok, mivel a munkavállalók (joggal) kompetitív előnynek tekintik a személyes tudásukat, és erről az előnyről nem kívánnak önként lemondani. Ki kell tehát dolgozni azokat a formákat, amelyekben a személyes tudás átadása viszonthasznokat is eredményez. Ilyenek például a dicséret, jutalom, előléptetés és hasonlóak. Mindamelllett a kutatók rendre azt találták, hogy a tudásmegosztás legfőbb feltétele a bizalom. Ha nincs olyan intézményi légkör, amelyben a bizalom ott lenne minden tudásmegosztási tevékenység mögött, akkor a tudásmegosztási folyamatok nem játszódnak le.

Az iskolai tudásmegosztás Japán-beli technikáinak is számos változata ismert. A legfontosabbak egyikéről, a tanórákutatásról később még szólunk. A rendszeres

hasonló állásfoglalásait idológiai természetűnek tekintjük, nem kívánjuk azt állítani, hogy ne működhetnének hatékonyan. Az, hogy a szerző nem törekszik az ilyesféle axiómák tudományos igazolására a rendszerben, arra mutat, hogy mint kulturálisan megosztott tudásalapok, ezek az axiómák számára evidenciák – csak kevésbé foglalkozik azzal, hogy más kulturális konstrukciókban (például a nyugati kultúrában) ezek nem feltétlenül azok. Ugyanakkor egyértelmű, hogy Nonaka tisztában van vele, hogy alapvetően kulturális axiómákról kommunikál; ezért hangsúlyozza olyan sokat a „keleti” és „nyugati” filozófia és etika különbségeit. Az imént kifejtettekkel összhangban azonban: a kulturálisan legfigyelemreméltóbb részek éppen azok, ahol nem is gondol arra a szerző, hogy ezekre explicit figyelmet kellene fordítania.

csoporthoz tartozni, vagy hogy maga akarná megválasztani vagy újra és újra megválasztani a csoportokat, amelyekbe tartozik, és hogy ne ez lenne minden egyéni lét legfelsőbb hosszú távú célja.

5. Nonaka írásainak minden pontján kiemeli a csoport jelentőségét. A tudásgenerálás, a tudásakkumuláció, a tárolás és a felhasználás egyaránt társas folyamatok, amelyeknek ugyan nagyon fontos technikai eszközrendszerei is lehetnek, de valójában a humán csoportfolyamatok adják a lényegét. Írásaiban fel sem merül annak a lehetősége, hogy az egyén ne feltétlenül akarna csoporthoz tartozni, vagy hogy maga akarná megválasztani vagy újra és újra megválasztani a csoportokat, amelyekbe tartozik, és hogy ne ez lenne minden egyéni lét legfelsőbb hosszú távú célja.

A tanári csoportkohézió kialakítása ugyancsak minden japán iskola eminens céljai közé tartozik, amelynek eléréshez számos technikát alkalmaznak. Az egyes tanárok mindig eleve több munkacsoportba is tartoznak, amelyek alapja természetesen a szaktárgyi vagy tanítványi-életkori munkaközösség. Minthogy a tanárok Japánban nemcsak közhivatalnokok, hanem közhivatalnoki munkaidőmennyiségben is tartózkodnak a munkahelyükön, vagyis az iskolában, a munkaközösségi tagoknak módjuk van arra, hogy heti munkaterv megbeszélést, majd heti munkaértékelő megbeszéléseket tartsanak. A heti megbeszélések mellett minden reggel is van napi munkamegbeszélés, és sok intézményben a tanítási napot követően is. Így a tanárok folyamatosan követik egymás tevékenységét, tisztában vannak egymás munkaproblémáival, és nemcsak azokkal az eredményekkel, amiket a munka terén elérnek, hanem azzal is, hogy ki milyen technikákkal éri el az eredményeket. A problémamegoldás a legkritikább esetben egyéni, a folyamatos munkamegbeszéléseknek köszönhetően folyamatosan és csoportformákban zajlanak.

Ezen túlmenően minden tanár különböző aktuális munkacsoportoknak is a tagja – például a sportnapot előkészítő munkacsoport tagja, a Szülő-Tanárszervezet (PTA – Parent-Teacher Association) tanári munkacsoportjának a tagja és hasonló. Valóban, semmilyen módon nem tudnák a tanárok ellátni a teendőiket, ha nem törekednének arra, hogy munkacsoportjaik integráns részét képezzék maguk is, ami viszont szükségképp a folyamatos tudásakkumulációs és tudásmegosztási folyamatokat is magában hordozza.

6. A „ba”-t ugyan többoldalúan definiálja Nonaka, de többek között érthetjük alatta azt a részben informális kontextust is, amelyben a tudásgenerálás, tudásmegosztás, innováció(khoz vezető javaslatok) megfogalmazódhatnak, megtörténhetnek.

Borsi Balázs leírásából, de számos más forrásból is (ld. pl, Wada, Price & Fukui, 1998¹⁵) tudható, hogy a japán vállalati működés kitüntetett pontjait jelentik a munkaidőt követő informális együttlétek, például az esti éttermi együttlétek („ivászatok”) vagy a csoportkohéziót erősítő vállalati kirándulások, spa (gyógyító hőfürdős) programok és hasonlók. Mint Nonaka kiemeli, ezek az együttlétek teremtik meg azt az igazi flowt, amelyben a valódi tudásmenedzsment zajlik. Hozzá kell tenni: ennek persze fontos előfeltétele az, hogy az informális helyzetekben elinduló innovációs kezdeményezéseket, tudásátadásokat stb. később a formális munkahelyi kontextusokban is mindenki úgy kezelje, mint teljes érvényű realiasok. Vagy más szavakkal: az elképzelhetetlen, hogy mondjuk az esti éttermi beszélgetés során egy beosztott elmondjon egy innovációs javaslatot a főnökének¹⁶, aki másnap a munkahelyen azzal söpörné félre ezt a felvetést, hogy de hát az csak egy informális helyzetben elhangzott javaslat volt!

Ugyanezek a formák természetesen az iskolákban, a tantestületekben is léteznek. A tanárok ugyanúgy járnak esténként étterembe, mint más vállalati alkalmazottak, s esetükben ugyanúgy, mint másoknál, gyakran itt fogalmazódnak meg a leginnovatívabb szakmai felvetések, itt cserélnek eszmét a legösszetettebb szakmai problémákról, és itt születnek meg a legfontosabb szakmai döntések is. Megjegyzendő: a munkaidő utáni informális helyzetek erősen maszkulin szituációk; kevés minta van arra, hogy a női munkatársak jelenlétében is zajlódhatnak-e, és ha igen, akkor hogyan, ezek az együttlétek. Bár ez a probléma természetesen az oktatási intézmények mint munkahelyek esetében is felmerül, azért érdemes megjegyezni, hogy Japánban még az alsó tagozatos iskolai szinten is több a férfi tanár, mint a nő (Hivatkozás), tehát viszonylag széles körűen van lehetőség a kizárólagosan férfi informális

¹⁵ A szerzők utalnak rá, hogy a mai napig is közkeletűen elterjedt az a japán közmondás, miszerint „Az alkohol a társadalom igazi kenőolaja.” (p. 381). (Értsd: ettől mennek, ettől működnek olajozottan a dolgok /a munkára vonatkozóan is/)

¹⁶ Megjegyzendő: egyáltalán nem mellékes az, hogy a japán munkahelyek tudatosan törekszenek arra, hogy a munkavégzés szigorúan rendezett és ritualizált keretei mellett folyamatosan fenntartsák az informális munkavégzés kereteit is, tehát például és mindenekelőtt a munkaidő utáni étterembe járás szokását. Nem kerülheti el a figyelmünket az, hogy itt lényegében egy „karnaváli kultúra” típusú társas konstrukcióról van szó, amelynek éppúgy, mint a középkor Itáliájában vagy más karnaváli kultúrájú országokban, az az egyik elsődleges célja, hogy a rigid hierarchikus társadalmi viszonyokat időlegesen felfüggeszse, és horizontális viszonyrendszereket hozzon helyette létre. A különbség csak az, hogy míg az eruópai karnaváli kultúra ezt évente egy napra összpontosította, és azzal a rejtett üzenettel tartotta fenn, hogy ez a „társadalmi igazságosság napja” (amikor gazdag és szegény, elnyomó és elnyomott egyenlőkké válnak), addig a japán gazdaság ezt mindennapos szinten és kis társadalmi (= munkahelyi) csoportokra bontva működteti folyamatosan, és elsősorban a gazdasági hasznosság érdekében, nem etikai kompenzáció céljából.

programokra. Másrészt ha lassan zajlanak is az ilyesféle átalakulások Japánban, de ma már nők is egyenjogú félként lehetnek jelen ezekben a helyzetekben, tantestületek esetében pedig különösen.

7. A tacit tudás döntő szerepe meghatározó eleme Nonaka elméletének. Ezért is lehet annyira kiemelt szerepe az elméletében a (munkahelyi) szocializációnak mint a tanulás egyik formájának.

A tacit tudás nagyon gyakran valóban nem explikálható, legfeljebb nagyon kis elemeiben, s nem ritkán szinte csak népi folklór jellegű magyarázatokkal racionalizálható. Miért kell mondjuk minden reggel elénekelnie az iskola egész közösségének az udvaron a nemzeti és/vagy iskolai himnuszt? Miért kell a gyerekeknek így vagy úgy tanítani valamit? Ezek és számbavehetetlenül sok más tevékenység gyakran ritualizált formákat öltenek, különösen a japán munkahelyeken, így az iskolákban is, amelyek mögött az egyes egyének már csak nagyon nehezen tudják realizálni a valódi, kiinduló filozófiákat, célokat és tartalmakat, de joggal bíznak abban, hogy vannak – eredetileg voltak – ilyenek, és hogy ezeknek a követése társadalmilag hasznos és jó.

Így a rítusok követése tulajdonképpen azzal a bizalommal töltheti el az egyént, hogy általuk pozitívnak tartott társadalmi célokat követnek úgy, hogy annak bonyolult összetettségű benső filozófiai-etikai rendszerére nem kérdeznek rá explicite, éppen annak bonyilultsága és összetettsége miatt. Vagyis bizalommal építhetnek a tapasztalati tudásszerzésre, illetve arra tényre, hogy a tapasztalatilag megismerhető és elsajátítható tevékenységek mögött pozitív etikai és filozófiai normák állnak. Rákérdezni pedig többek között azért sem érdemes vagy lehetséges ezekre, mert valójában csak az tud releváns kérdést feltenni rájuk vonatkozóan, aki már az adott jelenség mélyebb és teljesebb megértésének közelébe jutott, aminek viszont kikerülhetetlen feltétele az adott dolog sok-sok gyakorláson keresztüli finomabb megértése és megismerése.

Ezért is nem jellemzi a japán – kelet-ázsiai – oktatást a kérdés, a kérdezés kultúrája. A cselekvés, a tevékenység, a gyakorlással való elsajátítás nem „mond el” kevesebbet egy adott dologról, jelenségről, mint a verbalizálás, sőt, gyakran inkább többet mond el róluk, mert bensőbb és holisztikusabb – bölcsebb – megértésekhez vezethetnek. Amikor pedig mégis csak explicitté válnak a kérdések, mint például a kínai koanok által bemutatott mesterhez intézett tanítványi kérdések esetében, akkor a válaszok gyakran olyan szimbolikusak, metaforikusak, hogy szinte nem is emlékeztetnek a nyugati értelemben vett logikus, explicit nyelvi magyarázatokra, utalva ezzel arra is, hogy a jelenségek mélyebb értelme nyelvileg nem

megragadható, nem explikálható, ellenben a tevékenységgel megtapasztalható, mintegy átélhető.

Míthogy ebből a leírásból, valamint a Függelék 1. és 2-ben közölt leírásból jól kilvasható, milyen mélyen meghatározzák Nonaka elméleti elgondolásait a kelet-ázsiai kultúra s azon belül a japán munkakultúra axiomatikus alapjai, érdemes feltenni a kérdést, hogy akkor vajon miért és miképp tudott az elmélete ennyire döntő hatással lenni a nyugati szakemberekre is. Az előzőek fényében talán meglepő lehet, de egyébként természetesen nem: Nonaka végül is semmi olyat nem ír, nem is írhat – mármint nem is tudhat írni –, ami általános emberi tapasztalatként ne lenne az euro-amerikai családi, társadalmi, munkahelyi szocializációs folyamatok során szocializálódott személyek számára is ismerős, intellektuálisan és/vagy tapasztalatilag beazonosítható értés és/vagy tapasztalat. Az ember természetesen mindenütt társas lény, az egyén valamilyen formákban mindenütt ráutalt a közösségekre, az őt körülvevő csoportokra¹⁷. Nonaka fogalmait *természetesen* minden nyugati olvasó is megérti és tud velük dolgozni. Ilyen értelemben Nonaka munkássága és annak hatása is jól mutatja, hogy az emberi nem természetesen *egy*, a kultúrák ezen belül csak variációk.

Ami Nonaka elméletét mégis – megítélésünk szerint legalábbis jól kimutathatóan – kelet-ázsiaivá, japánná – tehát kulturálisan specifikussá – teszi, az sokkal inkább egyes összetevők vagy alapok hangsúlyozása, egyes lehetséges – de csak lehetséges – összetevők axiomatikusán megkérdőjelezhetetlenként való kezelése, egyes jelenségek etikai alapon történő megjelenítése és hasonlók. Mindent összevetve s némiképp metaforikusan fogalmazva tehát azt mondhatjuk, hogy Nonaka munkái *kulturális mintázatú munkák*, s mint ilyenek, természetesen számos ponton specifikusan is elgondolkodtatók az eruro-amerikai kultúrából érkező befogadónak is, de ahogy már megállpítottuk, ugyancsak természetes módon semmi ismeretlen vagy érthetetlen nincs bennük a nyugati szakemberek számára.

¹⁷ Bár az egyáltalán nem mindegy, hogy e közösségeket mennyire és mennyiben választhatja meg maga, mennyire individuális döntéseinek lehet az eredménye egyes csoportok elhagyása, és a más csoportokhoz való odatartozás kezdeményezése. Nonaka leírásaiból például nagyon erősen az sugárzik, hogy számára az egyén munkahelyi odatartozása faktum; a „dolog” nem ezzel a döntéssel kezdődik, hanem adott módon már abban a kontextusban zajlik, hogy az egyén része a munkahelynek mint adott csoportnak. Ki nem mondott, odaérthető módon Nonaka elmélete (még) az élethossziglan tartó egyetlen munkahelyhez tartozás paradigmájában született meg, a szerző mindvégig ebben a keretben mint adottban (megint csak: axiomatikusán adottban) gondolkodik.

A japán tanárfelkészítés, a továbbképzés és a tanári tevékenység a KM és a K+F+I szempontjából

Ha egyetlen szóval kellene vagy lehetne összefoglalnunk azt, hogy milyen sajátosságok jellemzik a tanári pályafelkészítést, továbbképzés és tevékenység folyamatait Japánban, akkor egészen biztosan azt a szót említenénk, hogy *totális*. Ennek majdnem szinonímjaként pedig azt, hogy *végtelenül intenzív*.

E rendszereket alaposabban tanulmányozva a szakember szinte azt érezheti, hogy a japán tanárok életében a tudáskezelő rendszerek egyetlen rést sem hagynak; a tudásnak semmilyen formája vagy fajtája nem maradhat felhasználatlan az egyén és egyben szakmai közössége számára, és egyetlen szegmense sem kerülheti el a folyamatos fejlődés, fejlesztés folyamatait¹⁸.

Ha rendszerszerűen tekintjük át a japán tanárrá válás, pályaszocializáció egyes elemeit, akkor azt mondhatjuk, hogy ennek vannak a pályára állás előtt és attól kezdve tartó elemei, illetve formális és informális képzési elemei. Ez utóbbiakat a tanári szakmai szocializáció vagy informális tanulás megnevezésekkel is illelhetjük, de alapvetően azokat a tanulási formákat fedi le, amelyeket amúgy a tapasztalati tudásszerzés (tacit knowledge development) folyamatai alatt értünk. Az imént alkalmazott *totális* jelzőt pedig arra értettük, hogy a japán oktatásügyben a tanári tevékenység úgy van megkonstruálva, hogy miközben ez az utóbbi tanulási tevékenységek spontaneitása természetesen megmarad, annak esetlegességét kiiktatják a rendszerből, hogy ezek a tanulási folyamatok lejátszódjanak, vagy más szavakkal fogalmazva: megteremtik azokat a strukturális formákat, amelyeknek köszönhetően a tanuláshoz ezek a formái is bizonyos mértékig szabályozottan végbemehetnek és feltétlenül hasznosulnak.

¹⁸ Mindamellert az olvasónak nem kell zavarba esnie, ha történetesen megismerkedik mondjuk egy japán tanárral, iskolavezetővel vagy kutatóval, és az illető ugyanerről a témáról a hétköznapi beszélgetések szófordulatait használva igencsak lekicsinylően, szinte már becsmérően beszél, és mondjuk olyanféle fordulatokkal intézi el a kérdést, hogy „Ó, hát a mi tanáraink korszerűtlenül képzettek!”, „Semmi haszna a továbbképzéseknek!”, „Az igazgatók a pedagógiához nem is értő fafejű hivatalnokok.” és hasonlók. Túl azon, hogy ez a fajta önkicsinyítő kommunikáció a japán kultúrában kvázi kötelező a szerénység erénye és az öntökéletesítés eszménye nevében (hiszen ami már tökéletesen jó, azon mit is lehetne még javítani), és sok szociális haszonnal is jár (automatikusan csökkentve a lehetséges feszültséget a kommunikáló felek között, ami az esetleges pozitív sztereotípiákból táplálkozhatott korábban, de így „Na, nem is olyan jók a japánok /sem/.”-féle fordulatokban juthatnak mégis nyugvópontra), mindezekon túl tehát érdemes belegondolni, hogy az ilyenféle közlésekből azért alapvetően hiányoznak a szélesebb szakmai összehasonlítási alapok, valamint az, hogy természetesen egy akár rossznak tekintett rendszer is hordozhat magában számtalan, a külső személyek számára megfontolandó pozitívumot.

	MUNKÁBA ÁLLÁS ELŐTT*	MUNKÁBA ÁLLÁST KÖVETŐEN**
FORMÁLIS (teacher education)	<p>Felsőoktatásban zajló tanárképzés</p> <p><i>KÉPZÉS</i></p> <pre> graph TD K[KÉPZÉS] --> E[elmélet] K --> G[gyakorlat] </pre>	<p>Iskolai és iskolán kívüli továbbképző programok kezdő és gyakorlott tanároknak</p> <p><i>TOVÁBBKÉPZÉS</i></p> <pre> graph TD T[TOVÁBBKÉPZÉS] --> E2[elmélet] T --> G2[gyakorlat] </pre>
INFORMÁLIS, SPONTÁN SZOCIALIZÁCIÓ (teacher development)	<p>12 tanulói év tapasztalata a közoktatásban + 2-6 év tanulói tapasztalata a felsőoktatásban</p> <p><i>TAPASZTALAT- SZERZÉS</i></p>	<p>Kezdő és gyakorlott tanárok pedagógiai tárgyú eszmecseréi kollégákkal, spontán óralátogatások, tanórákutatás stb.</p> <p><i>KÉPZŐDÉS</i></p>

* *pre-service* ** *in-service*

(Gordon Győri, 2003/b)

Jelen tanulmány speciális fókusz miatt a továbbiakban elsősorban csak az utóbbiakra térünk ki.

1. A formális tanárképzés elméleti és gyakorlati követelményeinek elvégzése után, a sikeres oktatási körzeti felvételi versenyvizsgát követően a tanárok *kezdőtanári* státusba kerülnek a számukra kijelölt iskolába. Jogilag képzett, gyakorlatilag még messze nem megfelelő tudásrendszerrel rendelkező szakembereknek számítanak. Ezért kezdő tanárként csökkentett óraszámban dolgoznak, és heti egy vagy több alkalommal az oktatási körzet továbbképző intézetébe járnak szemináriumokra, illetve iskolai fejlesztőprogramokon vesznek részt. Például esetmegbeszéléseken, óralátogatásokon és hasonlókn. Az iskola kötelezően melléjük rendel egy mentortanárt (Gordon Győri, 2003/b; Gordon Győri, 2010), aki a legidősebb legtapasztaltabb tanárok sorából kerül ki. A mentortanárnak egyrészt az a feladata, hogy olyan szakmai programot állítson össze a kezdőtanárnak – például óralátogatásokat, kétszemélyes vagy csoportos elemző megbeszéléseket, más iskolákba teendő látogatásokat és hasonlókat –, amelyek hozzájárulnak az iskolai munkakultúra és tudásrendszer megismeréséhez, megértéséhez. Másrészt igény esetén maga is konzultációkat tart a kezdő kollégával, ezen a módon vezetve be őt az iskolai munkába, tevékenységrendszerbe.
2. Mindezen túl a kezdőtanárok természetesen a szaktárgyi és vagy tanulói-életkori alapon szerveződő munkaközösségek tagjaivá is lesznek a munkába lépésük pillanatától. Ez Japánban messze túlmutat a munkaközöségbe tartozás hazai mintáin. A tanítás minden egyes mozzanatára kiterjedő képzést, fejlesztést, együttműködést jelent. Ennek érzékeltetésére egy – kínai – anekdotikus példát érdemes megemlíteni.

Egy alkalommal, amikor 2000 tájékán Ference Marton (Marton, 2006) egy sanghaji iskolát látogatott meg, az óra szakmailag olyannyira impresszionálta őt, hogy később az igazgatóval beszélgetve igyekezett minél többet megtudni annak a tanárnak a szakmai kvalitásairól, akinek az adott matematikaóráját látta. Amikor azonban az óra minőségét dicsérve készült volna éppen feltenni a kérdését a tanárra vonatkozóan, az igazgató közbevetőleg megjegyezte, milyen nagy örömet jelent neki, hogy a „nyugati” kutató ilyen jó minőségűnek látta ezt az órát, hiszen ezen matematikatanárok generációi dolgoztak.

A japán – kelet-ázsiai – iskolákban az órai tevékenységek szinte minden mozzanatára igaz az, hogy munka-közösségi átgondolások, viták, egyfajta „csoportos alkotói munka”, akár több évtizedes fejlesztőtevékenység eredménye, és csak nagyon kevés és kis részében az adott tanár mint individuum saját egyéni innovációja. Amikor a kezdő tanár bekerül a szakmai közösségbe, akkor mindezeket a fogásokat, szokásokat és a mögöttük rejlő megfontolásokat is mind-mind konkrétan elsajátítja, elemző beszélgetések, bemutatórák és egyebek segítségével.

3. Ugyancsak gyakori és jellemző munkaforma, hogy a kezdőtanárok által megtervezett órákat a tanárok saját körükben kipróbálják és elemzik, hogy még mielőtt a valódi tanítványokon „próbálná ki” az újonc, meg lehessen tapasztalni az órai elképzelések hatásait, meg lehessen vitatni ezeket és a szakmai munkaközösség közös megértése, különösen pedig a tapasztalt idősebb tanárok véleménye segítségével tovább lehessen finomítani az óravezetési elképzeléseket. Minthogy minden tanár/kezdőtanár rendszeresen részt vesz ezeken az órákon, a tanárok ez által egyben arra is „kényszerülnek”, hogy maguk is folyamatosan megtapasztalják, átéljék és ezzel tapasztalatilag megimserjék, megértsék, hogy a saját tanítványikkal mi történik, ők mit és hogyan élnek át az óráikon.
4. Hasonló tapasztalatokat szerezhet a kezdőtanár a körzet további iskoláiban is, ahol módja van ugyancsak rórákat látogatni, feldolgozni-megbeszélni azokat, innovációs javaslatait ismertetni és reflektáltatni az ottani kollégákkal is. (Minderre persze nem csak módja van: ezek elvárások is tőle.)
5. A kezdőtanár természetesen éppen úgy részt vesz az iskolában zajló tanórákutatói munkálatokban (ld. később), mint tapasztaltabb társai, és ezen tevékenységek során is sok tapasztalati és explicit tudásra tehet szert.
6. Mindezekkel együtt természetesen már a kezdőtanárok is részt vesznek azokon a munkaidő utáni informális együttléteken, amelyeknek jellegéről és a tudáskonstruálásban, illetve innovációban betöltött szerepéről korábban már szó volt.

7. Érdemes megemlíteni, hogy a körzeti továbbképző intézetekben is elsősorban gyakorlati tapasztalatszerzésre, a tacit knowledge fejlesztésére van módjuk a kezdőknek.

