

## MITŐL HATÉKONY MÉG A JAPÁN OKTATÁS? A hivatalos oktatási rendszer tanítási óráin kívüli képzés és oktatás japánban

**Gordon Győri János**

*Eötvös Loránd Tudományegyetem, Radnóti Miklós Gyakorlóiskola*

A legtöbb könyv, cikk, tanulmány, amely Japán elmúlt évtizedekbeli társadalmi, gazdasági sikereit vizsgálja, valamilyen módon foglalkozik a japán oktatással is, mint amely igen sokban – hacsak nem döntően – járult hozzá ehhez a világtörténelemben páratlan sikerhez (ld. pl. *Reischauer*, 1987; *Vogel*, 1979). Önmagában persze semmi meglepő nincs abban, hogy az ázsiai szigetország jelenkori, szokatlanul gyors és impresszív fejlődésének összetevőit elemezve a különféle társadalomtudományi területek képviselői az oktatással, neveléssel kapcsolatos kérdéseket is elemzik; nyilván ugyanezt tennék más társadalmak, kultúrák esetében is. Mégis: a japán gazdaság, társadalom, kultúra kutatása során az oktatással kapcsolatos kérdések egyértelműbben a figyelem középpontjába kerülnek, mint más országok esetében; úgy tűnik, Japán esetében a kutatók kitüntetett figyelmet fordítanak erre.

Ha ennek a kitüntetett figyelemnek az okait akarjuk megérteni, legalább három összetevőt kell számba vennünk.

- 1) Az egyik az a tény, hogy Japán *a tanulás társadalma* (*Russell*, 1997), Japán történelme szinte a kezdetektől erről szól. Részint a szűkös természeti erőforrások, részint a kínai eredetű konfuciánus filozófia hatására évszázadok óta koncentrált figyelmet fordítanak az oktatásra, képzésre (*Passin*, 1981), vagy ahogy manapság divatos kifejezéssel mondanánk: a humán erőforrások fejlesztésére. A Japán számára *vesztes* 2. világháború után az ország (eredetileg hadigazdaság alapú) ipara továbbra is jelentős potenciálokkal rendelkezett, tehát igen nagy volt a magasan képzett munkaerő iránti igény. Ekkor az ország politikai vezetői és az oktatási szakemberek – számbavéve a több évszázados társadalmi hagyományokat, ugyanakkor engedve a megszálló amerikaiak azon alapelvének, miszerint az új japán oktatásnak demokratikus alapelvekre kell épülnie – helyesen ismerték fel, hogy az újjáépítendő, modern Japán fundamentuma az országszerte egyenletes, magas színvonalú oktatás, s ily módon az egyenletesen magasan képzett munkaerő kell, hogy legyen.
- 2) A háború utáni Japán egyik meghatározó alapeszméje az a *meritokratikus* elgondolás, miszerint az iskolarendszerben való előrehaladás s később a szélesebb értelemben vett társadalmi érvényesülés alapja is egyértelműen és kizárólagosan a – felvételi vizsgákon bizonyított – egyéni, tanulásbeli teljesítmény kell, hogy le-

gyen, nem pedig külsődleges értékek (pl. öröklött társadalmi rang, vagyon stb). Bár az elmúlt időkben több kutató kimutatta, hogy ez az alapelv nem maradéktalanul valósul meg az ázsiai szigetországban (ld. pl. *Cummings*, 1980; *Smith*, 1995), mégis úgy tűnik, hogy Japán még mindig a leginkább meritokratikus jelle-gű ország vagy legalábbis azok egyike a világon. Mivel Japán nagyon sikeresen fejlődött az elmúlt évtizedekben, olyannyira, hogy annak az egész világ újkori fejlődésére döntő hatása lett, vagyis a meritokratikus alapelvek nagyon hatéko-nyan, sikeresen s végül is nemzetközi kihatással működnek, szükségképpen föl-merülnek olyasféle kérdések, mint például „Miért éppen Japánban működik a meritokratikus alapelv ilyen sikeresen?“, „Van-e az iskolai teljesítmény és társa-dalmi előrelépés ilyen szoros kapcsolatának valamilyen speciális üzenete más mo-dern társadalmak és iskolarendszerek számára?“, „Vannak-e a japán meritokratikus elgondolásoknak és a gyakorlatnak olyan specifikumai, amelyek nem lelhetőek fel az európai és amerikai, felvilágosodáson és liberalizmuson ne-velkedett társadalmakban?” stb.