Természetesen a tapasztaltabb tanárok elméleti és gyakorlati képzése is folyamatosan zajlik. A fent említett munkaformák jelentős részében ők is részt vesznek, de ezeken kívül még

8. Pályájuk 6., 10. és 20. évében kötelező továbbképzéseken kell részt venniük, amelyeknek konceptuálisan leginkább talán az az érdekessége, hogy a tanári életpályaszakaszhoz illesztettek. Ugyanis éppen az implicit/tacit és explicit tanári ismeretszerzés, tapasztalat, tudásakkumuláció figyelembe vételével ezeket úgy állítják össze a továbbképző központok, hogy azok pontosan azoknak a tanároknak legyenek hatékonyak és kedvezők, akik pályájuk bizonyos szakaszaiban tartanak.
9. Ezenkívül évente több ezer tanárnak módja van arra, hogy MA vagy egyéb képzésekre egy vagy két évre visszatérjen a formális oktatásba, vagyis ismételten egyetemre járjon.
10. Ugyancsak a tanári tudásszerzés fontos formájának tekintik Japánban a félhosszú távú iskolalátogatási vagy csereprogramokat. Ilyenkor egy-egy tanár akár több hónapot is eltölt egy másik prefektúra valamely iskolájában (alkalmasint egy csereprogram részeként, amikor is a meglátogatott intézmény egy tanára pedig a látogatótanár iskolájában dolgozik), és egyrészt tapasztalatokat gyűjt az órákról, másrészt megbeszéléseket folytat, alkalmasint maga is tanít a vendégiskolában. Így a meglátogatott iskola oktatási kultúrájára vonatkozó gazdagon és sok rétegben kidolgozott tudásrendszerrel térhet vissza a saját iskolájába, ahol ezeket az ismereteket természetesen meghatározott munkakeretekben feltétlenül el is terjeszti.
11. Hasonlóképp, több ezer tanárnak van módja arra, hogy külföldi tanulmányúton szerezzen tapasztalatokat arról, hogy máshol hogyan zajlik a pedagógiai munka¹⁹.

¹⁹ Megjegyzendő, hogy a japán oktatásügy ennek fordítottjára is odafigyel: a Japán Alapítvány rövid programos pályázatán keresztül minden évben eljut néhány tucat magyarországi tanár Japánba, hogy ott bővíthesse, mélyíthesse szakmai tapasztalatait. A tanárok előadásokon, de mindenekeelőtt iskolalátogatásokon, kollégákkal, igazgatókkal való konzultációkon vesznek részt ezeken a munkautakon. Ahogy Magyarországról, úgy természetesen a kelet-közép európai régió más országaiból, de természetesen a világ számos más régiójából

12. De természetesen a tanári ismeretrendszer és a tanári tudás állandó „forgatásának” technikája az egyes oktatási körzeten belüli tanárrotáció is, amelyről korábban már szó volt.
13. Olyan „apróbb” technikai eljárások sokaságáról már nem is beszélve, mint például arról, hogy a tanárok az óra után a táblán hagyják a jegyzeteiket, hogy más tanárok a szünetben megszemlélhessék, a jó példát megtanulhassák belőlük.
14. Jelen tanulmány szempontjából azonban talán a *social participation* az egyik legeredetibb formája Japánban a tanári tudásmenedzmenetnek. Az 1990-es évek vége óta a japán Oktatási Minisztérium, valamint a *Keidanren* (a japán munkavállalók szervezete) a *Japan Teachers' Union* (Japán Tanárok Szakszervezetével) közösen támogat egy-egy olyan programokat, amelyek során gyakorló tanárokat helyeznek ki néhány napra/hétre/hónapra (főleg a nyári szünet alatti időtartamra) ipari nagyvállalatokhoz, hivatalokba vagy más munkahelyekre (Itoh, 2000). A cél az, hogy a pedagógusok, akik közül sokan korábban szinte hermetikusan el voltak zárva a gazdaság világtól s mindig is csak az iskola világát ismerték (először kisdíáként, később egyetemistaként, majd ezt követően tanárként), „testközelből” tapasztalhassák meg, mi zajlik a vállalatoknál vagy más munkahelyeken (irodáknban, áruházakban és más munkahelyeken). Megismerik a vállalatok igényeit, közvetlen közlelől 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 (akkori árfolyamon körülbelül 8.000.000 \$-t) költött ilyen programokra (Itoh, 2000), amelyek hatása igen mély (Itoh, 2000). A tanárok látóköre szélesedik, pontosabb képük alakul ki arról, hogy tanári képzésüket, illetve azt a képzést, amit ők nyújtanak a diákjaiknak, milyen hiányosságok jellemzik.

Az egyik ilyen legfontosabb tapasztalat, amit a tanárok ezeken a „gyakorlatokon” megértenek, nem is annyira általánosságban az, hogy nem eléggé

szerveznek ilyen tanári utakat Japánba. A kölönös megismerés és megértés kölönösen gazdagítja a tanárok tudásrendszerét mind a látogatók, mind a meglátogatók – japán iskolák, tanárok – részleől, és természetesen további együttműködések, nemzetközi szakmai networkök, hálózatok kialakításának a lehetőségét is minden esetben magukban hordozzák.

pragmatikus, amit és ahogy tanítanak az iskolában a gyerekeknek, hanem az, amit az amerikai közgazdasági szakirodalom „*think-do-think-do*” periódusoknak hív (ld. pl. Benton, 2003). Vagyis hogy a munkapiac napi igényei miatt a tanulóknak arra (is) szocializálódniuk kell, hogy képesek legyenek a tanulás-megértés-átgondolás periódusait áramlóan és folyamatosan változtatni a döntés, a cselekvések periódusaival. Bár a vállalati döntésmechanizmus – éppen a csoportkultúra, és a csoportos döntésmechanizmusok összetettsége és szociális bonyolultsága miatt – Japánban egészen más (éppenséggel bizonyos szempontokból lassabbnak gondolható), mint az Egyesült Államokban vagy általában is az euro-amerikai kultúrában, de köztudott, hogy a japán munkavégzés mégis igen nagy tempóban zajlik, többek között éppen ezeknek a *think-do* periódusoknak az áramlóan gyors változtatása miatt. A tanárok a gazdaságban töltött tapasztalati idő alatt ezt az áramló változtatást tapasztalják tehát meg, ami arra ösztönzi őket, hogy megkeressék annak pedagógiai módszereit, miként szocializálhatják a tanítás/tanulás folyamataiban a tanulóikat e gyors változtatás technikáira is.

15. Ugyancsak figyelmet érdemel, hogy a tanári szakmai szervezetek egyik legfontosabb tevékenysége a gyakorlati szakmairuka-fejlesztés. Ez egészen pontosan azt jelenti, hogy bármely iskola mondjuk kémitanára megkérheti a japán kémitanárok szakmai szervezetét, hogy küldjenek ki néhány órájára egy szakmai tanácsadót, aki megtekinti az óráit, és tanácsokkal látja őt el, hogy mit, hogyan lehetne jobban, megfelelőbben, hatékonyabban végeznie a munkájában.

16. Mint ahogy persze azt sem lehet elfelejteni, hogy a mentortanári munka sem csak az ismeretk átadását jelenti, hanem a mentoráló részéről is az állandó fejlődés és szakmai gazdagodás számára újfajta lehetőségeit.

Valójában még hosszan lehetne sorolni az ilyen és hasonló lehetőségeket, az interaktív internetes tanáriszakmai-fejlesztési lehetőségektől kezdve egészen más jellegű lehetőségekig. Valamennyi tudásakkumulációs, tudásmenedzselési, innovációs forma közös jellemzője azonban a japán oktatásban, hogy külön-külön, de főként együttesen azt célozzák:

- a tanárok folyamatosan fejlesszék a tudásukat
- folyamatosan vegyenek részt a szakmai közösségek munkájában, az tudáscsere egymást fejlesztő megállás nélkül zajló folyamataiban
- folyamatosan kis lépésekben újítsák meg a módszereiket.

Tehát más célok mellett valami olyasmit is megcéloznak, amelyek a tanári tudást

- egyrészt jellegét, megkonstruálástá tekintve a tudásintenzív szektorok irányában terelik
- azt a modellt erősítik, hogy minden munkavállaló egyben innovátor is, nem csak végrehajtó (egy munkaerő két munkafunkciót lát el)
- a LLL és a LWL ne csak szólam, hanem állandó valós realitás is legyen a japán tanárok életében.

A tanórákutató módszer

A tanári tudásmenedzsment egyik legfontosabb technikája Japánban a *jugyokenkyu* (lesson study), vagyis tanórákutató.

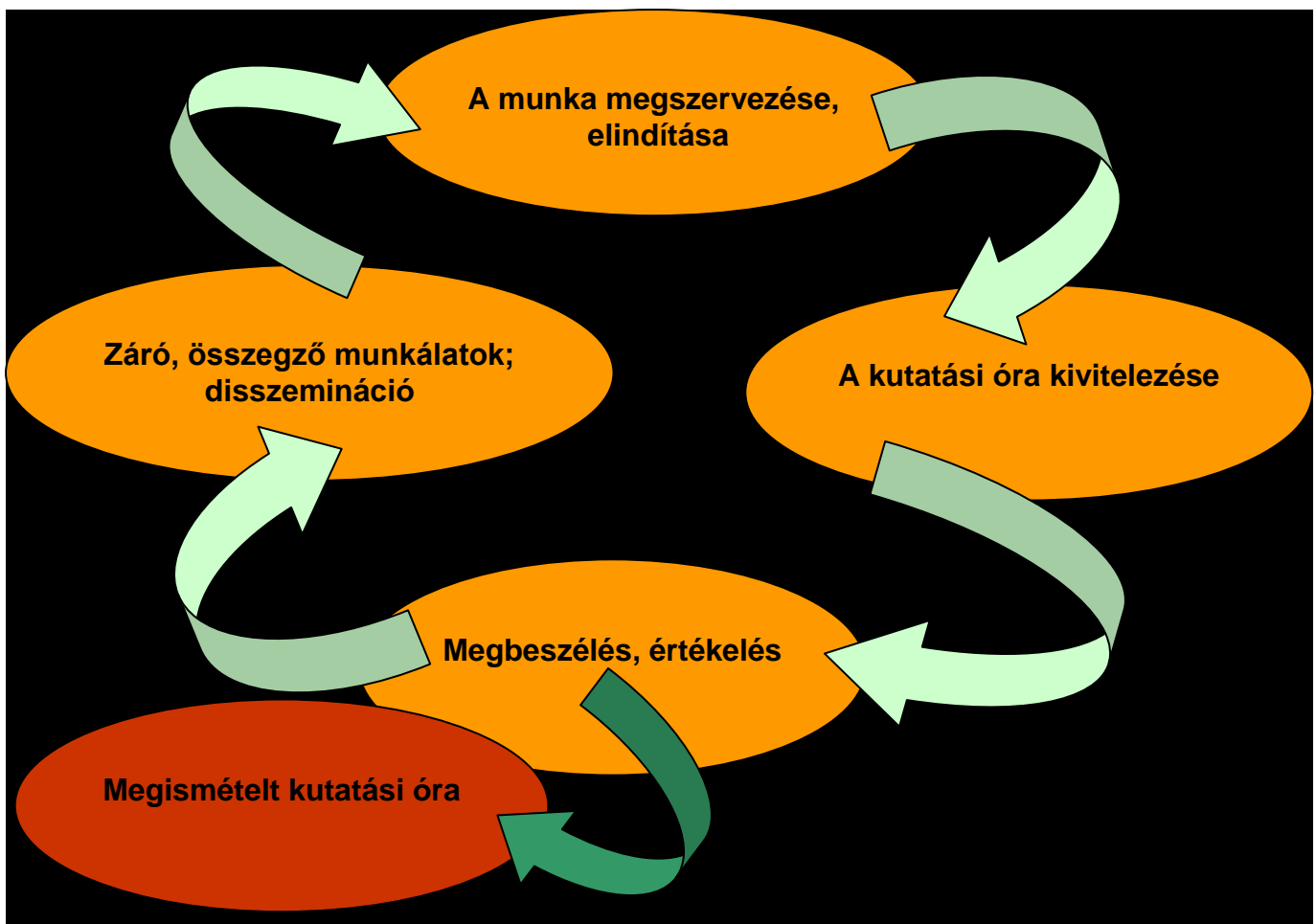
A tanórákutató a tanárok kollaborációján, kezdeményező együttműködésén nyugvó, szorosan az iskolai, órai tevékenységhez kötődő *tanáritudás-, pedagógiai problémamegoldó és módszertani fejlesztő módszer*. E munkamódszerben a személyes innováció fontossága, az egyéni kreativitás, a tanárok személyes szakmai meglátásainak értéke és felelőssége másképp működik, mint azokban a helyzetekben, amikor egyedül, másoktól izoláltan dolgoznak. Ugyancsak fontos, hogy az órákutató közvetlenül soha nem a tanítási folyamat egészét, annak elméletét vagy gyakorlatát akarja átfogóan megváltoztatni, hanem csak egyes konkrét munkalépések fejlesztését tűzi ki célul. Mindkét alapelv jól összeegyeztethető a munkakultúra olyan elveivel, amelyek a múltban és a jelenben is meghatározó módon működtek, hatottak a japán társadalomban (Gordon Györi, 2007).

A tanórákutatósnak hosszú története van Japánban: többé-kevésbé hasonló formájában több mint 100 éve létezik, s szinte minde általános iskolában és alsó középiskolában alkalmazzák mai napig is.

A módszer protokoll-jellegű: vagyis a lépései nemcsak tartalmukban, hanem sorrendjükben is szigorúan kötöttek (noha aki még nem jól ismeri, annak számára könnyen felcerélhetőnek is tűnnek a folyamat egyes lépései). Meghatározó eleme a tanórákutatósnak, hogy valamennyi lépését egy (szabadon megszerveződő vagy az intézményigazgató által összehívott) munkacsoport végzi.

A tanórákutató tevékenységsorának lépéseit egy ciklikus folyamat lépéseiként lehet felfogni, illetve ábrázolni, méghozzá a következőképpen:

1. egy pedagógiai **kutatócsoport létrehozása**, a **pedagógiai célok kidolgozása**
2. egy konkrét **tanítási óra eltervezése** az adott pedagógiai cél jegyében (az ilyen órák neve: *kutatási óra*)
3. az óra **megtartása, megfigyelése, megvitatása**
4. szükség esetén az óra **újratervezése és ismételt megtartása**
5. a **tanulságok összegzése és rögzítése**, illetve szükség esetén egy újabb óra eltervezése és kivitelezése, s az így levonható tanulságok végső megbeszélése és rögzítése.



2. ábra: A tanórákutató lépései

(Gordon Győri, 2009/a)

Mindamellet a tanórákutató mint pedagógiai fejlesztő módszer egy ennél sokkal összetettebb és rétegzettebb szerkezetű tevékenységforma, amelyben a munka fentebb bemutatott lépései csupán technikai, tevékenység szintű részét jelentik mindannak, ami mögöttük áll. A

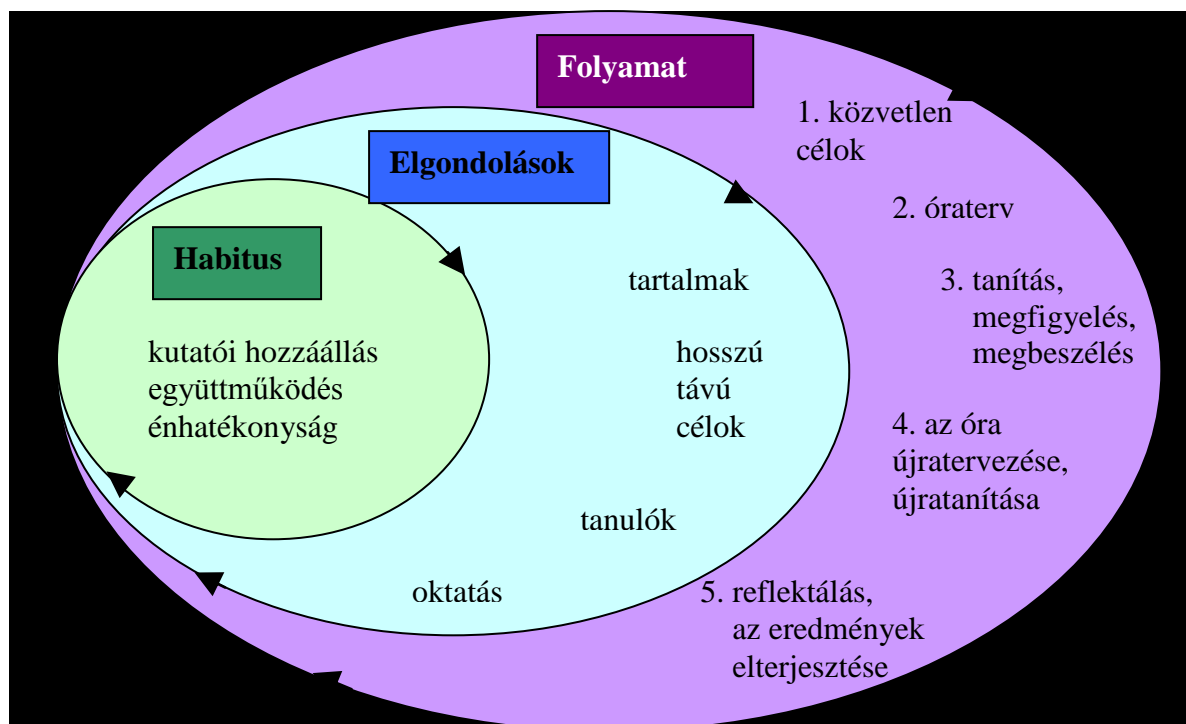
tanórákutató közép pontjában ugyanis a tanítási/tanulási tevékenységet meghatározó tanári attitűd és gondolkodásmód olyan alapelemei állnak, amelyekkel vagy rendelkeznek már a tanórákutatóban részt vevő tanárok, és ebben az esetben az a cél, hogy e készségeik továbbfejlődjenek, vagy éppen az az egyik legfőbb célja a tanórákutatóknak, hogy ezek a tanári készségek, jellemzők kialakuljanak.

A tanári személyiség formálása szempontjából a tanórákutató három legfontosabb célja

- az apró technikai lépések fejlesztésére vonatkozó gyakorlati jellegű pedagógiai kutatás-fejlesztésre való készség, az ehhez szükséges szakmai innovációs attitűd,
- a tanári együtt-tanulás készségének, illetve
- az énhatékonyság érzésének

kialakítása és fejlesztése.

Mindazok a technikai lépések azonban, amelyeket a tanórákutató folyamatának lépéseiként ábrázoltunk a 2. sz. ábrán, valójában már csupán mindannak a szándékának, céljának a gyakorlati megfelelői, amelyekről most szoltunk. Így a tanórákutató elemait összegző 3. ábrában egy koncentrikus körökben fölépíthető rendszert kapunk, amelynek magjában a kialakítandó, fejlesztendő tanári készségek állnak, középső mezőjében az ennek érdekében megfogalmazódó szakmai elgondolások helyezkednek el, legkülső körében pedig azok a protokollszerű lépések találhatók, amelyeknek keretében a tanórákutató mint fejlesztőtevékenység kivitelezhető.



3. ábra A tanórákutató alapelemei Stepanek, Appel, Leong, Mangan és Mitchell (2007) nyomán (Gordon Györi, 2009/a)

A tanórákutató mindig egy apró, de az oktatás szempontjából fontos gyakorlati probléma azonosításával kezdődik. Ehhez szerveződik egy nem túl nagy létszámú gyakorlati-fejlesztési munkacsoport az iskola tanáraiból, amely egyrészt feldolgozza a téma szakirodalmát, másrészt bevon a munkába egy egyetemi vagy kutatóintézeti specialistát (ezzel biztosítva az elvégzendő munka akadémikus tudás-import szükségletét is, valamint lehetővé téve a gyakorlati és akadémikus szakemberek egymással való kommunikációját egy gyakorlati fejlesztőfeladat elvégzése érdekében). Ezt követően a munkacsoport elkészít egy igen sokszempotú óratervet, amely egy hasonlattal kifejezve úgy viszonyul a hagyományos óravázlathoz, mint egy partitúra a kottához, és amely nagyon finom elemekre bontva tartalmazza a tanulók valamennyi lehetséges megértési mintázatát az óra minden egyes tevékenységelemre vonatkozóan. Miután ezzel elkészültek, a munkacsoport egyik tagja egy próbatanításon (úgynevezett kutatási órán) a munkacsoport valamennyi tagjának és más meghívottaknak a jelenlétében bemutatja, hogyan működik a terv. A bemutatót részletes és alkalmasint több fordulós elemző megbeszélés követi, amelynek végén újratervezik az órát, majd következik egy megismételt bemutatóóra, amelyet ugyanaz a tanár vagy a munkacsoport egy másik tagja tart meg. Természetesen ezt is alapos feldolgozás követi. Nem jellemző, hogy

a munkafolyamatból hiányozna ez a megismételt munkaciklus (mármint az újratervezett és újra levezetett óra), viszont nem jellemző az sem, hogy háromnál többször ismétlődjön meg ez a munkafolyamat. Az egész munkafolyamat lezárása a munka dokumentálása (folió összeállítása, amely az egész munkafolyamat leírását és annak dokumentumait tartalmazza a megbeszélési jegyzőkönyvektől kezdve a kutatási órai videfelvételeken keresztül az eredmények összefoglaló elemzéséig, vagy valamilyen brosúra formájú összeállítása, kinyomtatása, publikálása), tehát az egész tevékenység disszeminációja.

Mint korábban, a kezdő tanárokról szólva már utaltunk rá, szinte minden japán tanár szinte folyamatosan (a kezdő tanárok a munkábaállásuk kezdetétől fogva) tagjai ilyen munkacsoportoknak. Az újoncok számára ez az egyik legfontosabb szakmaszocializációs tevékenységforma az iskolának, a gyakorlott, illetve tapasztalt tanárok számára pedig ez az egyik legjelentősebb kerete a folyamatos szakmairuka-fejlesztő, innovációs tevékenységnek. Egy-egy ilyen tanórakutatási folyamat fél- vagy egy tanévnyi időt fog át, vagyis lényegében minden tanár minden tanévben új témával foglalkozik.

A tanítási órakutatáshoz hasonló több más munkaformáról is tud a szakirodalom (Lewis, Perry & Murata, 2006), de ez a gyakorlati kutatás-fejlesztési technika a kelet-ázsiai pedagógiai tudásmenedzsment mikroszintjeinek szinte kvintesszenciája, vagyis annak minden lényeges elemét magában hordozza. A mindenre kiterjedő analízis helyett csak néhány ilyen jellegzetesség:

- 1) A fejlesztőmunka lépésekben zajlik, de
- 2) folyamatos
- 3) és mindenki végzi.
- 4) Az innováció folyamata csoportos, nem pedig individuális tevékenységek keretében zajlik, tehát nem az egyéni, hanem a csoportos kreativitás elemeire épít.
- 5) Bár a munkacsoportnak mindig van vezetője, de a vezető fő felelőssége nem „a legjobb, legeredetibb ötletek találékony” kidolgozása vagy hasonló (tehát nem kell neki lennie a „legjobb fejnek”²⁰), hanem a munka megfelelő áramlásának biztosítása a fő feadata (ld. Nonaka Csikszentmihályitól kölcsönzött flow fogalmát a Függelék 1. és 2-ben!).
- 6) Vagyis a résztvevők, még a munkacsoport vezetőjét is beleértve alapvetően horizontális kapcsolati rendszerben állnak egymással.

²⁰ Egyáltalán: az egész munkacsoportban, illetve tevékenységciklusban nincsen „a legjobb fej” („a legkreatívabb”, „legértelmesebb” munkatárs vagy hasonló), és valójában egy ilyen fajta szerep nem is igen egyeztethető az egyes lépések, illetve az egész tevékenységrendszer filozófiájával. Itt valóban együtt kell és lehet csak kreatívnak lenni. (Megjegyzendő: ez potenciális gyengéje is lehet a módszernek.)