- 3) Japánban a társadalmi-gazdasági modernizációt szinte maradéktalanul azok az emberek hozták létre és képesek működtetni-fejlesztetni a mai napig is, akiket az ország maga, a saját nemzeti oktatási rendszerén *belül* képzett és képez ki. Az USA-ban például, vagyis a világ jelenlegi másik meghatározó modern társadalmá-ban és gazdaságában ennek éppen az ellenkezőjét tapasztalhatjuk, vagyis azt, hogy Amerikának a modern, fejlett ipar és társadalom létrehozása, működtetése és to-vábbfejlesztése érdekében jelentős mértékben külső forrásokat kellett és kell a mai napig is igénybe vennie. Ez az, amit a szakirodalom és az ismeretterjesztő sajtó is *brain drain*-nek, vagyis „agyelszívásnak” nevez. Amerika bizonyos területein (pl. Kaliforniában) manapság sem ritka, hogy egy-egy iskola diákjai 40–50 különféle anyanyelven beszélnek, merthogy ennyiféle különböző országból származnak; e gyerekek szüleinek nem kis része *már más országban, más oktatási rendszerek által kiképzett* élvonalbeli szakemberként vagy vállalkozóként érkezik az USA-ba. Hivatalos állami kvóta alapján évente legalább hatvanezer vezető értelmiségi áramlik a világ minden tájáról az Egyesült Államokba, de mint azt például a Szi-likon-völgy világpiac-meghatározó konzernjei panaszo-lják, ez sem elég. Termé-szetes, hogy mind a társadalomtudományi kutatókat, mind a laikus személyeket világszerte erősen foglalkoztatja: mi az, ami például az amerikai oktatással szem-ben a japán oktatást képessé teszi arra, hogy immár hosszabb ideje *a saját rend-szerén belül, és szinte kizárólag csakis ezen a módon* hozza létre azt a magasan képzett munkaerőmeget, amely képes volt az országot a világ élvonalába emelni és most már hosszabb ideje ott is tartani.

E kérdésre-kérdésekre természetesen sokféle, egymásnak akár ellentmondó válasz adható attól függően, hogy milyen megfontolásokkal, milyen kutatási célokkal közelítünk a japán oktatáshoz: történeti, oktatáspolitikai, kultúranropológiai, szociálpszicho-lógiai, neveléslélektani, didaktikai stb. irányokból. Jelen cikkben a japán *oktatási rend-szer egyes elemei bemutatásának* segítségével igyekszünk megvilágítani a japán oktatás hatékonyságának néhány összetevőjét.

Egy ország, egy kulturális közösség oktatásának vizsgálata során általában kisebb figyelem irányul azokra a területekre, amelyek ugyan hozzátartoznak egy oktatási szisztémához, de csupán „kiegészítő”, járulékos, bizonyos értelemben rejtett elemei annak. Jelen tanulmányban a japán oktatásnak éppen azokkal a hivatalos oktatási rendszer szemszögéből értve kiegészítő vonatkozásaival foglalkozunk, amelyek különféle okokból, különféle értelemben „másodlagosak”, vagy az „árnyékban” húzódnak meg. Közös jellemzőjük, hogy *a hivatalos oktatási rendszeren kívül – annak tanítási óráin kívül – zajló képzési-oktatási formák*, ugyanakkor olyanok, amelyek *lényegesen hozzájárulnak* a japán oktatás évtizedek óta elismert és számos nemzetközi kutatásban is dokumentált sikeréhez, és ezen keresztül Japán nemzetközi kihatású eredményességéhez. Ezek a kevésbé ismert képzési-oktatási formák is részei, sok szempontból meghatározó elemei a „japán csodának”.

Ahhoz, hogy az olvasó ezeket a képzési-oktatási formákat keretbe tudja illeszteni, be kell, hogy mutassuk Japán *hivatalos oktatási rendszerét*. A jelen tanulmánynak ez alkotja az első nagyobb egységét.