- 7) A fejlesztőmunka holisztikus jellegű, ugyanis
- 8) a módszer integrálja az akadémikus kutatás és a gyakorlati kutatás-fejlesztés fontos elemeit, vagy más szavakkal:
- 9) képes integrálni a tudás(szerzés, -alkalmazás, -generálás, -megosztás) különböző fajtáit (know what, why, how stb.);
- 10) a fejlesztőfolyamatnak fontos részei a verbális diskussziók, de valójában a gyakorlati elemei adják a lényegét (mindenekelőtt a kutatási óra);
- 11) a munka során a tanulás, fejlesztés, tevékenység, megértés lényegében egyetlen áramló folyamatban kanalizálódik.
- 12) A magas szintű együttműködésen túl az egész tevékenységsor minden elemében magas fokú bizalmat is igényel a résztvevőktől, különösen a kutatási óra (bemutatóóra)²¹, illetve annak diskussziója.
- 13) Kiemelkedően fontos cél a gyakorlati, tapasztalati alapú megértés és fejlesztés képességének elérése.
- 14) A munka során elért megértés disszeminációja a munkázáró lépések során nagyon fontos tevékenység (írott publikáció vagy egyéb formájában), de nem rendelkezik eltúlzott jelentőséggel, hiszen mindenki tudja, hogy a valódi megértést a csinálás, a tevékenység hozza.
- 15) Az a szereprendszer, illetve az a működésmód, amelyben a pedagógusok a tanórákutatást végzik, a leghagyományosabb szakmai tevékenység- és kapcsolatrendszereket integrálja a megújult pedagógiai/pedagógusi szerep-, illetve tevékenységmodellekkel (Hargreaves, 1999), a tradicionálisat az újjal, a kulturálosan specifikusat a modern egyetemességgel. (Éppen úgy, mint ahogy általában is a japán, hongkongi, szingapúri, tajvani, dél-koreai, modern kínai gazdaság és társadalom képes erre.)
- 16) Ezért e tevékenységfejlesztő munkaforma képes a horizontális fejlesztési és tanulási stratégiák módjában működni, miközben
- 17) nem veti el a bottom-up, lentől felfelé haladó fejlesztés, innováció lehetőségét sem.
- 18) A tanórákutatás minden elemében feltételezi, illetve önmaga lényegéként magában hordozza a tanuló intézmény valamennyi attribútumát.

²¹ Azért nem igazán alkalmas itt a „bemutatóóra” szakterminusa, mert a bemutatóóra rejtetten vagy expliciten mindig arról szól, hogy egy bizonyos témában, módszerben stb. a tanár igyekszik a lehető legjobb órát tartani. A tanórákutatás kutatási óráján azonban nem a lehető legjobb óra bemutatása a cél, hanem a lehető legrégeztettebb megértés elérése, amelynek aztán az lehet a következménye, hogy a résztvevők felismerjék, miként lehetne az adott pedagógiai tevékenységet még tovább fejleszteni, javítani.

19) Az egész fejlesztőtevékenység igen alacsony költségigényű, minthogy lényegében a tanítás után, de a tanárok közalkalmazotti munkaidejében, annak részeként zajlik, és csak olyan kisebb költségek terhelik, mint például a kutatóórára más iskolákból meghívott tanárok étkeztetése és hasonlók.

Minthogy az utóbbi szövegrészben az itt bemutatott tanártevékenység-fejlesztő munkamódszer sajátos kulturális jellemzőiről volt szó, ismét felmerül az „importálhatóság”, az adaptáció, az átvétel lehetőségének problémája, különösen a nyugati, euro-amerikai kultúra esetében. Igaz, e dilemma esetében a válasz nem teoretikus megfontolásokon, hanem a gyakorlati realitásokon alapul: ugyanis tudjuk, hogy a módszer annak nagyon erős kulturális alapjaival együtt is szinte kultúrafüggetlenül átvehető: Persze tipikusan kisebb-nagyobb helyi adaptációkkal (ld. az angol példát! Burghes & Robinson, 2009) történhet az átvétel, de akkor alkalmasint egészen más, szokatlanul különböző kultúrákban is el tud terjedni (ld. az iráni implementációt²² Sarkar, 2006). Ismét külön vizsgálatot érdemelne (éppúgy, mint I. Nonaka elmélete), hogy miként lehet az, hogy egy minden elemében ennyire mélyen kulturálisan kötött módszer ennyire könnyen adaptálható is egyben. Bár fontos megjegyezni: azért ennek az adaptációnak nagyon lényeges abszorpciós képességekbeli feltételei vannak²³ egy-egy ország vagy régió szakmai közösségében, illetve a társadalomban. Nem véletlen: a tanórákutatók módszerét rendszeresen taglaló kismonográfiánk (Gordon Györi, 2009/a) záró fejezete éppen a magyar implementáció lehetőségeinek kulturális korlátaival és segítő elemeivel foglalkozik, bemutatva, hogy melyek azok az attitűdbeli, szemléleti, szakmaiismeretbéli, gyakorlati és egyéb előfeltételek, amelyek segítségével a módszer a magyar pedagógiai innováció területére adaptálható lenne (mint maga is pedagógiai innováció a hazai pedagógia terén).

Valójában a módszer legmélyrehatóbb – már változtatásnak nevezhető – adaptációját a már idézett Ference Marton végezte el, aki éppen a lényegbe vágó különbségek miatt a maga kifejlesztette módszernek önálló nevet is adott: tanításkutatás (Marton & Lo, 2007). A tanuláskutatás szinte minden elemében követi a tanórákutatók filozófiáját és lépéseit, de a japán eredeti helyett máshol tűzi ki a kezdőpontot: a tanulás/tanítás tevékenység releváns tárgyának (object of learning) kijelölésével, nem pedig azzal, hogy – mint a japán módszer a tanulás tárgyát adottnak veszi, nem veti alá kritikai elemzésnek. A tanulás tárgya itt egyébként nem a tanulás tartalmát jelenti, hanem azt a pedagógiai célt, amit a tanítás/tanulás tevékenységgel igyekeznek elérni. A tanuláskutatás tehát egy kritikai elemző első lépéssel

²² De például a tanórákutatók 2010-es konferenciáját Brunei Darussalammban tartják meg.

²³ Csapó Benő az abszorpciós képesség kategóriájával (kvázi „mértékegységével”) jelöli azt, hogy egy szakmai közösség vagy egy ország, egy régió mennyire fogadóképes egy innovációra vagy általában az innovációkra, például a pedagógia területén (Csapó, 2008).

kezdi a tevékenységsort, míg a japán tanórákutatók erre úgy tekint, mint más munkaszinten és ezért más munkamódszerekkel fejlesztő szakemberek – például kurrikulumfejlesztők, tankönyvszerzők és mások – részvételére. Érdemes megjegyezni: a tanórákutatóknak néhány éve létrejött és mára már számos országra kiterjedően működik a világszervezet (WALS – The World Association of Lesson Study), amelynek alapítói kelet-ázsiai és nyugati országok egyetemi tanszékei, kutatóintézetei voltak együttesen (pl. Ausztrália, Hongkong, Japán, USA, Nagy-Britannia, Svédország stb.); a világszervezetesedés hajtómotorja a The Hong Kong Institute of Education volt).

Összefoglalás

Ebben a fejezetben esettanulmányként egy kelet-ázsiai országot, Japánt vizsgáltuk meg, még hozzá a pedagógiai kutatás, fejlesztés és innováció mikroszintjein. Azt nem tudjuk tisztázni, hogy a pedagógiai tevékenység akárcsak Japánban is, a világ egyik vezető gazdasági-technikai hatalmában mint *tudásintenzív* szakterület működik-e; de azt láthattuk a fejezet példáián, hogy legalábbis *úgy működik*, olyanféle módon, hogy ahogy a tudásintenzív ágazatok működnek a mai globalizált, posztindusztriális gazdaságban, világban. Totális rendszerként, és a szó többféle értelmében is átható intenzitással.

A japán esettel jó példát láthattunk arra, hogy mit jelent a szakmai életút-pálya hosszában és szélességében egészen a tanári tanulás, hogy miként teljesíti be a japán pedagógia a maga mindennapjaiban azt, amit Linda Darling-Hammond is úgy nevezett, hogy a tanítás tanulásintenzív tevékenység (Darling-Hammond & Skyes, 1999; idézi Csapó 2008), olyan tevékenység, amelynek során a tanár előtt folyamatosan ott áll a saját és mások munkájából való tanulás. A tanulás a tanításból, a tanításért. Mint láttuk, a kezdőtől kezdve a tanári életút egészen át zajlik ez a tanulás, illetve szakmai fejlesztés-önfejlesztés, a személyes, csoportos, intézményi, szakmai és nemzeti tudásakkumuláció érdekében a kezdőtől a tanári életút végéig (ha egyáltalán van ebben a rendszerben ilyen) mind a maga spontán/informális/szociális, mind pedig a formális képzési kereteiben²⁴. Mindezekkel együtt azt találtuk, hogy miközben a japán pedagógusmesterség megőrizte a maga hagyományos jellegét, egyben át is tudott lépni a szakmaiság posztindusztriális fázisába, és a tanári szakmaiság új axiomáinak megfelelően tud működni (Gordon Győri, 2003/b).

²⁴ Magára a tanárképzésre, amely pedig ugyancsak integráns része ennek a folyamatnak, a jelen tanulmányban ki sem térünk; de egy korábbi munkában erről is részletes ismeretek találhatók (Gordon Győri, 2003/b).

A tanórákutató releváns példa arra, hogy a tanári tudásmenedzsment nem (csak vagy elsősorban) spontán történések, hanem kiérlelt és gyakorlattan alkalmazott technikák segítségével működik, mint szakmai technológiák. Ha szemügyre vesszük, azt látjuk, hogy ezek a technológiák teljes mértékben megegyeznek az ipar(más ágaztai)ban (is) alkalmazottakkal, jelezve, hogy egy tudásintenzív társadalomban a tanáritudás-fejlesztés integráns és kulturálisan is fitt része lehet és kell is, hogy legyen a társadalom és a gazdaság általános KM-architektúrájának.

Összefoglalás

Tanulmányunkban a pedagógiai tudásmenedzsment és innováció témáját tekintettük át a kelet-ázsiai országokban. Bár témánkat sokféleképp lehetett volna strukturálni, éppen a lehetséges mondandó hallatlane bőség kényszerítette ki azt, hogy nagyon egyszerű szerkezetben rendezzük el a mondandónkat.

A tanulmány három nagy részében a kelet-ázsiai oktatásügy és innováció makro-, meso- és mikroszintjei köré rendeztük mondandónkat. Ezek a szintek természetesen nem függetlenek egymástól, átfedik egymás territórumait, tehát a határok megvonása bizonyos mértékig mesterséges és önkényes is volt részünkről, ezért nyilvánvalónak tartjuk azt is, hogy bármelyik itt bemutatott jelenség a többi szinteken is értelmezhető lett volna.

Először a kelet-ázsiai nemzeti szintű oktatáskutatói szervezetek, a szakmai társaságok, illetve a régió nemzetek feletti szervezetének létrejöttét és működésének egyes jellemzőit tártuk fel. Különös jelentőségét érezzük az utóbbinak, tehát annak, hogy a kelet-ázsiai kontextusban az utóbbi években immár egy nemzetek feletti, regionális pedagógiai kutatói szervezet is működik. Meggyőződésünk ugyanis, hogy a kutatás-fejlesztésnek ez az eszköze vagy szintje a pedagógiai innováció egy olyan eleme, amely a fejlettség bizonyos fokán elkerülhetetlen, különösen a mai világban, amelyben a régiók, illetve a globusz egésze is a nemzeti keretekben értett társadalmi fejlődés realitásainak elkerülhetetlen részét alkotják.

Ezt követően nemzeti szintű oktatásügyi fejlesztéseket, vagyis reformokat vizsgáltunk meg, éppenséggel azt hangsúlyozva, hogy a makroszintű fejlesztések sem függetlenek a folyamatok mesoszintjeinek működéséről. Szingapúr és Kína egy-egy példáján bemutattuk, hogy e középszintek működése, például a szülők, illetve az oktatási intézmények ideológiai és érdekei megnehezíthetik vagy akár meg is akadályozhatják a makro szintű

fejlesztéseket, éppúgy, mint ahogy megfelelő előkészítés és működtetés esetén meg tudják támogatni azt (Hongkong). Mindazonáltal e jelenségek értelmezésekor megpróbáltunk túl is lépni e szereplőkön, s az kiegészítő magánoktatásipar jellemzőinek bemutatásával rávilágítottunk arra, hogy a modern/posztmodern társadalmakban az állami szintű innovációk dizájnerei, a formális oktatásügy tervezői semmiképp nem hagyhatják figyelmen kívül az oktatásügy e szereplőit, akik spontán vagy tudatos lépésekkel, de mindenképpen a saját működésük logikáját követve ilyen vagy olyan irányban, de lényeges befolyást tudnak gyakorolni az oktatásügyi innovációra.

Végül egy országtanulmány keretében áttekintettük, hogy a tanári tudásmenedzsmentnek és innovációnak milyen technikái lehetnek egy olyan oktatásügyben, amely posztindusztrialista, tudásintenzív társadalmi-gazdasági kontextusban működik. Rámutatottunk, hogy ez a működésmód kulturálisan is szoros kapcsolatban működik a társadalom és a gazdaság más tényezőivel, miközben olyan szakmai önfejlesztő formákat dolgoz ki és alkalmaz, amely egyben kultúrafüggetlenül is használható a globalizált világ szinte bármely más rendszerében. A japán tanárképzés és továbbképzés, fejlesztés és önfejlesztés rendszerét totálisnak és maximálisan intenzívnek neveztük, utalva ezzel arra, hogy a szakami életút minden pontjára, minden szakaszára és tevékenységelemére kiterjed hosszában és szélességében.

Érdeemes még egyszer felidézni: az, hogy éppen a kelet-ázsiai régió jellegzetességeit tekintettük át a pedagógiai innováció és kutatás/fejlesztés terén, nem esetleges, hanem döntő jelentőségű témaválasztás volt. A régió gazdasági modernizációja és fejlettsége nem megkérdőjelezhető, mint ahogy a tudásintenzív társadalmak és gazdaságok s egyáltalán a modernkori tudásmenedzsment elméletének kidolgozásában és gyakorlati működtetésében betöltött úttörő szerepe sem. Nem lehet elfelejteni, hogy ez a régió kiemelt sikereket ért el az elmúlt évtizedekben az oktatási eredményességvizsgálatokban, mint ahogy az sem tekinthető mellékesnek, hogy ha nagyon változatos társadalmi-fejlettségi keretekben is, de itt él és tevékenykedik a mai világ népességének 60%-a. Metaforikusan mondva, de azért szó szerint is érve, a társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségek miatt még e régiónak magának is komoly munkával és erőfeszítésekkel fel kell zárkóznia önmagához – például India, Kína, Vietnam részlegesen, Malájzia, Indonézia vagy más országok szinte teljes egészében hosszú utat kell még, hogy megtegyenek a modern értelemben vett tudástársadalmi mivoltig. De tanulmányunk talán azt a képet is meg tudta erősíteni, hogy a régió magas fejlettségű és komolyan előrehaladott modernizációjú tudástársadalmi egy kicsit a pedagógiai kutatás, fejlesztés és innováció terén is a mi saját jövőnk is jelentik vagy

jelenthetik. Miközben természetesen kölcsönösen lehet mit tanulnunk egymástól, meggyőződésünk, hogy a magyar pedagógiai innováció és kutatás-fejlesztés jövője már jelenleg is finom részleteiben és mélységeiben is tanulmányozható, ha megfelelő módon közelítünk Japán, a négy kistigris vagy éppen Kína példájához. Minél többet tanulunk és értünk meg belőle, annál inkább képesek lehetünk úgy haladni a tudásintenzív pedagógiai szakmaiság irányában, hogy egyben legfontosabb értékeiben őrizzük meg a magunk hagyományait – ahogy azt ezek az országok maguk is megtették a globalizálódó világban.

Az 1. és a 2. sz. függelék boxokban található megjegyzés részeihez az alábbi hivatkozások tartoznak (leírásukat ld. a Bibliográfiában)

Benedict & Szadahiko (2006)

Brown & Kobayashi (2002)

Csikszentmihályi (2001)

Fiske, Kitayama, Markus & Nisbett, (2003)

Fülöp (2009)

Fülöp & Marton (2003)

Geertz (1994)

Gordon Győri (1998)

Gordon Győri (2006)

Gordon Győri (2009/b)

Heine et al (2001)

Hofstede (1991)

Indries (2009)

Kitayama, Duffy & Uchida (2007)

Kitayama, Markus, Matsumoto & Norasakkunit (1997)

LeVine (2001)

Markus & Kitayama (1991)

Maslow (1954)

Matsumoto (1999)

Matsumoto (2002)

Sakamoto & Naotsuka (1982)

Yu (1980)

Yusa (2002)

Függelék 1.

Strategy as Distributed Phronesis:

Knowledge Creation for the Common Good

Ikujiro Nonaka
Professor Emeritus, Hitotsubashi University
Graduate School of
International Corporate Strategy
Xerox Distinguished Faculty Scholar
UC Berkeley
First Distinguished Drucker Scholar in Residence at
the Drucker School and Institute
Claremont Graduate University

Csoporttársadalmak –
A fejlesztés felelőssége nemcsak
a néhány „okostojásé”, hanem
mindenkié. Mindenkinek „be
kell adnia” a tudását a közösbe,
hogy mindenki együtt
fejlődhessen, ami a maximális
fejlődés lehetősége.

I am very much honored to give the keynote presentation for IPC 2007. I would like to present the most recent developments in my work with Professor Ryoko Toyama on a new concept of leadership. The title of my presentation is “Strategy as Distributed Phronesis: Knowledge Creation for the Common Good.”

There are some misconceptions about knowledge management:

- “Knowledge management is... something to do with information technology (IT).” Seventy-eight percent of IT systems projects fail. Information technology can help, but it is the human factor that makes the difference.
- “Knowledge management is... about product innovation.” Innovation must happen in the entire operation of an organization, such as planning, financing, procurement, marketing, process innovation and service.
- “Knowledge management is... something that makes us efficient.” Fifty to seventyfivepercent of knowledge re-engineering projects fail. It is not just about efficiency (or exploitation of existing knowledge,) but also about effectiveness (or exploration of new knowledge.)
- “Knowledge management is... a large-scale operation.” It can start small. It requires creativity and persistence, rather than large amounts of capital.
- “Knowledge management is... the responsibility of ‘smart people’.” **How we get everyone’s commitment to share his or her own knowledge and create new knowledge is the key to success. In 82 percent of the cases where knowledge management fails, the reason is organizational resistance.**

Knowledge management is not about managing knowledge. We cannot directly manage knowledge, which is embedded in the body and mind. I prefer to use the term “knowledgebased management.” Over the last 10 years we have been developing the theory of knowledge-based management, or the knowledge-based theory of the firm. It is not just a management tool but a theory for the new paradigm of the knowledge economy. As Kurt Lewin says, “good theory is the most practical.” Without theory, ideas become fads and eventually disappear.

Peter Drucker said, “Knowledge is the only meaningful resource today.” Knowledge is one of the most important assets of an organization to create value and hence, sustainable competitive advantage. Compared with the resource of capital in the industrial age, knowledge displays the following characteristics:

1. Increasing return
2. Unlimited usage
3. Production and consumption are not separate
4. Difficulties in market transactions
5. New value by re-categorization
6. Quickly outdated
7. The most crucial: created by humans in relationship

Nyugati
episztemo-
lógia

Perzisztencia, kitartás
– a hosszú távú
eredmények eléréséhez
vezető képesség.
Kreativitás – de nem
feltétlenül a nyugati,
individuális
értelemben.

In **Western** epistemology, knowledge is defined as “justified true belief.” The belief must be true, and truthfulness must be justified. Subjective belief must be validated objectively, and this in turn must be validated subjectively. The constant interaction between the subjective and the objective constitutes the validation of, and the approach to truth, in our relentless pursuit of perfection.

According to Whitehead, “there are no whole truths; all truths are halftruths.” 3M Corporation recently compiled the history of how their company was started; they summarized it into about 80 propositions. The first proposition is: “conceive, believe, achieve.” **Persistence—combined with creativity and faith—is still the best formula for longterm success.**

There are two types of knowledge: explicit and tacit (see Figure 1.) They have contrasting natures. That is why it is interesting.

Figure 1: Tacit and Explicit Knowledge

Constant interaction between the two types of knowledge may generate contradiction and that contradiction generates creativity. It is not easy to convert tacit knowledge into explicit knowledge, and back again to tacit knowledge. We cannot convert all of our tacit knowledge into an explicit form. According to Hiroshi Okuda, Chairman of Toyota Motor Corporation:

*The strengths of **Japanese** manufacturing industries are in the technologies (based on) **tacit knowledge**. With the progress in Information Technology (IT,) tacit knowledge is converted into explicit knowledge. But we still need tacit knowledge. **To build a car, we have to build people.***

A japán ipar erőssége:
tacit knowledge

A munka és a
személyiség építése
egyetlen integrált
folyamat

The basic model of organizational knowledge creation is a process of converting the tacit knowledge that people have into explicit knowledge that can be shared more broadly, using IT systems for example, and then convert back into the tacit knowledge of a larger number of people.

Figure 2: SECI Model

A japán képzési rendszer lényege a vállalati tapasztalatszerzés. A kommunikáció nem explicit, nagyban épít a nem verbális elemekre, mint például a megfigyelésre.

Socialization

The first step, consisting of tacit-to-tacit interaction, is called "socialization," which is the process of converting tacit knowledge through shared experiences in day-to-day social interaction. Tacit knowledge is difficult to formalize and often is time and space specific, so tacit knowledge must be acquired through shared and direct experiences such as spending time together or living in the same environment. **In the tradition of apprenticeship, for example, the apprentice learns the tacit knowledge needed in his or her craft through hands-on experience. One can share the tacit knowledge of customers, suppliers and even competitors through shared experiences.**

There is strong potential for increasing awareness or getting new ideas through socialization. I can see things from the perspective of a customer, for example. But do not stop there. I have to convert this awareness into language for two-way communication and maybe elaborate that language into a concept in a process called "externalization."

Externalization

Here, tacit knowledge is made explicit so it can be shared with others in the form of concepts, images or written text, and become the basis of new knowledge. At this stage, dialogue is an effective method to articulate one's tacit knowledge and to share it with the articulated knowledge of others. We have to have persistence to convert continuously concepts into documentation.

Combination

In combination, the newly expressed knowledge is disseminated among the members of the organization. The use of computerized communication networks and largescale databases can facilitate this mode of knowledge conversion. This includes the breakdown of concepts, such as expressing a corporate vision as an operationalized business or product concepts and so creating systemic explicit knowledge.

Internalization

This stage can be understood as practice, where knowledge is applied and used in a practical situation to become the basis for global teamwork.

Vision: minden japán cég rendel-kezik vele, és ugyanígy az iskolák is. Út a közös jóhoz.

Knowledge expressed as a product concept, manufacturing concept or service concept has to be actualized or realized through action. Through practice and reflection, concepts will be internalized and become one's own tacit knowledge.

Our dream, vision, ambition or belief now becomes crystallized into a concrete product, technology and service. And after it is introduced into the market, it draws out the tacit knowledge of stakeholders in the market, such as consumers, suppliers and competitors as well. So we cannot stop the cycle. It continuously spirals on and on persistently. Through this process, individual tacit knowledge becomes group knowledge. Group knowledge becomes organizational and then is converted back to the individual. So, the process is spherical, not circular.

We can conceptualize the process of knowledge creation within the SECI model (socialization, externalization, combination and internalization.) Knowledge created through this process can trigger a spiral of knowledge creation expanding vertically and horizontally as it moves through a section, department, division or organization, or even beyond the boundaries of the organization. So in that sense, individual knowledge grows into team knowledge, then organizational knowledge, and back again to expand the knowledge of the individual, while also expanding horizontally to more and more people until eventually we are creating social knowledge.

This is organizational knowledge creation. It is a never-ending process that upgrades itself continuously. The question for the knowledge-creating company is "how to promote this SECI process efficiently and effectively?"

It is not an easy task. So let me present here the basic model, a dynamic model of a knowledge-creating firm.

Figure 3: Dynamic Model of a Knowledge-Creating Firm

The model starts with a "vision." The fundamental question of the knowledge-based firm is "why do firms differ?" Firms differ not only because of factors like mobility barriers or the cost of acquiring resources, which prevent one firm from imitating the successful strategies of another, but also because they envision different futures based on their unique view of the world, their values or their ideals. Not only do firms differ in their ability to foresee the future, to sense or to seize new opportunities, but they also differ in their ability to envision the future to create new opportunities, to realize their own vision of the future.

Traditional strategic management originating in neoclassical economics assumes profit maximization is the sole purpose of the firm. We have to question the validity of this assumption when we see the reality of how firms operate. Collins argues that many excellent firms have pursued their own absolute values as goals rather than as mere means for profit maximization. So in that sense, the knowledge vision is very important.

The essential questions are: For what purpose do we exist? Where should we exist

(existence and domain)? Why should we create knowledge?

First, we ask the question, “in what do we believe?” Our belief—this subjectivity—is fundamental. So in the model as we present it, the knowledge vision is a very fundamental guiding principle. One does it because he or she wants to, not because everyone else is doing it. We need a long-term view beyond the arena of competition, not a short-term view based on efficiency of knowledge utilization. We need a vision that can inspire the intellectual passions of employees.

Second is the “driving objective,” the bridge between the ideal or vision and action, because firm’s knowledge vision is just empty words if there are no active efforts to realize it. For knowledge to be created and justified, the firm needs a concrete goal, code of conduct or standard of action to connect the vision with the knowledge-creating processes of dialogue and practices. We call this connecting bridge the “driving objective.”

Third is “dialogue.” Dialogue is dialectic. Knowledge creation is guided through the synthesis of contradiction. The world is filled with contradictions and their synthesis occurs in the creative dialogue of the dialectic. Truth is dynamic and developed in dialogue through the dynamic process of thesis, antithesis and synthesis. This is the dialectic. Synthesis does not result in the elimination of one or the other proposition, but is reached by taking the discussion to a new level. Therefore, dialogue is open-ended. Conflict with others serves as a catalyst to reach a higher level of understanding beyond compromise. It may be a zigzag process but it can lead to the creation of something new.

The context of dialogue is existential; a theme is created by sharing deeply held thoughts and beliefs. Dialogue generates meaning. It is not about a very simple, logical deductive process like: “Humans are mortal; Socrates is human; therefore, Socrates is mortal.” So what? This is right, logically right. So what? No new meaning is created from such a proposition. But if we ask, for example, what it means to be mortal, then we may reach a new conclusion, such as “Socrates as thought is immortal.”

Dialectic dialogue is not easy to achieve. Companies like Toyota, for example, engage in dialogue as a shared discipline expressed in the slogan: “Ask Why Five Times.”

Problem Production line holds excess work-in-process inventory

Question Answer

1. Why? Production orders led to unnecessary parts in the production line.
2. Why? Timing of changes in the production line and timing of production order did not match.
3. Why? Although there was trouble in the next production process, the prior process continued production.
4. Why? The information that the parts would not be necessary at the next process was not communicated to the prior process.

5. Why? It was not the "next process ordering necessary parts" system, but the "pushing in" system based on a production plan.

We need to build a system to incorporate changes at the production line.

So the answer to the fifth "why?" becomes strategy. If you repeat the question "why?" five times it really angers some people. But practiced as a discipline, the relentless question "why?" is not taken personally; it is accepted as part of the discipline. The practice is simple but building the discipline is not simple and takes time. A leader should show by example.

(Kulturálisan) megosztott, közös kontextus

Once we succeed in this practice, knowledge is generated.

We can move beyond contradiction using logic or discussion, but we can also do this through action. Contradiction that cannot be solved by objective analysis alone can often be solved by synthesizing subjective views and intuition accumulated through practice. It may be that action is more powerful than words.

"Practice" here does not just mean action; it is dialectic in action. Schon emphasized the importance of "reflection in action." Reflection in action requires one to think about how one sees the essential meaning and outcome of the action so that adjustments can be made as the action unfolds. In Japan, we call this institutional practice a creative routine or kata in Japanese. Kata is continuous interaction of tacit and explicit knowledge in an expanding spiral until the practice becomes second nature. Kata as form means "way of doing things."

Good kata functions as an archetype to foster creative routine, but it has a higher level of freedom. It is a continuous process of self-renewal through high quality feedback in action that sharpens the senses and helps to notify one to modify differences between predicted outcomes and reality.

The fourth component is "Ba," which originates from the word basho or place. **It comes from the Japanese philosopher Nishida who tried to build a philosophy based on Zen Buddhism.**

We define Ba as "***a shared context in motion for knowledge creation.***" It is not just a physical place, but a dynamic place where we can share context to create meanings. It is a relationship among participants at a specific time and space. Participants in Ba understand the contexts of others and themselves, and through interaction, change those contexts. Ba can emerge among individuals, in work groups, project teams, informal circles, temporary meetings and virtual spaces such as e-mail groups, as well as at the frontline in relations with the customer.

The kind of place I love is a drinking place. It is a place where we can be open with one another, sharing context including personal history which encourages sharing of tacit knowledge because tacit knowledge is very context specific. It is knowledge of my way of life, about this and that place, and what I did because of this. So it can encourage sharing of deep tacit knowledge. But, in our country, the time we have for drinking has been shrinking.

A tudásmegosztás és innováció legfontosabb terepe Japánban a munkaidő utáni közös ivászat; a legfontosabb döntések, ötletek az informális kommunikáció során születnek. A hierarchikus és gerontokratikus viszonyrendszerek némiképp feloldódnak, horizontálissá válnak; ötletek, gondolatok, javaslatok inspiratív áramlása zajlik.

Every year I go to **Finland**. The best Ba is the sauna. We share knowledge there. At the top floor of Nokia, there is a sauna. By taking a sauna, we begin to share tacit knowledge; we empathize with one another and then have creative dialogue. Ba is a very crucial stage in knowledge creation. It is illustrated in this picture, as sharing tacit knowledge, sharing context and spiralling upward and onward.

Figure 4: Ba as Shared Context

Nishida states that the essence of Ba is nothingness. This does not mean that nothing exists there. Instead, it means that **Ba exists in the relation with others. With Ba one loses oneself by shedding the atomistic view of the self as absolute, and opens up to others. Through such relationships one can see oneself in relation to others and can accept others' views and values so that subjective views are understood and shared. Ba supports such sharing and synthesizing of subjectivity, which is necessary for knowledge to be created.**

I have thus far talked about vision, dialogue, practice and Ba. The remaining element that is most crucial to synthesizing all these is leadership, namely, the role of leadership in a knowledge-creating company. Leadership becomes a dynamic process of synthesizing vision, Ba, dialogue, practice and knowledge assets in the knowledge ecosystem to create knowledge.

How can we conceptualize knowledge-based leadership? We have been still struggling with this but at this point I would like to introduce the concept of "phronesis" and develop it further.

Aristotle distinguished between three types of knowledge as intellectual virtues:

1. **Episteme (scientific knowledge):** universal, context-free and objective knowledge (*explicit knowledge*)
2. **Techne** (skills and crafts knowledge): practical and context-specific technical knowhow
(tacit knowledge)
3. **Phronesis** (practical wisdom or prudence): experiential knowledge to make contextspecific decisions based on one's own value or ethics (high-quality tacit knowledge).

Phronesis has something to do with the virtuous habit of making decisions and taking action that serves the common good, the capability to find a "right answer" in a particular context. In reality, action is always context specific. Theory cannot cope with the context of dynamism; only human wisdom can, through practice. Phronesis is acquired only through high-quality direct experiences.

Leaders with phronesis are ethical and virtuous, able to create a coherent linkage between words (the talk) and action (the walk.) Phronetic leaders are able to "walk

A vállalati cél a folyamatos jobbítás – akár csak egyetlen megújított, megfelelőbb kézmozdulaton keresztül is az egész munkafolyamaté, a vállalaté, az országé, az emberiségé. A pénz ennek eszköze. Túlmutat önmagán, a közös jó irányában.

their talk.” They can size up a situation and develop and execute an appropriate action that takes into account most local constraints and larger unifying principles as well. So what kinds of abilities constitute phronesis and how can we develop phronetic leadership? At this time, we think it consists of six abilities:

1. Ability to make a judgment on goodness
2. Ability to share contexts with others to create Ba/shared sense
3. Ability to grasp the essence of particular situations: God is in the detail
4. Ability to reconstruct the particulars into universals using language/concepts/narratives
5. Ability to use any necessary means to realize concepts for common goodness
6. Ability to foster phronesis in others to build a resilient organization

Kelet-ázsiai koncepció:
nyereség és (főképp) közös jó.

1. Ability to Make a Judgment on Goodness

The following is the first paragraph of Aristotle’s Nicomachean Ethics:

Every sort of expert knowledge and every inquiry, and similarly every action and undertaking, seems to seek some good. Because of that, people are right to affirm that the good is ‘that which all things seek.’

So it is this kind of value of the common good that gives the firm an absolute value to pursue that is a goal in itself. It is not simply a means to achieve profit maximization which is the goal set by conventional management scholars in their theory of the firm. In short, one pursues goodness for his or her own sake not because such good leads to profit or advantage over others. It is not simply a means, but an absolute, self-sufficient good, such as happiness, or more specific to the firm, self-realization. **Money is not goodness in itself but a means, an important means to achieve a goal that is goodness. Profit is something gained as a result of pursuing phronesis rather than the ultimate goal of the firm.** I think King Bhumibol’s concept of a sufficiency economy or the King of Bhutan’s Gross National Happiness initiative are values that have to do with the common goodness that we have to think about. **I am proud of these Asian concepts.**

So let me talk in more concrete terms about leadership by touching on three cases: Honda, Canon, and Seven-Eleven Japan. I know there are many excellent companies with phronetic management and phronetic leaders, but let me focus on these three cases.

Souichiro Honda wrote,

Philosophy is more important than technologies. Things like money and technologies are merely means to serve people... There is no meaning in a technology if, at the base of it, it does not consider people. Philosophy is what drives a firm’s growth... A true technology is a crystal of philosophy.

Toshifumi Suzuki, CEO of Seven-Eleven Japan, says,

A szocializáció lényege, hogy az ember képes legyen szenzitíven megérteni a szituációt, és abban szavak nélkül akár, empatikusan felismerni az igényeket és reagálni rájuk.

Our competitors are neither other companies nor other stores, but our customers' needs and wants. Our absolute value is to answer the fundamental question "what does the customer want?"

2. Ability to Share Contexts with Others to Create Ba/Shared Sense

The ability to mobilize people depends on one's imaginative capacity to understand, empathize and elicit empathy from others in return. To do this, one needs an ability to read a situation and adapt to it impromptu. Since phronesis is the ability to make a decision that is suitable for each situation, **one has to be able to quickly recognize the situation and understand what is required in that context.**

Souichiro Honda loved to joke. He would say,

Joking is very difficult. You have to grasp the atmosphere of the occasion and the opportunity. It exists only at that particular moment, and not anywhere else. The joke is in the timing and it does not work at any other moment....To joke is to understand human emotion.

Canon is another interesting example. It has a daily morning meeting of senior managers from 8:00 to 9:00 a.m. called Asakai. There is no set agenda. Anybody can initiate any kind of discussion on timely topics. So it is really a good place to share tacit knowledge. Executives are encouraged to bring up whatever is on their minds or express opposite points of view—ideals and the reality, constraints and possibilities, internal capability and market opportunities. These are debated from many perspectives and combined timely. If some issues are not solved at Asakai, they are quickly transferred to a variety of formal meetings such as management strategy meetings. Consequently, Asakai meetings are linked to variety of meetings within Canon in a multilayered way, making it open, expanding and extending it to larger groups and spreading knowledge quickly, like a "small-world network."

Small-world network theory means any two people can be connected through common links of friendship. Your message can reach anyone in the world through six degrees of separation. So choose the people and then share. It is a very fast way to spread not only explicit knowledge but tacit knowledge as well. Through the rewiring of multilayers of Ba, those Ba that are far apart connect to each other to find new combinations and create new knowledge.

Figure 5: Multilayered Ba

Fujio Mitarai, CEO of Canon has rewired multilayered Ba by holding a management strategy meeting that includes division and section heads—during lunchtime. It has almost 100 percent attendance because everybody has to eat lunch anyway. Most of the time the attendees eat Japanese udon noodles—or very simple foods like sushi. They eat in five minutes and then have 55 minutes to talk. All the leaders are linked: that is their way.

3. Ability to Grasp the Essence of Particular Situations: God is in the Detail

This photo shows Souichiro Honda at a Honda motorcycle race trying to put himself at eye level with the riders so that he can empathize with them by seeing things from their viewpoint. By seeing what they see he can sense what they feel. This picture captures the essence of the Honda way. But in simple observation, somehow there must also be an underlying hypothesis. As I said, knowledge is justified true belief. Without belief, I can see nothing. I have to have a hunch, intention and hypothesis.

In the case of Fujio Mitarai at Canon, he regularly visits the frontline. He is well-known for his ability to modify his message to fit the context. He shares his management philosophy in a way that employees can really understand through annual visits to every Canon office and factory in Japan. During those visits he speaks for about two hours at a time, meets with every employee in the smaller branches and with everyone from assistant manager up in the larger branches. This helps him to acquire contextual knowledge which he uses in strategic decision making.

We must see reality in a dynamic context. CEO Suzuki at Seven-Eleven Japan says, It is impossible to apply universal rules derived from past experiences because customers' needs keeps changing and each store is operating in different context. We are successful only by denying the past and constantly reflecting on the future to find fundamental solutions in each particular context.

4. Ability to Reconstruct the Particulars into Universals Using Language/Concepts/Narratives

This picture is another good example of Souichiro Honda. He is trying to articulate a concept through dialogue, again while sitting and keeping the same eye level as the engineers, thereby building concepts in direct dialogue on the spot.

Souichiro Honda argues, Action without philosophy is a lethal weapon; philosophy without action is meaningless.... Just to be hard working has no value. Rather, working hard in the wrong way is worse than laziness. 'The right theory' is the necessary premise for working hard.

Also Fujio Mitarai says, Strategy is a creation of events. Quantify your objectives as much as you can. And develop a story to crystallize the numbers by specifying a beginning-middle-end storystructure.

Storytelling: through storytelling we can share tacit knowledge because it refers to a very context-specific vision. Toshifumi Suzuki says, It is not good if you just see a tree, not a forest. Of course you have to see the particular tree. But you have seen the entire forest as well as the trees.

5. Ability to Use Well Any Necessary Means to Realize Concepts for Common Goodness

The reality of the strategic process is dynamic and full of confusion and contradiction. In a knowledge-creating company, it is synthesized by dialectical thinking through social interactions. Phronetic leaders exercise political judgment in such a process by understanding others' emotions and by giving careful consideration to the timing of their interaction with others. To do that, it is very important to accept contradiction.

Leaders should accept and internalize the contradictory existence of human beings and should accept both purity and impurity. At Canon, the corporate culture love paradoxes. Fujio Mitarai says, Paradox is a way of life at Canon.... Facing a paradox, we embrace it and go forward coping with it. We are constantly on the move.

And another important rule of Mitarai's is: "Keep communicating." Persuasion is important. Our goal is to move forward through reform, and in many cases, reform means destruction of the status quo.... Persuasion is necessary to turn those who oppose such reform in favor of it and bring out their efforts.

6. Ability to Foster Phronesis in Others to Build a Resilient Organization

Now, this last ability is perhaps the most important. Strategy as phronesis is not formed or implemented by a few select leaders in the organization. Rather, phronetic leadership is embedded and distributed in the organization with various members assuming leadership in a particular situation. Cultivating this kind of leadership requires mechanisms for fostering and transferring the phronesis that is already embedded in individuals to create a system of distributed phronesis. This will ensure that an organization has the resilience to respond flexibly and creatively to every situation to pursue its own good.

To make phronesis a distributed phenomenon, one has to present the issues to be worked out, to constantly ask the question 'what is good,' and provide good examples in each situation that can teach the phronetic way of thinking in practice. It is an ability to enable people to understand what phronesis is through dialogue and practice in various Ba.

To foster phronesis, one has to show by example. We need examples because phronesis is high-quality tacit knowledge. We cannot share just using a training manual. We have to show how things are done. That is why we need the distributed small-world networks of collective phronesis. How we do this may be the fundamental question and challenge for us.

At Honda, the corporate culture articulates the Honda philosophy. Honda Philosophy (1998)

Fundamental beliefs:

- Respect for the Individual
- Three Joys (of buying, selling, creating)

Management policies:

A tudáskumuláció, az innováció mindenkinek egyformán és egységesen feladata. Nem egy nagy felfedező kell, nem „reneszánsz hősök”, hanem az, hogy mindenki egyaránt „felfedező” legyen. Az egyes nagy innovátorok helyett a „mindenki innovátor” eszménye.

- Proceed always with ambition and youthfulness
- Respect sound theory, develop fresh ideas and make the most effective use of time
- Enjoy your work, and encourage open communication
- Strive constantly for a harmonious flow of work
- Be ever mindful of the value of research and endeavor: Go to the actual place, know the actual situation and be realistic

According to Takeo Fukui, the current president of Honda, Honda is not a company in which only top management plays an important part. Everyone at the frontline is very important. **Every worker should be Souichiro Honda. It is important for Honda to create many [in the mold of] Souichiro Honda.**

Let me summarize what Seven-Eleven Japan has done based on our model of the dynamic knowledge-creating firm.

What is interesting is the company's driving objective: to reduce opportunity loss. Opportunity loss occurs when a customer comes to the store and cannot find what he or she wants to buy. If we define the problem as a reduction of inventory costs, then it is easy to resolve because it is about reducing "visible" inventory. We can simply use a computerized automatic ordering system like that used by Wal-Mart. But reduction of opportunity loss means you have to see the consumer's needs and wants—this is something that is "invisible." To reduce opportunity loss, one needs to seek the essence of a phenomenon. To make a phronetic judgement, it is necessary to look at the details to see the essence of a phenomenon.

To pursue the driving objective—that is to reduce opportunity loss—one has to think relentlessly about what is the essence behind the consumers' needs and wants. Never stop thinking. With increasing practices and experiences, one's intuitive capability will increase. **This is wisdom. Knowledge becomes wisdom and wisdom is phronesis. It is the capacity to find the right answer on the right spot at the right time. One can only develop this ability through practice, the practice of high-quality experiences.**

At Seven-Eleven, the corporate culture has embraced a lively Ba for the executive process: originating Ba in the stores, a dialoguing Ba, a systems Ba and exercising Ba. Managing lively, multilayered Ba is crucial (Figure 6.)

Figure 6: Multilayered Ba at Seven-Eleven Japan

Developing the concept of phronesis as we continue to define knowledge-based management is very challenging. The shift from knowledge to wisdom is crucial to future competitive advantage and sustainable growth of a company. We have not yet reached final conclusions on this aspect of management, but nonetheless the basis of phronesis (Figure 7) is the quality of experiences. This quality is similar to the "pure experience" described by Nishida, the "flow experience" by Csikszentmihalyi and "self-actualization" by Maslow.

Figure 7

A bölcsességhez vezető út a tevékenység, amelynek során a személy a gyakorlás útján eljuthat a helyes válaszokhoz. A kontextusokon túlmutató tudásokhoz a kontextusokon keresztül vezet el az út.

A „kelet” és a „nyugat” szintézisére való törekvés. Nishida, Csikszentmihályi, Maslow.

Practice is very important. The relentless pursuit of excellence, and company traditions that value high standards of excellence, are demonstrated by the three leaders I have described.

These three leaders have never allowed themselves to be satisfied. So in conclusion, I can say that the knowledge-creating company is a company that practices idealistic pragmatism. It is a company that synthesizes (Figure 8) human ontology (For what purpose do we live? What is our vision of the future?) and epistemology (How do we know? What is the truth?). The phronetic company synthesizes objective and subjective views of knowledge as in the SECI spiral.

Figure 8

The knowledge-creating company's strategy is distributed phronesis, which emerges from the practices that pursue common goodness in each particular situation. In such a view, the firm is not a mere profit pursuing entity, but one that pursues the universal (ideal) and the particular (reality) at the same time. It is not "either-or" but "both-and."

So, a knowledge-creating company is an entity pursuing idealistic pragmatism, which synthesizes the rational pursuit of appropriate ends and whose appropriateness is determined by ideals. By pursuing such ideals everyday through the SECI process in specific and dynamic contexts, knowledge is created and refined to become wisdom.

To build and practice such a strategy, a firm needs phronesis to establish an ideal and realize it in a practical way. One has to know what is good (namely, an ideal) and make judgments in particular situations (namely, practice) to realize such goodness. Such phronetic capability has to be shared collectively with organizational members, not practiced just by one phronetic leader, because the strategy has to be carried out across the organization. Building such organizational phronesis is an issue for everyone to create a resilient organization that can deal proactively with any environmental changes to realize its idealistic vision.

I. Nonaka – N. Konno

Building a foundation for knowledge creation

CAUFORNIA MANAGEMENT REVIEW VOL*), NO. 3 5PRING 1998

The management of knowledge has become a frequently discussed topic in the management literature. What are the fundamental conditions for knowledge creation? Where is knowledge creation located? Is it possible to actually manage knowledge like other resources? To address these questions we introduce the Japanese concept of "ba," which roughly translates into the English word "place."

The concept of *ba* was originally proposed by the Japanese philosopher Kitaro Nishida and was further developed by Shimizu.' Although our concept of *ba* draws extensively from these works, we have adapted it for the purpose of elaborating our model of knowledge creation. For those unfamiliar with the concept, *ba* can be thought of as a shared space for emerging relationships. This space can be physical (e.g., office, dispersed business space), virtual (e.g., e-mail, teleconference), mental (e.g., shared experiences, ideas, ideals), or any combination of them. What differentiates *ba* from ordinary human interaction is the concept of knowledge creation. *Ba* provides a platform for advancing individual and/or collective knowledge. It is from such a platform that a transcendental perspective integrates all information needed. *Ba* may also be thought of as the recognition of the self in all. According to the theory of existentialism, *ba* is a context which harbors meaning. Thus, we consider ***ba* to be a shared space that serves as a foundation for knowledge creation.**

Knowledge is embedded in *ha* (in these shared spaces), where it is then acquired through one's own experience or reflections on the experiences of others. If knowledge is separated from *ha*, it turns into information, which can then be communicated independently from *ba*. Information resides in media and networks. It is tangible. In contrast, knowledge resides in *ba*. It is intangible. We ground the concept of *ba* in an existentialist framework. The key platform of knowledge creation is the "phenomenal" place. Such a place of knowledge can emerge in individuals, working groups, project teams, informal circles, temporary meetings, e-mail groups, and at the front-line contact with the customer. The four most common types of *ba* are described below.

Within an organization, knowledge-creating teams or projects play key roles in value creation. Value creation in knowledge-creating companies emerges from interactions within shared *ba* but is not restricted to the physical *ba*. The concept of *ba* unifies the physical space, the virtual space, and the mental spaces.

Ba is the world where the individual realizes himself as **part of the environment on which his life depends.**

Ba exists at many levels and these levels may be connected to form a greater *ba* (known as a *basho*). The self is embraced by the collective when an individual enters the *ba* of teams. Just as the *ba* for individuals is the team, the organization in turn is the *ba* for the teams. Finally, the market environment is the *ba* for the organization. *Ba* is of fundamental importance for knowledge creation,

Kelet-
Ázsia: Nem
megoszthat
ó tudás
nincs. Ami
tudás,
annak
megosztha-
tónak kell
lennie.
Nyugat:
a tudás
akkor is
létezik, ha
senki nem
tud róla

individua-
lizmus ,
independen-
cia

vs.

kollekti-
vizmus,
interdependen-
cia

and this creative process is amplified when all these *ba* conjoin to form a *basho*.

To participate in a *ba* means to **get involved and transcend one's own limited perspective or boundary.** This exploration is necessary in order to profit from the "magic synthesis" of rationality and intuition that produces creativity.[^] Within an organization, then, one can both experience transcendence in *ba* and yet remain analytically rational, achieving the best of both worlds.

Ba is also conceived as the frame (made up of the borders of space and time) in which knowledge is activated as a resource for creation. The use of knowledge is different from that of tangible resources. When using tangible resources, it is necessary to distribute efficiently according to functions and goals. **Knowledge, however, is intangible, boundaryless, and dynamic, and if it is not used at a specific time in a specific place, it is of no value.** Therefore, the use of knowledge requires the concentration of the knowledge resources at a certain space and time (organic concentration). For example, the sharing of knowledge organizationally means that the staff is able to apply and develop the necessary inherent knowledge. Also, when knowledge is created, the personnel possessing knowledge and the knowledge base of a company are focused at a defined space and time.

Ba is the platform for the "resource concentration" of the organization's knowledge assets and the intellectualizing capabilities within the knowledgecreation processes. *Ba* collects the applied knowledge of the area and integrates it. Thus, *ba* can be thought of as being built from a foundation of knowledge.