A második nagyobb részben az *iskolai klubokról* lesz szó, mivel ezek időben és fontosságban is meghatározó részét képezik Japánban a még *hivatalos oktatási keretekben, de már a tanítási órákon kívül* zajló képzésnek-fejlesztésnek.

A harmadik nagyobb egységben *a hivatalos oktatás keretein kívül* zajló „kiegészítő” oktatás meghatározó intézménytípusai, a *jobikók* és *dzsukuk* bemutatása következik. Ezek a – főképp felvételi vizsgákra előkészítő – délutáni magániskolák ma már lényegében egy önálló, második, kizárólag magánvállalkozásban működő oktatási formát, mintegy „árnyékoktatást”<sup>1</sup> alkotnak Japánban. Ezen a vállalkozási elven működő oktatási rendszeren olyan jelentős pénzek futnak át, hogy az ma már a közgazdászok figyelmét sem kerüli el (*Katsuki*, 1988); a magánoktatás komoly közgazdasági tényezővé vált Japánban, az oktatási magánipar mára az egyik legjelentősebb japán „nagyipar” lett. Meglepő módon azonban mind a mai napig még az összehasonlító pedagógiával foglalkozó kutatók sem figyeltek föl arra a tényre (vagy alábecsülték annak a ténynek a jelentőségét), hogy mit jelent a pedagógia hagyományos keretei felől tekintve egy ilyen gigantikus magánoktatási rendszer egy nemzet oktatási rendszerében, vagy hogy az elmúlt idők során például ez az oktatási nagyipar a tőke terjeszkedésének megfelelően nemzetközi nagyvállalkozássá alakult, s ezzel a több évszázados oktatási modellek mellett „csendben” kialakult egy újfajta iskolai, képzési forma, amely a jövő századnak talán egyik meghatározó, új modellje lesz nemzetközi szinten is, ennek minden oktatásfilozófiai, metodológiai, etikai, gazdasági stb. vonatkozásával. Éppen ezért a jelen tanulmány középpontjában a téma pedagógiai fontosságának megfelelően a dzsukukról és jobikókról szóló tudnivalók állnak.

E részt követően a jelen tanulmány negyedik, záró egységében röviden szó lesz még a *különórák* és a *magántanárok* rendszeréről Japánban.

---

<sup>1</sup> Az árnyékoktatás („shadow education”) kifejezést *Stevenson* és *Baker* alkalmazza a japán magánoktatásról szóló tanulmányában (1992).

### **Amibe a formális oktatás beleilleszkedik: oktatás az iskoláskor előtt és után**

A formális oktatási rendszer áttekintése, vagyis tanulmányunk első része előtt azonban érdemes egy pillantást vetni arra, hogy mibe is illeszkedik bele Japánban a formális iskolai képzés, illetve az azt kísérő oktatási magánnyagipar. Ezzel az áttekintéssel elsősorban az a célunk, hogy érzékeltessük: mind a hivatalos oktatás, mind pedig az oktatási magánnyagipar egy olyan társadalmi közegben működik, amely az élet legkorábbi szakaszaitól a felnőttkorig az oktatásról, a tanulásról szól. E nélkül az alap nélkül elképzelhetetlen lenne, hogy a formális oktatási rendszer mellett a társadalom kiépítsen és fenntartsion egy egész „második oktatási” rendszert (bizonyos értelemben a „második gazdaság” analógiájára).