Knowledge Creation as Self-Transcendental Process

Explicit and Tacit Knowledge

There are two kinds of knowledge: explicit knowledge and tacit knowledge. Explicit knowledge can be expressed in words and numbers and shared in the form of data, scientific formulae, specifications, manuals, and the like. This kind of knowledge can be readily transmitted between individuals formally and systematically. **In the West, in general, this form of knowledge has been emphasized. Many Japanese, however, view knowledge as being primarily tacit, something not easily visible and expressible.** Tacit knowledge is highly personal and hard to formalize, making it difficult to communicate or share with others. Subjective insights, intuitions, and hunches fall into this category of knowledge.

Tacit knowledge is deeply rooted in an individual's actions and experience as well as in the ideals, values, or emotions he or she embraces.

There are two dimensions to tacit knowledge. The first is the technical dimension, which encompasses the kind of informal personal skills or crafts often referred to as "know-how." The second is the cognitive dimension. It consists of beliefs, ideals, values, schemata, and mental models which are deeply ingrained in us and which we often take for granted. While difficult to articulate, this cognitive dimension of tacit knowledge shapes the way we perceive the world.

individua-
lizmus

vs.

kollekti-
vizmus

Kelet-Ázsia: a tudást annak szociális haszná teszi értéké

Használni a társadalomnak, nem az individuális öröm az elsődleges cél

Nyugat

vs.

Kelet

a tudás explicit kommunikálhatóság a

vs

a tudás nem explicit

The SECI Model

Knowledge creation is a spiraling process of interactions between explicit and tacit knowledge.* The interactions between these kinds of knowledge lead to the creation of new knowledge. The combination of the two categories makes it possible to conceptualize four conversion patterns. Figure 1 shows the characteristics of the four steps in the knowledge conversion process. Each of the four conversion modes can be understood as processes of self-transcendence. The SECI model serves only as an outline for knowledge creation and the idea of self-transcendence is quite abstract. However, it can be put into practice.

Socialization

Socialization involves the sharing of tacit knowledge between individuals. Here, Nishida's concept of "pure experience," which is related to **Zen learning**, is important.* We use the term socialization to emphasize that tacit knowledge is exchanged through joint activities—such as being together, spending time, living in the same environment—rather than through written or verbal instructions. Long years of apprenticeship allow newcomers to understand others' ways of thinking and feeling. Thus in a certain sense, tacit knowledge can only be shared if the self is freed to become a larger self that includes the tacit knowledge of the other. For example, **the larger self means that we empathize with our colleagues and customers, rather than sympathizing with them**. In short, self-transcendence is fundamental to sharing individual tacit knowledge.

larger self
a közösség nem megvonja, hanem kiteljesíti az egyén énjét

zen learning

FIGURE I. spiral Evolution of Knowledge Conversion and Self-transcending Process

TACIT KNOWLEDGE TACIT KNOWLEDGE
EXPLICIT KNOWLEDGE EXPLICIT KNOWLEDGE
/: individual
g: group
o; organization

japán autóipar;
japán iskola: az igazgató állandóan a kollégák között van; az asztala a tanáriban van

In practice, socialization involves capturing knowledge through physical proximity. The process of acquiring knowledge is largely supported through direct interaction with suppliers and customers. **Capturing tacit knowledge by walking around inside the company is another process of acquiring knowledge.** Information is accessed at the actual job site within the company and the latest available information is collected. Disseminating tacit knowledge is another key aspect of socialization. The process of transferring one's ideas or images directly to colleagues or subordinates means to share personal knowledge and create a common place—or *ba*. (See Figure 2.)

Externalization

Externalization requires the expression of tacit knowledge and its translation into comprehensible forms that can be understood by others. In philosophical terms, **the individual transcends the inner- and outer-boundaries of the self. During the externalization stage of the knowledge-creation process, an individual commits to the group and thus becomes one with the group. The sum of the**

csoport-társadalom

individuals' intentions and ideas fuse and become integrated with the group's mental world. Thus, self-transcendence is a key to group integration and conversion of tacit knowledge into explicit knowledge.

a japán nyelv
sejtető jellege

csoporttársada-
lom

FIGURE 2. *Ba* and Knowledge Conversion

In practice, externalization is supported by two key factors. First, the articulation of tacit knowledge—that is, the conversion of tacit into explicit knowledge—involves techniques that help to express one's ideas or images as words, concepts, **figurative language (such as metaphors, analogies, or narratives), and visuals. Dialogue, "listening and contributing to the benefit of all participants,"** strongly supports externalization. The second factor involves translating the tacit knowledge of customers or experts into readily understandable forms. This may require deductive/inductive reasoning or creative inference (abduction). An important practice within the SECI model is the translation of the highly personal or highly professional knowledge of customers or specialists into explicit forms that are easy to understand.

Combination

Combination involves the conversion of explicit knowledge into more complex sets of explicit knowledge. In this stage, the key issues are communication and diffusion processes and the systemization of knowledge. Here, new knowledge generated in the externalization stage transcends the group in analogue or digital signals.

In practice, the combination phase relies on three processes. Capturing and integrating new explicit knowledge is essential. This might involve collecting externalized knowledge (e.g., public data) from inside or outside the company and then combining such data. Second, the dissemination of explicit knowledge is based on the process of transferring this form of knowledge directly by using presentations or meetings. Here, new knowledge is spread among the organizational members. Third, the editing or processing of explicit knowledge makes it more usable (e.g., documents such as plans, reports, market data). In the combination process, justification—the basis for agreement—takes place and allows the organization to take practical concrete steps.

Internalization

Finally, the internalization of newly created knowledge is the conversion of explicit knowledge into the organization's tacit knowledge. This requires the individual to identify the knowledge relevant for one's self within the organizational knowledge. That **again requires finding one's self in a larger entity.** Learning-by-doing, training, and exercises **allow the individual to access the knowledge realm of the group and the entire organization.**

csoport-
társadalom

In practice, internalization relies on two dimensions. First, explicit knowledge has to be embodied in action and practice. Thus the process of internalizing explicit knowledge actualizes concepts or methods about strategy, tactics, innovation,

or improvement. For example, training programs in larger organizations help the trainees to understand the organization and themselves in the whole. Second, there is a process of embodying the explicit knowledge by using simulations or experiments to trigger learning by doing processes. New concepts or methods can thus be learned in virtual situations.

In summary, the SECI model describes a dynamic process in which explicit and tacit knowledge are exchanged and transformed. The four modes of knowledge creation allow us to conceptualize the actualization of knowledge within social institutions through a series of self-transcendental processes. *Ba* offers an integrating conceptual metaphor for the SECI model of dynamic knowledge conversions. **Within *ba*, real-time knowledge creation is achieved through self-transcendence.***

real-time módszer a japán autóiipari termelésben

Knowledge Creation and the Characteristics of the Four Types of Ba

There are four types of *ba* that correspond to the four stages of the SECI model. Each category describes a *ba* especially suited to each of the four knowledge conversion modes. These *ba* offer platforms for specific steps in the knowledge spiral process. The combinations of processes are shown in Figure 3. Each *ba* supports a particular conversion process and thereby each *ba* speeds up the process of knowledge creation.

FIGURE 3. The Four Characteristics of Ba
 Synthetic
Internalization
 group-to-group
 Cyber Ba "^^^"
 Systemic
Combination

csoporttársadalom

Originating *ba* is the world where individuals share feelings, emotions, experiences, and mental models. An individual sympathizes or further empathizes with others, removing the barrier between the self and others. Here emerges what Condon terms "entrainment" (synchronizing behavior)^ and improvisation. Using epistemological metaphors, **Nishida's "I love therefore I am" stands in contrast to Descartes's "I think therefore I am."** **From originating *ba* emerge care, love, trust, and commitment**

Originating *ba* is the primary *ba* from which the knowledge-creation process begins and represents the socialization phase. Physical, **face-to-face experiences are the key to conversion and transfer of tacit knowledge.** Pure experiences, ecstasy, or "being thrown into the world" (Heidegger) are philosophical terms to describe this. **Organizational issues that are closely related to originating *ba* are knowledge vision and culture** A stress on open organizational designs and customer interfaces also provides strong ecological stimuli through direct encounter between individuals.

kelet
 vs.
 nyugat

The *interacting ba* is more consciously constructed, as compared to originating *ba*. Selecting people with the right mix of specific knowledge and capabilities for a project team, taskforce, or cross-functional team is critical. Through dialogue, individual's mental models and skills are converted into common terms and concepts. **Two processes operate in concert: individuals share the mental model of others, but also reflect and analyze their own. This is the *ba* where Nishida's world and the Cartesian world interact in thought. Interacting *ba* is the place where tacit knowledge is made explicit, thus it represents the externalization process. Dialogue is key for such conversions; and the extensive use of metaphors is one of the conversion skills required** The importance of sensitivity for meaning and the will to make **tacit knowledge explicit is recognized at companies like Honda or 3M. Here, interacting *ba* for collective reflection are institutionalized in the company culture.** Initiators (conceptual leaders) are challenged to pursue their ideas. "Thou shall not kill a new product idea" is a rule at 3M that provides an organizational-level, interacting *ba* for dialogue where people engage jointly in the creation of meaning and value.

kelet
ÉS
nyugat
inter-
akcióban

Cyber ba is a place of interaction in a virtual world instead of real space and time; and it represents the combination phase. Here, the combining of new explicit knowledge with existing information and knowledge generates and systematizes explicit knowledge throughout the organization. **Cartesian logic dominates. The combination of explicit knowledge is most efficiently supported in collaborative environments utilizing information technology. The use of on-line networks, group-ware, documentations, and database has been growing rapidly over the last decade, enhancing this conversion process.**

Exercising ba supports the internalization phase. Exercising *ba* facilitate the conversion of explicit knowledge to tacit knowledge. **Focused training with senior mentors and colleagues consists primarily of continued exercises that stress certain patterns and working out of such patterns. Rather than teaching based on analysis, learning by continuous self-refinement through OJT or peripheral and active participation^ is stressed** Thus the internalization of knowledge is continuously enhanced by the use of formal knowledge (explicit) in real life or simulated applications. **Exercising *ba* synthesizes Nishida's world and the Cartesian world through action, while interacting *ba* achieves this through thought.**

Awareness of the different characteristics of *ba* can facilitate successful support of knowledge creation. Eventually, the knowledge generated within each *ba* is shared and forms the knowledge base of organizations. However, the organization's *ba* is not just the accumulation of different materials or information, rather it possess the dynamism to **continually create new knowledge** through a cycle of converting tacit knowledge into explicit knowledge and then

**Constructing Ba:
Cases in the Transformation of Bo**
How do companies create *ba* and assure the continuous transformation of *ba* within the organization?

mester
és
tanítvány

kelet
vs.
nyugat

kelet
ÉS
nyugat,
szintézis és
meghaladás

a tudás
folyamatos
termelése

Ba can be generated by organizational effort. What kind of knowledge is concentrated in it depends on the situation and strategy of a company. *Ba* has an important role in organizational design, which the following three company examples illustrate. While the first two companies have continued to uphold their former organizational structure, they are examples of the creation of *ba* to promote the organic concentration of knowledge and knowledge creation. The third company was originally designed with the purpose of organic concentration.

- **Sharp created** *ba* for organic concentration outside of the existing business organization. The organization accumulates a customer knowledge base by customer research, and it then uses project teams to develop proposals, create new concepts, and engage in high-speed product development.
- **Toshiba established** an internal agent with the function of achieving organic concentration within the existing organization.
- **Maekawa Seisakusho has been built** with organic concentration of resources geared to market niches. The entire organization was designed with the **metaphor "organism" in mind**.

japán
példák

Sharp—*Project Teams as Ba for Knowledge Creation*

Sharp has a unique project system that provides **flexibility for dynamic resource development** (see Figure 4). **"Urgent Projects"** are strategic development projects involving technologies or products that have an impact on the entire company. Under this system, projects are pursued and developed independently from the hierarchical R&D structure. The members of the Urgent Project Team are selected by the team leader to meet project requirements and represent the organization. Each urgent project has to be completed within 18 months. To achieve high-quality developments in such a short time span, the teams have the full financial support of headquarters. The middle managers heading the Urgent Project Teams receive top priority for resource access throughout the entire company. In practice, this means that divisions might lose their most capable members for over a year to the Urgent Project Teams. At Sharp, the proposals for Urgent Project Teams can be made by each division. However, each project has to justify its demand for fast mobilization of core technologies (knowledge) across different divisions. Each proposal is reviewed and approved at the General Technological Conference, the highest R&D decision-making body of the firm. This system has had much success as many hit products owe their success to the Urgent Project system. Examples are: the "Zaurus" (or "LC Pen Com"), which uses a liquid crystal display and a pen as input device; and the "View-Cam" video camcorder, which uses an LCD as a viewfinder.

FIGURE 4. SHARP—Boundary-Spanning Team
Creative Lifestyle Focus Center
(Customer Knowledge Base)

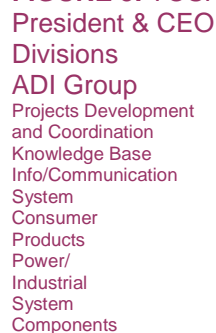
The company has also created a unit that transcends the levels and boundaries of its knowledge among the Business Groups and Divisions and that coordinates product lines from the users' perspective. The Creative Lifestyle Focus Center has developed various systems to create new product concepts

based on consumers' needs, wants, or values. The first is the "Trend Leader System," which started in 1985. This system organizes about 600 "leading consumers," ranging from mid die-school students to senior citizens in their seventies, as the Center's outside staff. The 600 people are divided into numerous clusters such as students, married working women, and retired senior citizens. When a produa concept is created, it is reviewed by these "leading consumers." Through intensive face-to-face interaction with these focus groups, the Center collects a large amount of high-quality tacit as well as explicit knowledge, from which it predicts consumer trends with time frames ranging from one to ten years.

Toshiba—Organizational Structure Supports Self-Referential Ba

The case of Toshiba illustrates how *ba* as a platform for knowledge creation can be designed as a division (or more precisely, a group of divisions) with an organizational strurture. Toshiba's vision of ADI (Advanced I Strategy) has recently been embraced by the new president, who foresees Toshiba's evolution into an "agile company." The mission of this business group is to effectively transfer Toshiba's core technologies (knowledge) to new businesses as well as reintroduce innovation, challenge, and speed into Toshiba's management structure.

FIGURE 5. TOSHIBA— Boundary-Spanning Division



The task of the ADI business group is to provide new markets and new business opportunities for Toshiba in the interactive multimedia field. To accomplish this task, resources are concentrated in the emerging *ba* of business. The knowledge of all the divisions is combined in a flexible way, transcending the divided resources of Toshiba's traditional hierarchical business system. The ADI group thus represents a kind of "super or transcendent division." (See Figure 5.) The ADI group is responsible for providing a climate in which the dispersed knowledge assets come together to be crystallized in new produas and businesses. The ADI Business Domain of existing knowledge is described by a matrix of 9 places within which various new markets have already emerged. Examples include wireless communication infrastructure, DVD, digital broadcasting, interactive TV, and internet appliances.

The "key strategies' of ADI for the development of knowledge are:

- to intensify the sense of speed and agility,
- to change the fiscal period mind set.

- to create a boundaryless operation-pannership, and
- to invest to get an early foothold in emerging markets.

These strategies are supported by Toshiba's organizational structure. Positioned immediately below the chairman, president, and CEO, the ADI group is at the same high level in the organizational pyramid as other business groups, such as the consumer products group and the power/industrial systems group. Moreover, the ADI group is flat and flexibly structured. All members are interactively connected via the intranet. To further improve the information flow and to reinforce and speed up the decision-making process, there is a system of periodic meetings. For example, every second week a management committee meets with key technology managers jointly appointed with ADI managers from the other divisions. These key technology managers possess the knowledge on core technologies and skills within their divisions. Thus, the ADI activities are boundary-spanning, independent activities within the existing organization. This kind of independence needs a solid foundation. First, it needs support from top management. Second, the funding has to be ample enough to support challenging projects. Toshiba found a solution for the funding problem. The ADI group is financed by 0.5% of each of the business unit sales or a total of 30 billion Yen. The pioneer role played by ADI guarantees a position on a special hierarchical level.

Maekawa—*The Corporate Group as a Platform for Knowledge Creation*

Maekawa Seisakusho, the leading company in industrial freezers, was founded in 1924 and has since then focused on specialized know-how in basic, applied, and production technologies in industries that involve food and thermal technology. Maekawa Seisakusho now manufactures a broad variety of industrial freezers. Maekawa's brand name "MYCOM" is well-known and accounts for 90% of all industrial freezers exported from Japan. Maekawa Seisakusho holds a 50% world market share in industrial freezers.

The unique management system at Maekawa is characterized by a group of "independent corporations." Each of these small corporations is established and classified by products, core technology and market type and must be self-supporting. Each independent company on average has 25 employees. The Maekawa group now has 80 such corporations in Japan and 23 in foreign countries, with approximately 2500 total employees. Each of the independent companies has the wider consciousness of itself as being a main constituent in a **group that exists only as a collective entity**. (See Figure 6.)

The group consists of 58 locally independent companies that serve customers of each region and 20 companies in the Tokyo area that focus on specific user categories of business customers (e.g., food, industrial freezers, or energy-related services). Each employee covers several functional domains (such as design, manufacturing, sales, services, and accounting). This makes Maekawa

FIGURE 6. MAEKAWA Group—Organic Market Boundary Penetration

kollektivistá társadalmak: a csoport mint egyetlen kollektív entitás

Business
Block

Meeting V Sharing
Knowledge Base
Market
Requirements
Management Meeting
Staff Group
Market
Requirements

employees specialized generalists who thus have a wider consciousness of self within the local organization and within the whole. This understanding of self within the totality of the *ba* constitutes the foundation of Maekawa Seisakusho's culture.

This empowerment of autonomous local organizations is meant to create a greater ability to cater to customer needs. A closeness to customers is the fundamental concept for the entire firm. Each of the independent companies has to pursue its own *ha*, its own *raison d'etre*.

The concept of *ba* thus permeates Maekawa Seisakusho, for the individual, the teams, the individual companies, and the entire group. The term *ba* at Maekawa Seisakujo means the arenas where the group can grow and innovate, such as business domains or markets that might be helped with Maekawa Seisakujo's values. The president of Maekawa Seisakusho, Masao Maekawa describes "getting out in the real world" as a way of "gapless co-experiencing" with customers. He points out that it is vital "to indwell in the world of the customers, to achieve oneness of subject and object; this helps to understand the needs of customers." In short, *ba* should be jointly possessed by the customers and not be dominated by the company's ideas. Rather, they should be "fields of nothingness" with no fibers or articulated meanings. Maekawa Seisakusho's emphasis on *ba* is closely related to its emphasis on tacit knowledge and knowledge creation.

Summary

The three strategies used by these companies to create the *ba* necessary for knowledge creation are rather different. **Sharp employs teams as *ba* to support knowledge creation. Toshiba institutionalizes a platform for cross-functional knowledge creation with its ADI division. Maekawa Seisakusho grounds the company culture, the organizational structure and success in the *ba* for knowledge creation. However, while organizationally different, all three are consistent with the theory of knowledge creation in their emphasis on the *ba* as the source of this creation process.** The dynamics of *ba* are a function of the spatial design. This is where management intervenes in the process of knowledge creation.

tudástermelés
és
csopórtmunka

Implications

Ba: Organic Ground for Knowledge Creation

The organic concentration of knowledge assets in *ba* involves not a consumption process of resources, but an ecological process with a cyclical cultivation of resources. For example, the PDCA cycle is a linear process through which

resources are either consumed or meaninglessly distributed. However, knowledge creation and application represent ecology, not economy, and *ba* is the stage for this resource cycle.

In complexity theory, the feedback that occurs in a system produces increasing returns in economics or manufacturing within companies. This is a concept that adequately explains the growth mechanism of companies in the high-tech and service industry. However, it is actually the knowledge possessed by a company or organization, which cultivates the feedback from the market, and which in time fosters even higher growth. To examine this mechanism from the perspective of knowledge creation, this is the spiral of knowledge conversion, the expansion of a chain of organizational *ba*.

Management for Knowledge Creation: Beyond Management of Knowledge

Knowledge is manageable only insofar as leaders embrace and foster the dynamism of knowledge creation. The role of top management is as the providers of *ba* for knowledge creation. Their task is to manage for knowledge *emergence*. Leaders must support emerging processes with visionary proposals (mind) and a personal commitment of time and power (body). The success of knowledge creation depends on management's assumption of responsibility, justification, financial backing, and caring.

The management of knowledge as a static stock disregards the essential dynamism of knowledge creation. Managing emergent knowledge in *ba* requires a different sort of leadership. Top management must come to the realization that knowledge needs to be nurtured, supported, enhanced, and cared for. Thinking in terms of systems and ecologies" can help provide for the creation of platforms and cultures where knowledge can freely emerge. **Knowledge "activists" support *ba* by committing themselves to ideas, experiments, and fellow human beings.**

In this sense, knowledge activists manage and live as catalysts of knowledge creation and connectors of present initiatives and foresight." Along with their commitment, **their visions on what knowledge to create and on how to support emerging *ba* are driving forces for all organizational members.** This kind of knowledge leadership provides a definite space in time for body and mind to come together in an originating *ba*, where knowledge-creation processes emerge. This sets the agenda for a new kind of management.

Notes

1. K. Nishiida, *An Inquiry into the Good*, translated by M. Abe and C. Ives (New Haven, CT: Yale University Press, 1990); K. Nishida, *Fundamental Problems of Philosophy: The World of Action and the Dialectical World* (Tokyo: Sophia University, 1970); H. Shimizu, "Bd-Principle: New Logic for the Real-Time Emergence of Information," *Holonics*, 5/1 (1995): 67-79.
2. S. Arieti, *Creativity: The Magic Synthesis* (New York, NY: Basic Books, 1976).
3. I. Nonaka, "A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation," *Organization Science*, 5/1 (1994): 14-37; L. Nonaka, P. Byosiere and N. Konno, "Organizational Knowledge Creation Theory: A First Comprehensive Test," *International*

Business Review. 3/4 (1994): 337-351; N. Konno and \. Nonaka, *inteHectualizing Capability*, in Japanese (Tokyo: Nippon Keizai Shimbunsha, 1995); L Nonaka and H. Takeuchi, *The Knowledge Creating Company* (New York, NV: Oxford University Press, 1995).

4. Nishida { 1970 and 1990), op, dt.

5. D. Bohm, *Wholeness and the Implicate Order* (New York, NY: Routiedge, 1980).

6. Shimizu, op. dt.

7. W.S. Condon, 'An Analysis of Behavioral Organizaaiion,' *Sign Language Studies*, 13 (1976).

8. J. Lave and E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (New York, NY: Cambridge University Press, 1991).

9. G. Von Krogh, K. Ichijo, and L Nonaka, "Knowledge Enablers—Fadlitate Organizational Relationships: On Care and Indwelling," JAIMS Conference, 1996.

10. J.S. Brown and P. Duguid, "Organizing Knowledge," *California Management Review*, 40/3 (Spring 1997).

11. Von Krogh et al., op. dt.

Függelék 3.

Kiegészítő magánoktatás-ipar és oktatási innováció Kelet-Ázsiában

A japán oktatásügyi innovációról és tudásmenedzsmentről szólva tanulmányunkban röviden foglalkoztunk már a kiegészítő magánoktatás-ipar jelenségével. Mivel azonban sem a jelenség, sem annak az oktatásügyi innovációra gyakorolt hatása nem eléggé feltárt a hazai szakirodalomban, e függelékben még külön kitérünk erre a jelenségre.

Noha a formális oktatás melletti kiegészítő magánoktatásról számos történeti forrásból vannak ismereteink a múltból nemzetközi és hazai forrásokból is, Kelet-Ázsiából és nyugatról egyaránt (Mori & Baker, 2010; Móricz, 1920/2010; Ventura & Jang, 2010), ez az oktatásügyi jelenség igazán csak a 20. század második felében vált fontossá, amikor is a fejlett gazdaságú országokban teljes mértékben kiépült már a formális oktatás rendszere. A közkeletűbb szakmai megnevezéssel árnyékoktatásnak nevezett kiegészítő magánoktatás-ipar robbanásszerű fejlődése a közoktatás tömegoktatássá válását már masszívan elérő Japánjában zajlott le az 1970-es években (Mori & Baker, 2010), s ezzel nagyjából az oktatásügy terén ekkoriban hasonló fejlődési ívet bejáró Dél-Koreában. Nem véletlen, hogy a jelenség első korai megfigyelői és értelmezői Japánra koncentráltak (Mori & Baker, 2010; Rohlen, 1980), majd ezt követően Dél-Koreára, s csak a kicsit későbbi kutatások tették világossá, hogy itt valójában egy olyan világjelenségről van szó, amely az iskolázás kultúrájától áthatott valamennyi modern társadalomban megjelent és virágzik.

Azt, hogy jelen tanulmányunkban külön kitérjünk még a kelet-ázsiai árnyékoktatás és az oktatásügyi innováció kapcsolatára, egy sor szakmai indokunk lehet, de ezek közül ehelyütt csak kettőt említünk meg.

Az egyik az, hogy ismerve és felismerve a jelenség extenzivitását és súlyát az oktatásügyben (Gordon Győri, 1998), egyetértünk Dawsonnak azon megállapításával (Dawson, 2010), miszerint ma már nem lehet megfelelő egy oktatásügyi rendszer működésének leírása, ha annak nem szerves része a formális iskolázás és az árnyékoktatás viszonyának a leírása.

A másik az a tény, hogy bár ma már tudjuk, hogy a kiegészítő magánoktatás-ipar nemzetközileg szélesan elterjedt jelenség, azért e jelenség leírásában és értelmezésében kitüntetett szerepe van Japánnak és Dél-Koreának, minthogy ez két olyan nemzet, amelynek a 20. század második felében bekövetkező robbanásszerű modernizációjában, gazdasági és

társadalmi fejlődésében egyértelműen meghatározó szerepet játszott a humántőke fejlesztésének modernizációja, illetve amelyek nemzetközileg is a legnagyobb árnyékképzési piaccal rendelkeznek (Dawson, 2010). Ugyanakkor tanulságos megfigyelni, hogy a két ország hivatalos oktatásügye mennyire másképp viszonyult és viszonyul az árnyékképzési jelenségéhez, mindennel együtt is igen kevés hatással és befolyással rá.

Párhuzamos oktatási rendszerek? Az állam és a piac, illetve a civil szféra logikája az oktatásügyi innováció szempontjából

Az árnyékképzési vizsgálatának kezdetekor érdemes mindenekelőtt megvizsgálni azt, hogy valóban két külön oktatási rendszerről van-e szó: az államilag megtervezett, megszervezett és működtetett formális oktatási rendszerről az egyik oldalon, és egy ezt bizonyos kontúrjaiban követő kiegészítő magánoktatás-iparról. A válaszuk erre a kérdésre csakis az lehet, hogy nem. Ugyanis míg a formális oktatás az állam által folytatott törvénykezési és egyéb munkának megfelelően valóban rendszer, amelynek egyes elemeit tudatosan építik egymásra és integrálják egymással az arra hivatott szakemberek, addig az árnyékképzési tisztán spontán társadalmi/piaci folyamatok eredményeként kialakuló és változó, organikusan fejlődő oktatásügyi jelenség. Ebben az álláspontra nem ingathat meg minket az a tény sem, hogy természetesen a formális oktatásügynek is van számos nem betervezett, spontán módon alakuló és szakmailag eltervezett eszközökkel nem is igen befolyásolható részfolyamata és eleme, míg a nem-formális oktatási szférába tartozó árnyékképzésnek is lehetnek egyes részelemei a szereplők által összehangoltak, tudatos (piaci) stratégiával megtervezettek stb.

Érdemes innen egy kis oktatástörténeti kitekintést is tennünk. Nagyon durva egyszerűsítésekkel ugyan, de témánk szempontjából alapvetően három szakaszra bonthatjuk az oktatásügyi fejlődését általában, illetve Kelet-Ázsiában, akkor alapvetően három periódust különíthetünk el:

- az államilag szervezett és egységesített tömegoktatási rendszereket megelőző oktatás (pl. uralkodóknál, főuraknál szolgáló tudósok és művészek mint gyerekeket nevelők tevékenysége, egyházi iskolák stb.)
- az államilag szervezett, egységesített nemzetállami tömegoktatás kora
- az államilag szervezett és egységesített nemzetállami tömegoktatás kora a tömeges, akár az állami/nemzeti határvonalakat is átszelő árnyékképzési-iparral.

Míg az oktatásügyi fejlődésének első periódusában nem vagy csak alig jelennek meg az állami szervezethez jelei, a következő fejlődési periódus oktatásügyeit éppen az jellemzi,

hogy azokat a tömegesedő termelési és piaci-fogyasztói igényeknek megfelelően, illetve a felvilágosult államszervezés ideológiájától áthatva alapvetően az állam szervezi, azokkal az implicit vagy törvényekben explicit ígéretekkel, hogy az a társadalom legszélesebb rétegeire vagy akár mindenkire kiterjedően, mindenki számára egyformán elérhetően és hasznosan működhet. Nem volt ez másképp például a japán modernizáció esetében sem, amely az oktatásügy terén 1872-ben (Mori & Baker, 2010), alig az általános japán állami modernizáció (Meiji restauráció, 1868) megindulását követően kezdett működni. Hasonlóképp vált a tömegoktatás feladata állami feladattá Koreában is.

Csak hogy egyrészt az állami, felvilágosult oktatásügyek nem számoltak azzal, hogy az egyéni vagy társadalmi csoportokhoz köthető s állandóan dinamikusan változó oktatásügyi igények nem mindegyike elégíthető ki egy központosított és egységesített oktatási rendszer által, másrészt hogy – az előbbtől korántsem független okokból és módon – az oktatásügy túlságosan is összetett, bizonyos elemeiben szükségképp csak a spontán változás folyamataiban manifesztálódni tudó jelenség, amelyre hiába akarja, egyszerűen nem is tudhatja a törvénykezéssel felszerelkezett s mégoly felvilágosult nemzeti oktatásügy rátenni a kezét, az újra és újra ki fog csúszni alóla.

Ezt azért is fontos hangsúlyozni, mert látni kell, hogy ez az oka annak, hogy az árnyékoktatás korántsem csak olyan országokban virágzott és virágzik a 20-21. században, ahol jól fejlett szabadpiaci gazdaság működik, hanem kommunista ideológiájú és államszerkezetű (de kapitalista gazdasági berendezkedésű) országokban is (pl. Kína, Vietnam), de még olyanokban is, amelyek a piaci viszonyokat tekintve is szocialisták (pl. korábban a Szovjetunióban, illetve annak szatellitállamaiban, például Magyarországon /ld. az iskolaidő utáni magánórák elterjedtségét a Kádár-kori Magyarországon, de azt megelőzően még akár a sokkal diktatórikusabb központi pártállami kontrollt alkalmazó Rákosi-korban is/)²⁵. Vagyis az árnyékoktatás elterjedése és elterjedtsége nem is annyira a politikai és gazdasági rendszertől függ, mint inkább attól, hogy az oktatásügy nem hivatásos résztvevőinek (szülők és gyerekeik) milyen személyes igényeik, szükségleteik vannak, illetve generálódnak az oktatásüggyel kapcsolatosan, s ezeket mennyiben képes vagy nem képes az állami, hivatalos, formális tömegoktatási rendszer kielégíteni²⁶.

²⁵ Igaz, ez utóbbiakban nem játszódhattak le az árnyékoktatás olyan fejlődési mozzanatai, mint például a személyes korrepetálásra az industrializációba való átmenet jelent, legalábbis egyes személyek/cégek esetében.

²⁶ Persze az előbbivel összhangban: azt, hogy milyen formái alakulnak ki az árnyékoktatásnak, természetesen nagy mértékben befolyásolják az adott társadalom törvénykezéséből adódó lehetőségek. A szemtől szembe történő, egyéni fejlesztés természetesen nem volt lehetetlen Mao-korszakban sem Kínában (ilyen alacsony szintekre még az állam keze sem ért el); de mondjuk tőzsdei céggként értelemszerűen semmilyen ilyen tevékenység nem válhatott a kommunista piacgazdaságú Kínában.

Úgy tűnik, hogy Japánban, illetve Dél-Koreában az 1970-es évekre olyan mértékűvé lett a tömegoktatás melletti oktatási igény, hogy ez robbanást idézett elő ezen országok oktatásügyében, és hatalmas gazdasági erőként jelent meg a kiegészítő magánoktatás-ipar. Ezen igények számos forrásból fakadtak – amelyek közül mi itt most csak néhányat említünk; ezek némelyike azonban kitüntetett figyelmet érdemel témánk szempontjából, mert szoros összefüggést mutat az oktatásügyi innovációval. A tömeges árnyékoktatási ipar kialakulásának tényezői között Japánban és Dél-Koreában ott találhatjuk

- a tömegessé váló vizsgarendszert mint az oktatás egyes fokozatai közötti átmenet tömeges összehasonlításokat lehetővé tevő és tömegesen egyenlő esélyeket biztosítani látszó, de azt soha teljesen és mindenkire valóban egyenlően beteljesíteni nem tudó technikáját
- a tanulási eredményességet mint a legfontosabb társadalmi helyzetkijelölő elemet (az öröklött vagyon, társadalmi státus stb. helyett)
- az oktatásügy előnyeit és perspektíváit megtapasztaló, illetve megértő, tömegessé váló társadalmi középosztályokat (a japán és a dél-koreai társadalom legalább 70-80%-a a közép- és felsőközéposztályokhoz tartozik)
- annak a szülői/tanulói igénynek a megjelenését, hogy az állami oktatásügy ne csak a saját nemzeti oktatási és munkaerőpiacra alkalmas embereket neveljen, hanem olyanokat, akik bárhol a világon megállhatják a helyüket és társadalmi stabilitást érhetnek el (például az Egyesült Államok egyetemén és munkaerőpiacán is)
- azt a tényt, hogy a jól képzettség kritériuma egyre inkább már nemcsak az akadémikus ismeretek terén való jártasság volt, hanem az olyanféle személyes készségek megléte, mint például a kreativitás, szociális és ezen belül a vezetői készségekben való kidolgozottság és hasonlók
- ettől nem függetlenül az oktatásügy jobban személyre szabott mivoltának igényét.

Az ilyen és ehhez hasonló tényezők olyanféle innovatív pedagógiai válaszokat igényeltek, amelyeket a formális oktatásügy nem tudott kielégíteni. Talán meglepő lehet, de az árnyékoktatás egyik ilyen nagy oktatási innovációja az individuális oktatás lehetőségének biztosítása volt. Az oktatás individualizációja az árnyékoktatásban megjelenhetett egyrészt módszertani, másrészt oktatásszervezési értelemben. Az előbbi egyszerűen az egy-az-egyben történő tanítás módszerét jelenti (face-to-face; egy oktató, egy diák munkát), amelyben az egyéni oktatási igények maximalizálhatók voltak. Oktatásszervezésileg pedig azt jelenti, hogy szemben a formális oktatással, az árnyékoktatásban minden tanuló csak olyan témákat tanult és olyan oktatási keretek között az árnyékoktatásban, amelyek és amik számára mint

megrendelő, mint fogyasztó számára szükségesek és relevánsak voltak. Ha ezek nemhogy egyéniek, de csoportos vagy akár tömeges tanulási formák voltak, akkor ezeket „vette meg”, ebben az értelemben és módon vált a képződése oktatásszervezésileg individuálissá²⁷.

De a legfőbb oktatásügyi innováció ebben az egész folyamatban az volt, hogy az államilag irányított formális oktatási rendszer mellett megjelent egy másik lehetőség az oktatásban, amely nem kötelezően volt választható, nem törvényileg voltak előírva a tartalmi és a formái. Más ez, mint a tömegoktatást megelőző egyéni oktatási formák, mert ez

- a tömegoktatás korában, annak következményeként is jön létre (egyben a tömegoktatás hegemón monolitságát megszüntetve is)
- tömegek vehetnek benne részt (főleg az erősen fejlett középosztályokkal rendelkező országokban)
- nem szünteti meg és nem is kívánja megszüntetni a tömegoktatást (sőt, a léte bizonyos mértékig annak meglétén múlik)
- de azért annak kritikájaként, azt innovatív módon módosító (s ezzel a formális oktatás saját maga által elhatározott innovációit is inspiráló vagy kikényszerítő) tényezőként jelenik meg
- akár iparosodó formákban és méretekben is.

Nem véletlen, hogy az utóbbi években az árnyékoktatásra vonatkozó szakirodalomban a jelenségnek több olyan értelmezése is megjelent, amely szerint az árnyékoktatás az oktatásügy neoliberais modernizációjának egyik jellegzetes innovatív eleme, és a kiegészítő magánoktatás-ipar megjelenését és tömegessé válását éppen ide tartozónak tekintik Japánban és Dél-Koreában is.

Az árnyékoktatás jelenségének értelmezésében legalább három megközelítésmód különíthető el (Dawson, 2010).

A *szociológiai megközelítések* a neoinstitutionalista megközelítésekkel kezdődhetnek, amely magának a tömegoktatásnak a folyamatait is oly hatékonyan írta le. Bár ez a megközelítés az olyanféle párhuzamosságokat tudja igazán hatékonyan leírni, mint például a formális és az informális oktatás kurrikulum-fejlődésének hasonlóságai és különbözőségei, végül is képes lehet olyanféle törvényszerűségek feltárására is, hogy miért kívánja és hogyan igyekszik a formális oktatás a haladás és igazságosság/méltányosság elveit fenntartani, miközben az árnyékoktatás innen nézve nem kívánatos egyenlőtlenségeket hozhat be az oktatási rendszerbe.

²⁷ További konkrét innovációs elemekről egy lentebbi alfejezetben lesz még szó.

A rendszerszemléletű megközelítés értelmében az árnyékoktatásnak önnön egzisztálása és fennmaradása céljából elemi érdeke, hogy a lehető leginkább különbözzön a formális oktatás rendszerétől, az e mögött húzódó rendszerlogikától, illetve hogy ennek jegyében próbálja folyamatosan kiegyensúlyozni annak folyamatosan, rendszerszerűen jelentkező kiegyensúlyozatlanságait.. Ebből az irányból értelmezi a rendszerszemléletű megközelítésmód a 2000-es évek elejének japán oktatási reformja részkezdarait, például az egyik olyan jelenséget is, amellyel a főszevegeben foglalkoztunk. Amikor a japán oktatásügy „relaxációs” politikát vezetett be a 2000-es évek elején, és igyekezett eltörölni a tanulók szombati, hétvégi, nyári szüneti terheit, csökkenteni a „túlterhelést”, akkor az árnyékoktatás éppenhogy „rálícitált” ezekre, és további tanulási lehetőségeket ajánlott fel a diákoknak.

Végül a *gazdasági, piaci megközelítés* az árnyékoktatást abszolút piaci jelenségnek tekinti, és úgy tartja, hogy az árnyékoktatás tömeges megjelenésének jelensége éppén annak a mérőeszköze, hogy egy szabad piacgazdaság valóban eléggé érett-e ahhoz, arra, hogy a piaci logika az oktatásügy terén is érvényesüljön.

Bár mindhárom értelmezési keret magában hordozza annak lehetőségét, hogy az árnyékoktatást az oktatásügy neoliberais modernizációja innovatív elemének tekintse, ez utóbbi, a gazdasági-piaci megközelítés kifejezetten hajlik erre az álláspontra.

Az árnyékoktatásban dolgozó tanárok és a pedagógiai innováció

A pedagógiai innováció fontos tényezői a tanárok. Képzettségük, tanítási tapasztalataik, szemléletmódjuk meghatározó lehet abban a vonatkozásban, hogy kezdeményeznek-e maguk által kidolgozott innovációkat, illetve kiviteleznek-e az oktatásirányítás által eltervezett újításokat, valamint hogy mennyire és milyen módokon vesznek részt a pedagógiai tudásmenedzsmentben, mindenekelőtt a tudásmegosztás különféle formáiban.

Természetesen nagy változatosságot mutat az, hogy egy-egy oktatási rendszerben kik válnak az árnyékoktatásban tanárokká. Így arról sem lehet egységes képet nyújtani, hogy mennyire konzervatívak vagy mennyire innovatívak ezek a személyek az oktatás terén. Mindamelllett jellegzetes trendeket vagy egy-egy árnyékoktatásra vonatkozó megfontolandó jellegzetességeket lehet találni.

Ilyen általános tendencia például az életkor. Az árnyékoktatás egyszemélyes formáiban gyakran idősebb szakemberek a tanárok, akik délutáni, akár saját lakásukon tartott korrepetálással vagy fejlesztéssel igyekeznek külön jövedelemhez jutni. Az ő esetükben nem jellemző a pedagógiai innovativitás. A nagyobb, akár ipari méretű vállalkozásoknál, cégeknél

sokkal több a fiatal, akik az adott cég filozófiáján belül általában élénk innovatív hajlamot is mutatnak; például nagyon fogékonyak az újszerű technikai eljárások alkalmazására.

Ugyancsak fontos tényező az, hogy milyen nemű az árnyékoktatásban működő pedagógus. A tapasztalat azt mutatja, hogy a nagyobb cégek inkább férfiakat alkalmaznak, egyrészt mert nagyobb munkabírásúak, másrészt mert az árnyékoktatásra alkalmas időpontokban ők jobban ráérnek, szabadabbak, mint női társaik, akik anyai, családi teendők miatt csak ritkán tudnak este 10-kor vagy a nyári szünetben is egész nap dolgozni. Így azok a pedagógiai innovációk, amiket az árnyékoktatásban dolgozó nők hoznak létre, gyakran csak szűkebb körű hatással bírnak, mint a férfiaké, akik nagyobb számban találhatók a nagy magánoktatási cégek, vállalatok alkalmazottai között.

Természetesen fontos tényező a képzettség. Itt azonban igen vegyes a kép. Meglepő módon ugyan, de a kiegészítő magánoktatás-iparban dolgozó japán tanárok nem jelentéktelen része nem rendelkezik pedagógus végzettséggel. Ez egyrészt abból fakad, hogy Japánban éppúgy, mint számos más helyén a világnak nagyon jellemző pályaut modell, hogy az kerül át árnyékoktatásba pedagógusnak, aki egyetemistaként is tanárként dolgozott ezen a területen – márpedig ezek a fiatalok korántsem csak a tanárképzésből kerülnek ki, hanem szinte bármely egyetemi szakról. Másrészt Japánban ennek speciális történeti okai is vannak. Nevezetesen: az 1960-as évek radikális ifjúsági mozgalmi Európa és az Egyesült Államok mellett az akkori Japánban is hatottak. Viszont a radikális társadalmi mozgalmak ottani viszonylag gyors lefutását követően e fiatalok közül igen sokan nem tudtak vállalatoknál vagy más munkahelyeken elhelyezkedni, mert azok gyanakodva vagy éppen ellenszenvvel fogadták őket. Így a fiatal radikálisok közül sokan kénytelenek voltak saját kisvállalkozásokat indítani, és mivel éppen akkoriban, az 1970-es évek elején nagy piaci igény mutatkozott az iskolán kívüli oktatásra, sokan közülük úgynevezett „egy tanterem egy tanár” típusú *juku*²⁸-kat indítottak, s mai napig is ezekből élnek meg (Dierkes, 2010). Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a ma Japánban található több mint 50,000 *juku* (Dierkes, 2010) mindegyikében képzés nélküli tanár dolgozna, de az említett generáció tagjai által alapított és mai napig fennálló kis *jukuk* sokaságában viszont igen. Egyébként egyes árnyékoktatási formákban ettől függetlenül is nagy számban találhatók szakképzetlen munkaerők; például a Benesse levelező oktatási cég alkalmazottainak egy része az 1990-es években olyan háziasszonyok sorából került ki, akiknek gyermekei maguk is igénybe vették a Benesse levelezős oktatási programjait (Gordon Győri, 2006). Természetesen ezt a tényt a cégek „kifelejtik” a

²⁸ A *juku* főleg általános iskolás korú (6-12 éves) gyerekek kiegészítő oktatási intézménye, de léteznek *jukuk* idősebbeknek is.

reklámjaikból, azt viszont gyakran megemlítik, hogy kik a kimagaslóan jól képzett vezető, sztár tanárai a cégüknek.

Az, hogy a japán árnyékoktatás egyik korai generációjának számos tagja a radikális társadalmi-politikai eszmék mozgalmainak képviselője közül került ki, még akkor is fontos oktatási innovációs erőt jelentett, ha ezeknek a személyeknek nagy része nem volt szakképzett pedagógus. Ugyanis az oktatásra vonatkozó szemléletmódjukat is éppen az a kritikai szemlélet hatotta át, mint egész társadalomszemléletüket, így a magánoktatási kisvállalkozásaikat is ennek a látásmódnak a jegyében alapították és vezették, s úgy tekintették, mint ami pusztán létével is már jelentős kritikai hatást fejt ki a „hivatalos” oktatásra. Ez a fajta némiképp harcias, de feltétlenül kritikai hozzáállás azonban korántsem csak ezt a magántanári generációt jellemzi. Mint Dierkes, (2010) kimutatja, az árnyékoktatási tanárrá válásnak az az útja is igen gyakori Japánban, hogy valaki tanári szakképesítést szerez, elkezd formális oktatás valamely hivatalos intézményében dolgozni, majd onnan – igen gyakran már az első tanítási év után, tehát nagyon hamar – „át csúszik” a kiegészítő magánoktatás-iparba. Mint állítja, ennek a váltásnak sokszor éppen az a motivációja, hogy a kezdő tanár elégedetlen a formális oktatás filozófiájával, napi gyakorlatával, tanórai módszereivel, és ezért alternatív lehetőségeket igyekszik találni, illetve megalkotni, de már a formális, hivatalos oktatás kereteiben, hanem azon kívül²⁹.

Az oktatási tudásmenedzsment szempontjából jellemző az árnyékoktatásra, hogy a vállalaton belüli tudásmegosztás erős, a cégek közötti tudásmegosztás viszont viszonylag gyenge. Az egy cégen belüli tudásmegosztásnak a nagyobb, nem egyszemélyes vállalkozások esetében az a tipikus módja, hogy az árnyékoktatási cégbe bekerülő új tanárral a korábbiak belső képzéseken és más formákban megosztják a tudásukat. Szemben azonban a főszovegben említettekkel, itt a (különböző vállalkozásokhoz tartozó) oktatási intézmények között nem jellemző a tanári tudásmegosztás. Nincs például „tanórakutatás”, amely az egyes vállalkozás iskolái kollaborációjában zajlana. A tanítási anyagokat a kis jukuk esetében a tanár maga egyedül fejleszti ki, és egyedül ő maga használja azokat az egy-terem-egy-tanár iskolájában. A nagyobb cégek tankönyvei, felvételi előkészítő anyagai viszont gyakran nemcsak a cég programjában résztvevők által érhetők el, hanem könyvesboltokban is vagy

²⁹ Természetesen számos olyan formája van az árnyékoktatásnak, amelyben a tanári innovativitás egyáltalán nem jelenik meg, és nem is motivált a tanár arra, hogy innovatív utakat keressen vagy dolgozzon ki az oktatásban. Például olyan – szegényebb – országokban, amelyekben a tanárok nagyon gyengén fizetettek, ugyanakkor az oktatási törvény nem zárja ki, hogy a tanár a saját iskolai tanítványait tanítsa pénzért délutánonként, a tanárok tipikusan semmilyen innovatív elemet nem visznek az oktatásba. Éppen csak azt teszik, hogy akiket délelőtt alacsony bérért tanítsanak, ugyanazokat délután piaci érdekltségben magasabb jövedelemért oktatják. Ilyenkor sokszor csak annyi „innováció” van az oktatásban, hogy a tanár miként tudja elérni azt, hogy a délelőtti oktatásban ne tanítson túl sokat vagy túl mélyen ahhoz, hogy a délutáni oktatás estelge feleslegessé váljon-

felvételi előkészítő centrumokban is megkaphatók, így az ezeken keresztül megvalósuló pedagógiai innováció széles körökben is elterjedhet. Persze ezen innovációk értéke nagyon is esetleges; míg a főáram iskoláiban alkalmazott tankönyveket igen rigorózus központi szakmai ellenőrzésnek vetik minden esetben alá (persze ettől függetlenül ezeket is rengeteg kritika éri Japánon belül és kívül, laikusok és szakemberek részéről egyaránt), addig a jukuk vagy a nagy felvételi előkészítő yobikók anyaginak kialakítását csak a piaci igények befolyásolják.