A legkorábban kezdődő, ugyanakkor informális szinteken zajló oktatási forma az, ahogy Japánban az anyák tanítják a gyermekeiket. Az „oktató mama” (*kyoiku mama*) a gyerek picit, újszülött korától kezdve képezi tudatos, illetve a kulturális tradíciók által előírt mintákat nem feltétlenül tudatos módon követve a gyermekét. Önmagában ez a tény nem biztos, hogy felkeltette volna a kutatók figyelmét, hacsak nem vált volna az elmúlt időkből a nemzetközi összehasonlító vizsgálatokból világossá, hogy a japán gyerekek számos területen már az iskoláskor előtti életkorban jobban teljesítenek, mint a világon sok más társuk, például az amerikai gyerekek. E tény elemézve fordult a kutatók figyelme a japán anyák felé, és azt találták, hogy a korai anyai hatásnak valóban meghatározó pozitív befolyása van Japánban a gyermekek intellektuális fejlődésére, illetve a tanulással kapcsolatos attitűdjükre (*Kashiwagi et al.* 1984). A japán anyák meghatározó, alapozó befolyása nélkül a hagyományosan teljesítményelvű, idő- és energiaigényes japán oktatás, illetve az egész magánoktatási nagyipar nem működne, hiszen a gyerekek sem intellektuális képességeiket, sem attitűdjüket tekintve nem lennének képesek (és nem akarnának) ebben a kettős oktatási szisztémában részt venni. Hogy milyen mélyen összefonódott Japánban az anyák kapcsolata az oktatással, illetve az oktatási magánnyagiparral (*is*), azt mi sem mutatja jobban, mint az a tény, hogy a legnagyobb japán magánoktatási cég, a *Kumon Educational Institute* háziasszonyoknak, családanyáknak szóló tanfolyamokat indít rendszeresen, ahol az anyák azt tanulják meg, hogyan tanítsák gyermekeiknek a matematikát, angolt, japán nyelvet (*Russell*, 1997).

Az „anyai iskola” és a hivatalos elemi iskola közötti időszakban Japánban a gyerekek jelentős része óvodás; 5 és 6 éves kora között a gyerekek 95 százaléka jár óvodába. A kétféle óvodatípus közül az Oktatásügyi, Kulturális és Tudományos Minisztérium (*Mombusho*) felügyelete alá tartozó óvodák kifejezetten akadémikus képzési irányultságúak (*Peak*, 1990), míg a Munkaügyi Minisztérium felügyelete alá tartozók elsősorban szociális feladatokat látnak el. Ezzel együtt is, az utóbbi típusú intézményekben is jelentős oktatómunka folyik, nyilvánvalóan azért, hogy a korai, családi problémákból adódó különbségeket már az iskoláskor *előtt* megpróbálják valamennyire csökkenteni vagy kiegyenlíteni. Az akadémikus jellegű képzést, amely tehát végső soron mindkét óvodatípusban fellelhető, a minisztériumi irányelvek nem tiltják meg, igaz, nem is támogatják.

Kiterjedt, részint gyerekekre, részint felnőttekre orientálódó oktatási-képzési formát alkotnak Japánban a tömegmédiák (pl. NHK, japán nemzeti tömegkommunikációs adó) oktatóprogramjai. A rádió, tévé és más, például számítógépes eszközök által elérhető ta-

nulási anyagok mennyisége, változatossága, rendszere lényegében számbavehetetlen, ily módon a hatásuk is nehezen felmérhető; mindenesetre ez a képzési forma is egész Japán, és szinte minden társadalmi réteget, korosztályt lefed. Ugyanígy rendkívül elterjedtek és népszerűek a művelődési házak és a hasonló kulturális intézmények tanfolyamai. Érdeemes megjegyezni, hogy a gyerekek mellett a felnőtt nők, a családanyák a legnagyobb „fogyasztói” ezeknek az oktatási programoknak, mivel igényük és módjuk is van arra, hogy részt vegyenek ezekben a programokban.

Ha a korai oktatástól az életkorban később elnyerhető oktatási, képzési formák felé haladunk, akkor Japánban az oktatás nem hivatalos (nem állami) keretekben működő legfontosabb intézményi formája a vállalati képzés és oktatás. Japánban az egyetem-főiskolát végzett fiatalot sem tekintik képzett munkaerőnek; nemcsak a világszerte ismert japán mamutcégek, de még a 30 főnél kisebb cégek is 2–3 éves oktatásban részesítik az új munkatársaikat, miközben egyébként azok a teljes fizetésüket kapják. Meglepő módon e nagyon fontos képzési-oktatási formáról is igen kevés a szakirodalmi közlemény (a mégis fellelhető anyagok közül a legértelmesebb: *Dore és Sako, 1989*). Az e téren tapasztalható információhiánynak többek között a nem nyilvános (titkos) vállalati stratégia is lehet az oka: egyetlen cég sem szeretné ismertté tenni a belföldi és külföldi versenytársak előtt, hogy miképpen képzeti a dolgozóit. Ennek az oktatási, képzési formának ugyan-csak jelentősek az anyagi vetületei is. Annak, hogy Japánban a munkaerő nagyon ritkán vándorol új munkahelyre, többek között az is az oka, hogy a cégek jelentős összegeket költenek az új (mint említettük, akár már felsőoktatást is elvégzett) alkalmazottaik képzésére, és ezért minden eszközzel megakadályozzák, hogy a kiképzett munkaerő aztán más cégeknél kamatoztassa a drágán „beléplántált” tudását.