A japán árnyékoktatási cégek egyik igen gyakran és nagyon hevesen bírált technikája, az úgynevezett előretanítás ezen a téren is megnyilvánul. Az előretanítás azt jelenti, hogy az árnyékoktatási cég pontos adatokkal rendelkezik arra vonatkozóan, hogy valamely körzet vagy iskola mit, mikor, milyen tanítási eszközökből oktat, és néhány héttel vagy hónappal korábban (például a nyári szünetben) ugyanazt megtanítja ugyanazoknak a tanulóknak, de hamarabb, mint a formális oktatás teszi azt. A már említett Benesse cég ilyen jellegű könyveit például erős kettősség jellemzi e téren. A könyvekben alkalmazott illusztrációk ugyanis a Disney-kultúrához kapcsolódók és azt erősítik a gyerekekben, maguk a tanítási tartalmak azonban még apróbb, még didaktikusabb lépésekre tördeltek, mint ahogy az a hivatalos oktatás egyébként ugyancsak nagyon gondosan kialakított tankönyveiben jellemző, és azoknál sokkal több kreatív, gondolkodtató feladatot is ad a gyerekeknek. Ez utóbbi vonatkozásban ezek a tanítási anyagok például egyértelműen a tradicionális japán oktatás kritikáját jelentik, egyben innovatív újításokat is hoznak ahhoz képest.

Árnyékoktatási tanítási tartalmak, eszközök, módszerek, valamint a tanulási- és teljesítési stratégiák az oktatásügyi innováció szolgálatában

Mindamellet az oktatási innováció az árnyékoktatásban nemcsak az ott tanító személyeken keresztül, hanem a tanítási tartalmakban, egyes módszerekben és eszközökben is megragadható, mint ahogy éppen a Benesse céggel kapcsolatban érintettük is már. Mint piaci szereplőnek az árnyékoktatásnak ugyanis nemcsak az a célja, hogy megfelelően kiegészítse a formális oktatást, hanem az is, hogy egyes jól meghatározható területeken hatékonyabb, de legalábbis attraktívabb legyen annál. Ennek érdekében igyekszik az iskolarendszerű oktatás elé jutni például a tanítási tartalmak, az oktatástechnika, sőt egyes esetekben a módszerek terén is.

Innováció a tanítási tartalmakban

Annak ellenére, hogy leírásunkban ez került az élre, talán ez az a terület, amelyben az árnyékoktatás a legkevesebb eredetiséget, innovativitást mutatja. A kiegészítő magánoktatás-

iparnak az e téren mutatkozó konzervativizmusa valójában éppen a lényegéből fakad, vagyis hogy kiegészítő jellegű oktatás. Nem törekszik arra, hogy a tartalmak terén önálló rendszert hozzon létre, hanem csak arra, hogy amit az oktatás hivatalos főárama nem vagy nem megfelelően ad meg a tanulóknak, azokat mintegy kipótolja.

Innováció a tanítási eszközökben

Természetesen csak azokon a tantárgyi és földrajzilag értett, illetve társadalmi területeken, amelyeken közvetlenül érdekelt, de azokon az árnyékoktatás főleg ipari méretű intézményei kifejezetten igyekeznek az innováció éllovasai lenni. Tantárgyilag ez elsősorban a tipikusan felvételi tárgyként kezelt akadémikus tantárgyi területekre (matematika, természettudomány, technika, informatika, anyanyelv és irodalom, idegen nyelv /angol/) terjed ki, földrajzilag a nehezen elérhető, távoli, fejletlen kistelepülésekre, társadalmi értelemben pedig egyrészt az anyagilag leginkább tehetősekre, másrészt éppen a kevésbé fizető fogyasztói csoportokra (hogy ily módon őket is be lehessen vonni az árnyékoktatás érdekeltségi szférájába).

A tanítási eszközök technikai innovációjának kialakításában, illetve ezeknek az eszközöknek a felhasználásában egyrészt a minél individuálisabb oktatás lehetőségei motiválják az árnyékoktatást, másrészt az, hogy minél szélesebb potenciális vevőkörhöz tudja eljuttatni az oktatási tartalmait, természetesen minél kevesebb pedagógusi élőerő felhasználásával egyrészt a hatékonyságot, másrészt a gazdaságosságot szem előtt tartva. Éppen ezért a tőkeerős japán árnyékoktatási cégek már az 1990-es évek elején alkalmazták a zárt láncú szatellit adások rendszerét (Gordon Győri, 2006), ami esetükben például azt jelentette, hogy egy-egy nagy cég sztároktatója mondjuk a cég egyik tokiói iskolájának előadójában tartotta az óráját, amit ugyanakkor Tokióban, illetve Japán-szerte a cég más iskoláinak előadóiban valós időben tekinthettek meg egy-egy helyen egyszerre százával (majd felhasználhattak felvételekről később is) a tanulók. Ez azt jelentette, hogy egy-egy sztárgázssal megfizetett vezetőoktató egyszerre akár több ezer diákot is oktathatott országszerte.

Hasonlóképp, e nagy tőkeerejű cégek igen hamar bevonták a mobiltelefont is mint oktatási lehetőséget (például távoli, nehezen elérhető helyeken élő tanulók képzésére), a digitális televíziózást (amelynek segítségével csak a speciális oktatási csatornákra előfizetők tudták megtekinteni és használni egy-egy árnyékoktatási cég képzési anyagait), de mindenekelőtt az internetet. Valószínűleg nem tévedünk, ha azt mondjuk, hogy az

árnyékkoktatás második nagy robbanása az internethez kapcsolódik. Ez olyan mélyreható hatással volt az ipari méretű kiegészítő magánoktatásra, mint talán semmilyen más eszköz korábban. Ez tette lehetővé, hogy meghatványozódjon az árnyékkoktatási tevékenységet felajánló cégek és az azzal élő befogadók köre, az, hogy egyszerre egy-egy vállalkozás hány tanulóhoz jut el, megsokszorozta az interaktivitást, a felhasználható anyagok mennyiségét és jellegét. Mint profitérdekeltségű piaci szereplőket, ez a lehetőség nemhogy elkerülte volna az árnyékkoktatási cégek figyelmét, hanem a lehető leggyorsabban mentek elébe, használták fel és tettek felhasználóbaráttá bizonyos internetes oktatási lehetőségeket. Egyben nagy mértékben hozzájárult ahhoz, hogy az árnyékkoktatás átlépje a határokat, sőt, időben és térben egymástól roppant távolságokban lévő oktatók és tanulók tudjanak együttműködni. A Friedman által 2005-ben Globalization 3.0.-nak nevezett lehetőség (Friedman, 2005; idézi Ventura c Jang, 2010) valóban megrengette az árnyékkoktatás világát. Közismert például, hogy különféle indiai városokban élő, angolul anyanyelvi szinten beszélő (de az angol angolról amerikai angolra átképzett) indiaiak sokasága foglalkozik az amerikai diákok korrepetáló és gazdagító fejlesztésével az interneten keresztül (Bray, 2009; Ventura & Jang, 2010).

Az internetes oktatás lehetősége mindamelllett természetesen a formális oktatás képviselőinek figyelmét sem kerülte el. Az USA-ban, Portugáliában vagy Koreában, de a világ számos más országában is a privát cégek mellett az állam is egyre több oktatási/tanulási lehetőséget ajánl föl az érdeklődőknek. De ahogy azt Ventura és munkatársa (Ventura & Jang, 2010) leszögezi, közvetlen profitérdekeltsége miatt a koreai árnyékkoktatás például gyorsabban, mélyrehatóbban és szélesebb körűen reagált és reagál ezekre a technikai lehetőségekre, mint a formális oktatás rendszerei. Jelen sorok írásakor még nincsenek erre vonatkozó szakmai-tudományos adatok, de biztosak lehetünk benne, hogy hamarosan ugyanez lesz a helyzet a digitális könyvek terén is.

Innováció a tanítási módszerekben

Talán éppen – és sajnálatos módon – az árnyékkoktatásban alkalmazott tanítási módszerek pedagógiája a legkevésbé kutatott vetülete az árnyékkoktatásnak. Sem az egy-az-egyben való tanítás didaktikája, sem a többi módszer nemigen keltette fel eddig a kutató szakemberek érdeklődését, vagy talán azokat a módszereket nemigen találták még meg, amelyekkel ezek a módszerek kutathatók.

Vannak azonban olyan nagyhatású programok az árnyékkoktatásban, amelyek gyökeresen más tanítási módszereket alkalmaznak, mint az oktatás főárama, és olyan mélységekben kidolgozottak, illetve olyan széles körűen elterjedtek, hogy általánosan ismertté

váltak az oktatáskutatók körében is. A legnagyobb hatású ilyen módszer a Kumon matematikatanítási módszer, amelyet még kifejlesztője, Toru Kumon kiterjesztett az angol mint idegennyelv-tanulásra is.

A Kumon-módszer kialakításának története igazi anekdotikus történet. Toru Kumon, japán középiskolai matematikatanár az 1950-es évek derekán azt tapasztalta, hogy a nem megfelelő iskolai módszereknek köszönhetően saját gyermeke matematikai tudása igen gyenge, és ez évek előrehaladtával ennek kiigazítása egyre reménytelenebbé válik. Ezért elhatározta, hogy kidolgoz egy olyan matematikatanítási módszert, amellyel bármelyik gyerek, akármilyen képességekkel rendelkezik is, megtanítható a matematikára, akár az egyetemi szintig is. Ennek érdekében egy olyan módszert dolgozott ki, amelyben a gyerekek feladatlapok segítségével olyan apró lépésekben jutnak előre a matematikatudásban, hogy azt valójában észre sem veszik. Így a matematikaoktatás a feladatlapoknak köszönhetően teljes mértékben individualizálttá válik, mindenki olyan sebességgel halad, amilyennel tud, de az egészen kicsi lépéseknek köszönhetően garantáltan célhoz ér (részletesebben és néhány minta-feladatlapmal ld. Gordon Győri, 2006).

Bár a módszert kezdetektől fogva napjainkig folyamatosan éles kritika érte és éri a japán oktatásügy és azon belül a matematikatanítás szereplőinek körében, mondván, hogy nem nevel a Kumon nem nevel a matematikai gondolkodásra, csak mechanikus feladatmegoldásra, ez a gyerekeket és a szülőket nem különösebben befolyásolja. A Kumon hatékonysága olyan egyértelmű, hogy egyike lett a nemzeti határokat leghamarabb átlépő oktatási módszereknek s ma Japánban és szerte a világon, Amerikától Ausztráliáig mintegy 4 millió tanuló sajátítja el a matematikát ezzel a módszerrel. A Kumon-iskolák szerte a világon franchise rendszerben működnek, ami – nemzetközi oktatási franchise rendszerek kiépülése – önmagában is az oktatási innováció egyik legfontosabb fejleményének tekinthető a 20. század végén, a 21., század elején³⁰.

A Kumon-iskolák nemzetközi terjeszkedése persze önmagában is alapvető érdekességeket hordoz az oktatási innováció terén. Hiszen magyarázatra szorul, hogy egy ennyire kulturálisan kötött, kultúrspecifikus módszer miképpen tud ilyen szélességben kultúrákon áthidalóan, ebben a vonatkozásban kultúrasemlegesén terjeszkedni. A választ természetesen részben éppen az adaptáció folyamata adja meg, vagyis az, hogy a módszert annak franchise jellege mellett is nemcsak egyszerűen átvették, hanem sok elemében a helyi

³⁰ Mint porfitérdekelt piaci szereplő, a Kumon saját vállalati stratégiájának logikája mentén terjeszkedik, és csak oda megy, ahol megfelelő piacból megfelelő profitot remélhet. Többek között ez a magyarázata annak, hogy Magyarországon például még nincsenek jelen.

kultúrához adaptálták. Az Egyesült Államokban például nem kötelező pedagógiai alapelv az, mint a japán Kumonban, hogy a tanulónak több évvel a saját matematikai tudásszintjét megelőző szintű feladatlapokkal kell eleinte foglalkoznia, mint ahogy az amerikai tanulók sikeres előrehaladása érdekében a feladatok monotonitását is jelentősen csökkentették (Gordon Győri, 2006).

A tanítási módszerek terén az árnyékoktatás más vetületekben is meglehetősen nagy flexibilitást mutat. Vannak olyan pontok ugyanis az oktatásban, amelyekben a tanulók szempontjai más irányúak vagy időileg akár más tartamokat érintők, mint amit az oktatás hivatalos főárama biztosítani tud. Japánban például meglehetősen nyelvtanközpontú az idegen-nyelvtanítás. Vannak azonban olyan diákok, akik amerikai vagy ausztrál egyetemeken szeretnének továbbtanulni, és ennek érdekében nemcsak a felvételi tesztre megfelelően felkészítő kiegészítő oktatást kívánnak igénybe venni, hanem a hétköznapi kommunikációt elősegítőt is. Éppen ezért például egyes japán árnyékoktatási cégeknél nemcsak felvételi tesztkitöltés-központú, hanem kommunikációközpontú idegennyelv-tanulási programokra is be lehet fizetni. Egyes ilyen képzési módszerek – történetesen nem az idegen nyelvek oktatása terén, mert ott nem sok mindent változtatott az elmúlt évtizedek alatt a japán formális oktatás irányítása –, hanem más tantárgyi, illetve tudásterületeken visszahatottak az oktatás főáramára, ott indítva meg módszertani újításokat.

Innováció a tanulási készségek és az oktatási rendszerben való előrehaladás terén az árnyékoktatásban

Mínthogy az árnyékoktatásnak nem maga a tanulás mint kulturális tevékenység támogatása a célja, hanem a tanulás hatékonyságának a megrendelő számára is kedvező növelése, ezért az árnyékoktatási intézmények gyakran végeznek olyan innovációt, amely ezeket a területeket érintik, nem pedig az oktatás tartalmi vagy módszertani elemeit. Japánban például a nagy árnyékoktatási cégek a kilenseik számára nemcsak próbafelvételeket szerveznek, amelyeknek eredményei alapján pontszámra pontosan megmondják a szolgáltatásaikat igénybevevőknek, hogy mely egyetemek mely szakjaira érdemes benyújtaniuk a felvételi jelentkezésüket és melyekre nem, hanem tanulásmódszertani kurzusokat is, vizsgamódszereket fejlesztő programokat, önismereti kurzusokat és hasonlókat. Ezek az innovatív megközelítések tehát a tanulás és teljesítés tanulástechnikai, valamint pszichés és személyiségbeli hátterét célozzák meg, szemben a főáramú oktatással, amely a kizárólagosan az akadémikus tartalomra való fókuszálása miatt ebben a tekintetben sokkal szűkebben tudja csak értelmezni és kezelni a tanulás és teljesítés folyamatait.

Az árnyékkoktatás mint az állami oktatásügyi rendszerhez, lokális közösséghez, nyelvhez, kultúrához kötött oktatásügy meghaladása

Ennek az alfejezetnek a taglalásához nem is kell több, mint csupán a Kunon-módszerről korábban már megfogalmazottak felidézése: egyes árnyékkoktatási rendszerek franchise vagy egyéb módokon átlépik saját oktatási rendszereik határvonalait, túllépnek a nemzeti oktatásügyi határvonalakon, és nemzetközivé vagy egyenesen szinte univerzálisan alkalmazott módszerekké válnak. Mint említettük, ez a jelenség önmagában az oktatásnak mint társadalmi jelenségnek a gyökeres megújulása, amely a globalizáció kontextusában született meg először az oktatástörténet során, ezért csupán ebben a keretben írható le és érthető meg.

Az árnyékkoktatással összefüggő oktatásügyi innováció az oktatásfinanszírozás terén

Az árnyékkoktatás és az oktatásügyi innováció új, roppant gazdag és tanulságos fejezetét nyitják meg azok a programok, amelyekben a formális oktatásügy igyekszik együttműködni a kiegészítő magánoktatás-iparral. A minden korábbi oktatásügyi filozófiát meghaladó hozzáállásmódok és gyakorlatok közül a legnagyobb jelentőséggel kétségtelenül az amerikai *No Child Left Behind Act* (NCLB) bír.

Az NCLB-programot George W. Bush republikánus elnök 2002-ben vezette be a demokrata pártiak egy részével (pl. Edward Kennedy szenátorral) egyetértésben. A program lényege egyebek mellett

- az amerikai tanulók teljesítményének javítása
- a tanárok és az iskolák oktatási eredményességének mérhetővé és elszámoltathatóvá tétele
- az egyenlő esélyek és az oktatásügyi méltányosság (*equality and equity*) növelése
- ezekkel összefüggésben is az oktatás újszerű finanszírozási módjainak kialakítása (Sadovnik et al, 2008).

Jelen tanulmányunk témája szempontjából az NCLB-nek az utóbbi két szempontot érintő alapvető oktatásfinanszírozási innovációja az igazán érdekes. Bush ugyanis az NCLB kereteiben kialakított egy olyan szponzorálási rendszert (Ventura & Jang, 2010), amely voucher-ek (csak az adott célra felhasználható csekkek) segítségével lehetővé tette a hátrányos helyzetű, rendszeresen alacsony teljesítményű gyerekek, illetve családjuk számára, hogy ezek a tanulók a csekkek értéke erejéig bármilyen fizetős oktatási szolgáltatás igénybe

vegyenek, tehát akár az árnyékoktatás kínálta lehetőségeket is, például egy az egyben történő korrepetáló tutorálást vagy vizsgatesztre való felkészítést³¹.

Az amerikai modellben az az egyik érdekesség, hogy talán egyetlen kisebb angol próbálkozástól eltekintve nem volt előpéldája az oktatástörténetben sem annak régebbi múltjában, sem annak modernkori jelenében, valamint hogy egy konzervatív elnök egy olyan periódusban hozta létre, amikor még az amerikai oktatásügyben éppen csak kialakulóban és elterjedőben volt az árnyékoktatás jelensége, s amikor a helyi oktatáskutatás szinte még egyáltalán nem tárta föl ezt a jelenséget (csak történetesen éppen Kelet-Ázsiára vonatkozóan /Mori & Baker, 2010/) Ha valamilyen kelet-ázsiai párhuzamot igyekszünk keresni, akkor leginkább még Szingapúrban találhatunk egy némiképp hasonló iniciatívát. Ahogy ugyanis azt már egy korábbi publikációnkban is bemutattuk (Gordon Györi, 2002), e multikulturális kelet-ázsiai városállamban az állam dolláronként egy dollárral maga is hozzájárul azoknak a nemzetiségi kulturális szervezeteknek az oktatási programjaihoz, amelyek az adott népcsoporthoz tartozó, az oktatásügyben leszakadó tanulók teljesítménynövelését célzó, de természetesen fizetést igénylő kiegészítő oktatási programokat ajánlanak fel. Így kap a korrepetáló programjaihoz támogatást a MENDAKI-n keresztül a szingapúri muzulmán, illetve a SINDA-n keresztül az indiai közösség (Bray, 2009; MENDAKI, 2009, SINDA, 2009).

A japán és a koreai állami reakciója az árnyékoktatás jelenségére

Éppen az előző alfejezet amerikai és szingapúri példája mutatja azt, hogy az oktatásügyi innovációban, például a finanszírozási rendszeren keresztül a korrepetáló kiegészítő oktatás működésének megújításában is milyen meghatározó jelentősége van, illetve lehet annak, hogy az állam(i oktatásügyi irányítás) miképpen viszonyul a kiegészítő magánoktatás-iparhoz. Mark Bray kutatásai azt mutatják (Bray, 1999, Gordon Györi, 2008), hogy az állam alapvetően nyolcféle módon viszonyulhat az árnyékoktatáshoz:

- monitorozza kontrollálás nélkül
- laissez fair módon
- elfogadja szabályozással
- együttműködik vele, bátorítja
- a negligálás, ignorálás módján

³¹ A demokrata pártiak hamarosan hevessé váló ellenzését aztán e lehetőségen belül az váltotta ki, hogy a tanulók a vouche-kat az egyházi, vallási magánoktatás keretein belül is felhasználhatták, ami azt az amerikai történelemben korábban példátlan lehetőséget jelentette, hogy az adófizető állampolgárok pénzei ezen a módon az adófizetők szándékaitól, világnézetétől függetlenül átsuroghattak a vallásos oktatásba.

- fel sem ismeri
- tiltja
- ad hoc, illetve kevert módon.

Tekintve, hogy az árnyékkoktatás maga is sokarcú jelenség, amelyben innovatív elemek éppúgy megjelenhetnek mint konzervatívak, a társadalmi egyenlőtlenséget növelők éppúgy, mint az azt elősegítők, valószínű, hogy a mai államok kevert módon viszonyulnak hozzá. A fentebbi amerikai vagy szingapúri példa kétségtelenül azt mutatja, hogy egy ország oktatáspolitikája lehet támogató-együttműködő is az árnyékkoktatással, ugyanakkor nem lehet kétségünk afelől, hogy az amerikai szövetségi kormány vagy a szingapúri vezetés, illetve maguk az oktatáskutatók sem ismerték fel még a helyi árnyékkoktatás formáinak is egy jó részét, valamint hogy egyes árnyékkoktatási formákat mint saját oktatáspolitikájukkal ellenkezőt igyekeznek visszaszorítani, lehetetlenné tenni.

Ezért eleve félrevezető és megválaszolhatatlan az a kérdés, hogy mondjuk Japán és Dél-Korea mint a két legnagyobb árnyékkoktatási hagyománnyal és piaccal rendelkező társadalom miként viszonyult az elmúlt évtizedekben ehhez a jelenséghez, amely az oktatási rendszerek változásának egyik széles körben elterjedt, innovatív elemének is tekinthető.

Ahogy arra már a függelék bevezetőjében is utaltunk, a két állam gyökeresen különböző viszonyulással kezelte az árnyékkoktatást, ám egyaránt kevés hatással tudott bírni rá.

A japán állam stratégiája a kezdetektől napjainkig alapvetően a részleges elutasítás, ugyanakkor a laissez faire stratégia volt. A részleges elutasítás szakmai, a laissez faire stratégia piaci alapokra épült. Az árnyékkoktatásnak a hivatalos oktatásügy részéről történő részleges szakmai elutasítása abból fakadt, hogy – mint oly sok más állami oktatásügy is – a japánok a formális oktatási rendszer kritikáját látták az árnyékkoktatás egyes elemeiben, illetve némely esetben pedagógiailag nem megfelelően kiérleltnek látták az árnyékkoktatás tartalmait, módszereit, programjait, s ezért elutasították azokat (ld. pl. a Kumon módszerről írottakat). Ugyanakkor az árnyékkoktatást mint piaci vállalkozást teljes mértékben szabadon kezelték mindig és kezelik mai napig is. Mint említettük, a japán árnyékkoktatási iparban például nem alacsony a képzetlen munkaerő aránya. Fel sem merül azonban, hogy a japán állam ezt, vagy mondjuk a formális oktatásban oly rigorózusan kontrollált tanítási tartalmakat és módszereket ellenőrizze, netán felülbírálja vagy előírjon e téren bármi is. A kiegészítő magánoktatás-ipart éppen olyan piaci vállalkozásnak, piaci szereplőnek tekinti, és mint ahogy mondjuk az autógyártó cégek esetében fel sem merül az, hogy az állam előírja, hogy milyen képzettségű személyek szerelhetik csak össze mondjuk az autó kerekét, ugyanúgy ahhoz sincs köze, hogy

egy másik vállalkozásban ki és hogyan fejleszti valamilyen tudásterületeken az adott szolgáltatást igénybe vevőket. Ha valakinek nincs is pedagógusi végzettsége, de a megrendelők elégedettek azzal, ahogy ő egy iskoláskorú gyermek tudását fejleszti, akkor ezt a japán állam a piaci szereplők magánügyének tekinti, nem szól bele.

Ezzel szemben Dél-Korea és a helyi árnyékkoktatásügy története egyetlen végeérhetetlen s szinte háborús folyamat története (Bray, 2009; Dawson 2010; Smith, 2003). Ennek alapja egyrészt az, hogy egy hatékonyan működő állami oktatási rendszer mellett a szülők évtizedek óta olyan összegeket költenek az árnyékkoktatásra, amelyhez hasonlóan összértékben, illetve a családi és állami költségvetés arányában sehol máshol a világon nem (Bray, 2009; Dawson, 2010), másrészt az, hogy az iskoláskorú gyermekek túlterhelését az árnyékkoktatásból következően lényegében már elviselhetetlennek tartja az állam.

Az állam és az kiegészítő magánoktatás-ipar közötti ellentétek már nem sokkal a második világháborút követően kiéleződtek. Ekkor ugyanis az állam betiltotta az iskolákon belüli fizetős felvételi előkészítők rendszerét.

Az állam és az árnyékkoktatás között zajló háború két emlékezetes, és a nemzetközileg is figyelemre méltó mozzanata volt az, amikor 1969-ben a koreai állam bevezette az úgynevezett *Middle School Equalization Policy*-t, illetve 1970-71-ben a *High School Equalization Policy*-t. Mindkettőnek az volt a célja, hogy az iskolák egymás közötti versengésének, illetve a felvételi vizsgarendszer életfontosságú mindenhatóságának véget vessen, és az iskolai képzés egyenlőségével, valamint a középiskolai és felső középiskolai felvételi eltörlésével, ugyanakkor a felvehető létszám rapid növelésével visszaszorítsa az addigra már hatalmas iparággá nőtt árnyékkoktatást.

Az állami oktatásirányítás elképzelésével szemben azonban ez nemhogy megoldotta volna a problémákat, hanem csak olajat öntött a tűzre. Számosan kritizálták azt, hogy így vegyes képességösszetételű osztályokat hozott létre az oktatásirányítás, ami sem a gyorsan haladóknak, sem a lassúbbaknak nem megfelelő, ezért a szülők mi mást tehettek, mint az árnyékkoktatást véve igénybe igyekeztek remediáló fejlesztést nyújtani a leszakadóknak és megfelelő gazdagító, dúsító programokkal támogatni a gyorsan haladó, tehetséges gyermekek fejlődését. Az árnyékkoktatás szerepe nem csökkent, hanem nőtt.

Erre reakcióként az állam 1974-ben egy felvételi lottórendszert vezetett be, de mivel ez sem érte el a kívánt hatást, 1980-ban előbb 20 nagyvárosban, majd később más településeken is betiltotta az árnyékkoktatás minden formáját. Látva ugyanakkor azt az elégedetlenséget, hogy így a tehetséges gyerekek nem juthatnak nekik megfelelő oktatáshoz, és hogy ezért kénytelenek igénybe venni az árnyékkoktatást, 1982-től bevezették az

úgynevezett speciális képzési iskolák rendszerét, Ezekben a tehetséggondozó iskolákban matematikát, természettudományos tárgyakat, idegen nyelvet vagy sportokat tanulhatnak speciális tehetséggondozó kurrikulumok segítségével a legtehetségesebbek. Az ezekbe való bekerülés természetesen igen nehéz, ezért a felvételi vizsgákra való felkészülés során sokszor még a legtehetségesebbek sem tudják mellőzni a kiegészítő magánoktatás-ipar kínálta lehetőségeket. Ugyancsak nem gyengítette, hanem erősítette az árnyékoktatás szerepét az a tény, hogy az iskolai egyenlőség elérésére tett évtizedek alatt a motivált szülők még a korábbiaknál is fontosabbnak tartották, hogy olyan iskolába járjanak a gyerekeik, amelyek a „legjobbak”, és ennek érdekében akár el is költöztek olyan településekre vagy városrészekbe, amelyekben/ahol ilyenek voltak. Természetesen ezek a szülők a még nagyobb előny elérése és megtartása érdekében hatványozottan sok pénzt voltak hajlandók áldozni gyerekeik kiegészítő oktatására. Ugyancsak nem meglepő, hogy ezek a szülők éppen a legjobbmódúak közül kerültek ki, akik a legtöbbet tudták áldozni ilyen célokra is.

1980-ban, amikor Dél-Koreában katonai vezetés került hatalomra, a hunta vezetője az oktatási esélyegyenlőség elérése érdekében (is) betiltotta az egyes egyetemek és tanszékek által kidolgozott felvételi rendszert, és helyette bevezette a központi állami felvételi vizsga rendszerét a felsőoktatásban. Ezzel együtt minden korábbinál szigorúbban megtiltotta bármiféle extrakurrikuláris felvételi előkészítés lehetőségét, és az árnyékoktatás minden egyéb formáját is. Ahogy azonban azt Seth ismerteti (Seth, 2002, idézi Bray, 2009), az individuális tutorálást biztosító egyetemisták a középiskolások egyenruháját magukra öltve lopakodtak be tanítványaikhoz, de olyan is volt, hogy a családok magukhoz vették a házitánítót, aki velük együtt lakott, és így azonosíthatatlan volt, hogy otthon titokban tanítja is a gyerekeket, vagy éppenséggel külön kis lakást vettek és rendeztek be a titokban így a szomszédjukban élő magántanároknak. A leggazdagabb szülők pedig egyszerűen inkább elküldték külföldre tanulni a gyermekeiket. Mindezeknek következtében a katonai hunta nem volt képes megszüntetni, de még csak csökkenteni sem igen az árnyékoktatást, illetve annak intenzitását, csak kriminalizálni és fekete gazdaságba küldeni tudta.

Látva a lényegében teljesen reménytelen és kilátástalan küzdelmet, az 1980-as évek második felétől az állam enyhített a megszorításokon. Először 1984-et követően ismét lehetővé tette a szünidők alatti idegennyelv-oktatást, 1988-tól kezdve ismét lehetett iskolai pluszórákat tartani, 1989-től hivatalosan is oktathattak BA-n tanuló egyetemisták fiatalabb tanulókat az árnyékoktatásban, 1991-től lehetővé tették, hogy az elemi és középiskolás tanulók a tanév idején is (ne csak a tanítási szünetekben) igénybe vehessék a kiegészítő

oktatásipar szolgáltatásait, 1996-tól MA-n tanuló egyetemisták is vállalhattak magánórákat és hasonlókat.

A keretek folyamatos könnyítése ugyanakkor érthető módon az árnyékképzési ipar folyamatos bővülését eredményezte. Minthogy az árnyékképzésre fordított összegek az 1990-es évekre már dollár milliárdokat tettek ki, 1997-ben ismét szóba hozták a restriktív intézkedéseket. 1999-től kezdve lépésről lépésre ismét betiltották az extra tutorálás minden formáját. De ez a próbálkozás, amelyet amúgy egyáltalán nem kísérte az oktatás átalakítása vagy a színvonal emelésére tett kísérletek, még hamarabb kudarcba fulladt, mint az előzőek. 2000-ben a koreai alkotmánybíróság alkotmányellenesnek mondta az állampolgárok tanulástól való emberi alapjogának bármilyen részleges megvonását is. Így a tiltó rendelkezéseket azonnal meg kellett szüntetni. 2004-ben azonban az állam ismét meghirdetett egy kampányt az árnyékképzési költségek csökkentésére és az árnyékképzés visszaszorítására. Tiltásról ez alkalommal már természetesen szó sem lehetett, de egy 10 pontos akcióprogram keretében az állami szervek igyekeztek megfogalmazni, hogy melyek a legfontosabb lehetséges teendők az oktatási magánipar túlburjánzása ellen. Ennek utolsó pontja - valószínűleg a világon mindeddig páratlan módon - azt mondta ki, hogy e kérdés kapcsán újra kell formálni a társadalmi tudatot és a kultúrát. Mindettől függetlenül az árnyékképzési ipar Koreában a továbbiakban is csak folyamatosan nőtt és újabb térhódításokat ért el. 2007-ben az elemi iskolások 88%-a, az alsó középiskolások 78%-a, a felső középiskolások 63%-a vett részt az árnyékképzés egy vagy több formájában, az árnyékképzésre fordított költségek nagyobb ütemben nőttek, mint a nemzeti jövedelem, az 1970-es 381 árnyékképzési intézmény helyén pedig 2007-re már 31,000 működött, a szülők erre fordított költségei pedig közelében voltak az állami oktatásügyi kiadásoknak (Bray, 2009).

Az oktatáskutatás innovatív formáit kikényszerítő tényezők az árnyékképzésben

Az árnyékképzéssel kapcsolatos oktatásügyi innovációk egy újabb csoportját jelentik az oktatási kutatások terén jelentkező módszertani megújulási kényszerek. Az árnyékképzés ugyanis sok okból nagyon nehezen kutatható jelenség:

- egyrészt ezen oktatási forma oktatásügyenként változó arányban, de a szürke és a fekete gazdaság szférájába simul bele
- másrészt a nagyipari cégek ezen a téren éppúgy nem engednek betekintést a működésükbe, mint ahogy például a gépjárműgyártó konszernek sem
- harmadrészt igen kényes kutatási helyzet a családi kiadások iránti kérdezősködés

- és végül: mind az ebben részt vevő tanárok és tanulók, de a szülők is ambivalensek a témával kapcsolatban, gyakran szégyellnek, ezért legszívesebben elhallgatnak vagy eltorzítanak bizonyos részleteket
- végül: a résztvevők bizonyos mértékig nincsenek is tisztában a jelenség egyes vonatkozásaival; például az árnyékoktatási tanárok egy jelentős része meg van győződve róla, hogy nem is alkalmaz semmiféle különösebb „pedagógiát” a munkája során.

Mindezekből következően ugyan nem alakult ki az árnyékoktatási kutatásoknak valamiféle csak e területre jellemző önálló kutatómódszertana, de bizonyos lehetőségek talán frekvenciátaliban fordulnak elő e területen, mint máshol. Főleg az oktatásszociológiai és a komparatív szempontokat szolgálja az, hogy egyes nagy volumenű nemzetközi összehasonlító pedagógiai kutatások rendre megpróbálnak közvetlen vagy áttételesebb módon arra is rákérdezni, hogy milyen módon és mértékben veszik igénybe az egyes országokban a tanulók az árnyékoktatás szolgáltatásait. Ezeknek a kutatásoknak azonban annyi módszertani buktatójuk van, hogy az eredményeik több mint kétségesek (Mori & Baker, 2010). Más kutatók a kvantitatív kutatások helyett kvalitatív, például antropológiai jellegű résztvevő kutatási módszerekkel kísérleteznek a kelet-ázsiai árnyékoktatási vizsgálati paradigmának például az így történő megújítására törekedett Dierkes (2010), aki több tucat árnyékoktatási intézményt látogatott meg és ezek oktatási óráin vett részt, s az így nyert tapasztalatait összegezte. E kvalitatív vizsgálatok eredményei azonban csak korlátozottan kiterjeszthetők, szélesebb körű általánosításokra nem alkalmasak.

Bibliográfia

- Amano, I. (1995). The examination hell and school violence. In J.J. Shields (Szerk.), *Japanese schooling: Patterns of socialization, equality, and political control* (pp. 111-122). Pennsylvania: The Pennsylvania State University.
- Balázi Ildikó, Ortórics László & Szalay Balázs (Bánkuti Zsuzsa & Visi Judit közreműködésével) (2007). *PISA 2006: Összefoglaló jelentés: A ma oktatása és a jövő társadalma*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Bándi Gábor, Borsi Balázs & Papanek Gábor (2009). *K+F és innováció az Európai Unóban és Magyarországon*. Budapest: Magyar Kereskedelmi és Iparkamara.
- Benedict, R. & Szadahiko, M. (2006). *Krizantém és kard: A japán kultúra újrafelfedezése*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- Benton, D.A. (2003). *Executive charisma: How to win the job by communicating with confidence*. New York: McGraw-Hill.
- Borsi Balázs (2009). Managing innovative Japanese research and technology institutes: A case study in search of good practices. *Kézirat*.
- Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. Paris: IIEP-UNESCO.
- Bray, M. (2002). Comparative education in East Asia: Growth, development and contribution to the global field. *Current Issues in Comparative Education*, 4(2).
- Bray, M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Brown, J.D., Kobayashi, C. (2002) Self-enhancement in Japan and in America. *Asian Journal of Social Psychology*, 5, 145-168.
- Burghes, D. & Robinson, D. (2009). *Lesson study: Enhancing mathematics teaching and learning*. <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/papers/lessonstudy.pdf> Letöltve 2010. május 24.
- Chaudry, A.S. (2005): Knowledge sharing practices in Asian institutions: A multicultural perspective from Singapore. <http://archive.ifla.org/IV/ifla71/papers/066e-Chaudhry.pdf>. Letöltve 2010. május 24.
- Chay, Y.W., Menkhoff, T., Loh, B. & Evers, H. (2005) What makes knowledge in organizations tick? – An empirical study. In T. Menkhoff, H.D. Evers, & Y.W. Chay, Y.W (Szerk.), *Governing and managing knowledge in Asia* (pp. 279-303). New Jersey: World Scientific.
- Cheng, Y.C. (2003). Trends in educational reform in the Asia-Pacific region. In J.P. Keeves & R. Watanabe (Szerk.), *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region*, Vol. 1. (pp. 3-16). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Chia, H., Kamdar, D., Nosworthy, G.J. & Chay, Y.W. (2005). The moderating effects of friendship ties and dispositional factors on inducement and knowledge sharing among employees. In T. Menkhoff, H.D. Evers, & Y.W. Chay, Y.W (Szerk.), *Governing and managing knowledge in Asia* (pp. 305-347). New Jersey: World Scientific.
- Csapó Benő (2008). Tudásakkumuláció a közoktatásban. In Simon M. (Szerk.), *Tankönyvdialógusok* (pp. 95-107). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Csíkszentmihályi Mihály (2001). *Flow: Az áramlat*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Szerk.) (1999). *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dawson, W. (2010). Private tutoring and mass schooling in East Asia: Reflections of inequality in Japan, South Korea and Cambodia. *Asia Pacific Education Review*, 11, 14-24.
- Dierkes, J. (2010). Teaching in the shadow: Operators of small shadow education institutions in Japan. *Asia Pacific Education Review*, 11, 25-35.
- Education Bureau Hong Kong Special Administrative Region of the People's Republic of China (2008). Improving the quality of education in our schools: A mid-term report on curriculum reform to the public of Hong Kong.
http://www.edb.gov.hk/FileManager/EN/Content_2396/Curriculum_Reform_Interim_Review_Pamphlet.pdf Letöltve 2010. május 24.
- Evers, H. (2005). Transition towards a knowledge society: Malaysia and Indonesia in global perspective. In T. Menkhoff, H. Evers & T.W. Chay (Szerk.), *Governing and managing knowledge in Asia* (pp. 91-110). New Jersey: World Scientific.
- Fiske, P.A., Kitayama, S., Markus, H.R., Nisbett, R.E. (2003) A szociálpszichológia kulturális mátrixa. In Nguyen Luu L.A. & Fülöp M. (Szerk.) *Kultúra és pszichológia*. 165-248. Budapest: Osiris Kiadó.
- Fok, S.C. (2001). Education reform in Hong Kong and the paradigm shift. Előadás az Institute of Asia Pacific Education Development Conference on Education research-en. Korea, Szöul.
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/5e/c3.pdf Letöltve 2010. május 24.
- Friedman, T. (2005). *The world is flat*. Penguin-Allen Lane: Londres.
- Fülöp Márta (1998). Deconstruction of the concept of competition: The Japanese version. Előadás a Center for Advanced Study in Behavioral Sciences-ben, Stanford.
- Fülöp Márta (Szerk.). (2009). *A lélek a kultúrák között: A kulturális különbségek pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

- Fülöp, M., Marton, F. (2003) Does Knowledge exist if nobody knows about it? Eastern and Western knowledge ontologies In: F. Salili, R. Hoosain (szerk.) *Teaching, learning and motivation in a multicultural context*. 147-173. Greenwich: Information Age Publishing.
- Geertz, C.(1994) *Az értelmezés hatalma*. Századvég, Budapest.
- Gordon Győri János (1998). Mitől hatékony még a japán oktatás: A hivatalos oktatási rendszer tanítási óráin kívüli képzés és oktatás Japánban. *Magyar Pedagógia*, 98(4), 273-317.
- Gordon Győri János (2002). Iskolarendszer és tehetséggondozás Szingapúrban. *Iskolakultúra*, 12(8), 17-28.
- Gordon Győri János (2003/a). Iskolarendszer és irodalomtanítás az Amerikai Egyesült Államokban. In: Gordon Győri János (Szerk.) *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében* (pp. 29-70). Budapest: Pont Könyvkiadó.
- Gordon Győri János (2003/b). A tanárképzés és tanártovábbképzés japán modellje. *Magyar Pedagógia*, 103(4), 491-515.
- Gordon Győri János (2006). *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Gordon Győri János (2007). Tanórákutató (lesson study). *Új Pedagógiai Szemle*, 57(2). 15-23.
- Gordon Győri János (2008). Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. *Educatio*, 17(2), 263-274.
- Gordon Győri János (2009!a). *Tanórákutató*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Gordon Győri János (2009/b). Kulturális különbségek a tanulási motivációban. In Fülöp. M. (Szerk.), *A lélek a kultúrák között: A kulturális különbségek pszichológiája* (pp. 203-228). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Gordon Győri János (2010). Mentortanárok a kelet-ázsiai közoktatásban. In Nádasi M. (Szerk.), *A mentortanári munka*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. (Megj. alatt).
- 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.
- Heine, S.J., Kitayama, S., Lehman, D.R., Takata, T., Die, E., Leung, C. et al. (2001) Divergent consequences of success and failure in Japan and North America: An investigation of self-improving motivations and malleable selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 599-615.
- Hofstede, G. (1991). *Culture and organizations*. London: McGraw-Hill.

- Indries Krisztián (2009). A kapcsolati harmónia lélektana a kelet-ázsiai kollektivisták társadalmakban. In Fülöp. M. (Szerk.), *A lélek a kultúrák között: A kulturális különbségek pszichológiája* (pp. 179-202). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Itoh, M. (2000). Japán: Sokszínűséget vinni a rendszerbe. In Sapsál J. (szerk.), *Pedagógus-továbbképzés: Befektetés a jövőbe* (pp. 230-240). Pilisborosjenő: Pedagógus-továbbképzési, Módszertani és Információs Központ.
- Jansen, L., Weaver, P. & Dam-Mieras (2008). Education to meet new challenges in a networked society. In J.E. Larkley & V.B. Maynard (Szerk.), *Innovation in education* (pp. 1-50). New York: Nova Science Publishers.
- Keeves, J.P., Watanabe, R. & McGuckian, P. (2003). Educational research in the Asia-Pacific region. In J.P. Keeves & R. Watanabe (Szerk.), *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region*, Vol. 1. (pp. 123-140). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- King, E. & Guerra, S.C. (2006). Education reforms in East Asia: policy, process, and impact. <http://siteresources.worldbank.org/INTEAPDECEN/Resources/Chapter-9.pdf>.
Letöltve 2010. május 24.
- Kitayama, S., Duffy, S., Uchida, Y. (2007) Self as cultural mode of being. In S. Kitayama, D. Cohen (Szerk.), *Handbook of Cultural Psychology* (pp.136-174). Guilford Press.
- Kitayama, S., Markus, H.R., Matsumoto, H, Norasakkunit, V. (1997) Individual and collective processes in the construction of the self: Self enhancement in the United States and self-criticism in Japan. *Journal of Personality and Social Psychology*. 72. 1245-67.
- Law, Wing-Wah (2006). Education Reform for National Competitiveness in a Global Age: The Experience and Struggle of China. In K. Mazurek, & M. zer, (Szerk.), *Schooling Around the World: Debates, Challenges and Practices* (pp. 68-103). Boston: Pearson Allyn & Bacon.
- LeVine, R.A. (2001) Preface: Japan as front line in the cultural psychology wars. In H. Shimizu, R.A. LeVine (Szerk.), *Japanese frames of mind: Cultural perspectives on human development*. XI-XXII. New York: Cambridge University Press.
- Lewis, C. C. (1995). *Educating hearts and minds: Reflections on Japanese preschool and elementary school education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, C. C. (1996). Fostering social and intellectual development: The roots of Japan's education success. In T. P. Rohlen & G. K. LeTendre (Szerk.), *Teaching and learning in Japan* (pp. 79-97). New York: Cambridge University Press.
- Lewis, C., Perry, R. & Murata, A. (2006): How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher* (35), 3, 3-14.
- Li, J. (2002). A cultural model of learning: Chinese "Heart and mind for wanting to learn". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(3), 248-269.

- Li, K.J. (2003). *A harmadik világból az elsőbe: A szingapúri sztori 1965-2000: Szingapúr és Ázsia gazdasági fellendülése*. Budapest: MTA Világgazdasági Kutatóintézet.
- Lundvall, B., Intarakumnerd, P. & Vang, J. (2006). Asia's innovation systems in transition: An introduction. In B. Lundvall, Patarapong I. & J. Vang (Szerk.), *Asia's innovation systems in transition* (pp. 1-20). Cheltenham: Edgar Elgar.
- Markus, H.R., Kitayama, S (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98 (2), 224-253.
- Marton, F. (2006). *Szóbeli közlés*.
- Marton, F & Lo, M L (2007). Learning from the "Learning Study", *Journal of Research in Teacher Education*, 14(1), 31-46.
- Maslow, A.H. (1954) *Motivation and personality*. Harper, New York.
- Matsumoto, D.R. (1999) Culture and self: An empirical assessment of Marcus and Kitayama's theory of independent and interdependent self-construals. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 289-310.
- Matsumoto, D.R. (2002) *The new Japan: Debunking seven cultural stereotypes*. Yarmouth: Intercultural Press.
- MENDAKI (2009). Yayasan Mendaki Annual report 2008. Singapore: Council on education for Malay/Muslim Children (MENDAKI). <http://www.mendaki.org.sg/index.jsp>
Letöltve 2010. május 24.
- Menkhoff, T., Evers, H. & Chay, T.W. (2005). Governing and managing knowledge in Asia. In T. Menkhoff, H. Evers & T.W. Chay (Szerk.), *Governing and managing knowledge in Asia* (pp. 1-19). New Jersey: World Scientific.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Foy, P. (with Olson, J.F., Preuschoff, C., Erberber, E., Arora, A., & Galia, J.). (2008). *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mori, I. & Baker, D. (2010). The origin of universal shadow education: What the supplemental education phenomenon tells us about the postmodern institution of education. *Asia Pacific Education Review*, 11, 36-48.
- Móricz Zsigmond (1920/2010). *Légy jó mindhalálig*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1998). A theory of the firm's knowledge-creation dynamics. In A.D. Chandler, P. Hagstrom & O. Solvell (Szerk.), *The dynamic firm: The role of technology, strategy, organization and regions*. Oxford: Oxford University Press.

- Postlethwaite, T.N. (2003). Educational research and educational policy making in Asian and Pacific Countries. In J.P. Keeves & R. Watanabe (Szerk.), *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region*, Vol. 1. (pp. 93-106). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Rohlen, T. (1980). The juku phenomenon: An exploratory essay. *Journal of Japanese studies*, 6(2), 207-242.
- Sakai, A. & Shimahara, N.K. (1995). *Learning to teach in two cultures: Japan and the United States*. New York: Garland Publisher.
- Sakamoto, N. & Naotsuka, R. (1982). *Poltie fictions*. Tokyo: Kinseido.
- Sarkar Arani (2006): Transnational learning: The integration of jugyou kenkyuu into Iranian teacher training. In M. Matoba, K. A. Crawford & M. R. Sarkar Arani (szerk.), *Lesson study: International perspective on policy and practice*. Beijing: Educational Science Publishing House.
- Seth, M.J. (2002). *Education fever: Society, politics, and the pursuit of schooling in South Korea*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Shadovnik, A.R., O'Day, J.A., Bohrnstedt, G.W. & Borman, K.M. (2008). *No Child Left Behind and the reduction of achievement gap: Sociological perspectives on federal education policy*. New York: Routledge.
- SINDA (2009). *Coming together: SINDA annual report 2008*. Singapore: Singapore Indian Development Association (SINDA).
http://www.sinda.org.sg/admin/userfiles/file/annualreport2008/SINDA2008_AR.pdf
 Letöltve 2010. május 24.
- Smith, I.D. (2003). Homework and coaching. In J.P. Keeves & R. Watanabe (Szerk.), *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region*, Vol. 2. (pp. 755-766). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Mangan, M.M. & Mitchell, M. (2007). *Leading lesson study: A practical guide for teachers and facilitators*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Varrók Ilona (2010). A japán oktatás története az ókortól a modern korig. In Farkas I. (Szerk.), *Ismerjük meg Japánt: Bevezetés a japanisztika alapjaiba* (pp. 63-85). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Ventura, A. & Jang, S. (2010). Private tutoring through the internet: Globalization and offshoring. *Asia Pacific Education Review*, 11, 59-68.
- Wada, K, Price, R.K. & Fukui, S. (1998). Reflecting adult drinking culture: prevalence of alcohol use and drinking situations among Japanese junior high school students in Japan. *Journal of Studies on Alcohol*, 59(4), 381-387.

- Yu, S. H. (1980). Chinese collective orientation and need for achievement. *The International Journal of Social Psychiatry*, 26(3), 184-189.
- Yusa, M. (2002). *Zen and philosophy: An intellectual biography of Nishida Kitaro*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Zeleny, M. (2005). Knowledge of enterprise: Knowledge management or knowledge technology. In T. Menkhoff, H. Evers & T.W. Chay (Szerk.), *Governing and managing knowledge in Asia* (pp. 23-57). New Jersey: World Scientific.
- Zsigmond Anna (2005). *Amerika: Oktatás és társadalom*. Budapest: Gondolat Kiadó.