Talán e (még mindig nem teljes) felsorolásból is kitűnik, milyen sokféle, lényeges oktatási-képzési formával *nem tudunk* foglalkozni a jelen cikk kereteiben azok közül, amelyek pedig az alcímben megadott témához szorosan hozzátartoznának; ezen témák közül mindegyik egy-egy újabb tanulmány tárgya lehetne. Reményeink szerint a felsorolásból az is világosabbá vált, mit jelentett az a fentebbi megállapítás, miszerint „Japán a tanulás társadalma”.

## A japán oktatási rendszer

Bár a japán iskola kialakulására, felépítésére, ma is alkalmazott didaktikai módszereire számos, egymástól igencsak különböző oktatási rendszer volt nagy hatással – például a kínai, a német, a francia, az angol (*Ferber, 1996*) –, a második világháború utáni japán iskolára szerkezeti szempontból az amerikai elgondolások bírtak döntő befolyással. Ez a Japán számára új oktatási rendszer alkalmas kereteket jelent Japánban mai napig is az általános alsó és középfokú oktatásra, illetve a ma már tömegesnek mondható felsőoktatásra úgy, hogy abban egyszerre érvényesüljön az egyenlőség és a versenyszelekció elve. Az, hogy Japánban nagy számban és jelentős tényezőként jelenhettek meg a hivatalos oktatáson belüli és kívüli kiegészítő oktatási formák, arra mutatnak, hogy a mintegy 40 éve jól működő, impresszionáló eredményeket felmutató oktatási rendszernek számos

belső ellentmondása, hiányossága, merevsége van, amelyeket az oktatási rendszeren belülről és kívülről egyaránt igyekeznek megoldani, egyensúlyba hozni.

A japán iskolarendszer ismertetése során az egyszerűség kedvéért az „állami”, illetve „magániskolák” kifejezést alkalmazzuk. Az „állami” *minden esetben* állami vagy önkormányzati tulajdonban lévő iskolát jelent. A magániskolák esetében nem teszünk különbséget a fenntartók szerint (mármint hogy magánszemély vagy valamilyen intézmény, például egyház tartja-e fenn az iskolát).

## Iskolaszervezet

### *Általános iskola*

Az általános iskola Japánban szigorúan 6 éves korban kezdődik, és 12 éves korig, vagyis 6 éven keresztül tart. Az oktatás az állami és önkormányzati iskolákban ingyenes. Ez azt jelenti, hogy szinte minden iskolában, szinte minden gyerek számára ingyenes a tanulás ebben az életkorban, ugyanis e korosztályban a gyerekeknek még 99%-a jár állami vagy önkormányzati iskolába, s csak 1%-uk tanul magániskolában, tehát csupán az ő szülei azok, akik már ilyen kisgyerekkorban komoly pénzeket kell, hogy fizessenek a gyermekeik oktatásáért. A beiratkozni köteles tanulóknak gyakorlatilag 100%-a kezdi meg a tanulmányait, s mivel a fent említett 1% kivételével mindannyian állami iskolába kezdenek járni, ez egyben azt is jelenti, hogy a nagy többség körzeti iskolákban kezdi meg tanulmányait. Japánban ugyanis az állami általános iskolát kizárólag a körzetileg kijelölt iskolában lehet elvégezni – ez alól sincs kivétel.

Az általános iskolai oktatás valóban, a szó szoros értelmében *általánosnak* mondható, s ez így volt már az amerikai megszállás előtt is. 1905-ben egy-egy korosztály 95,6%-a (!) végzett elemi iskolát, 1935-ben 99,6%-a, s a hivatalos statisztikák szerint az általános iskolai végzettség 1975 óta soha nem esett 99,9% alá. (*Education in Japan*, 1994; *Educational system in Japan*, 1991; *Kanaya*, 1994). A század eleji és a mai mutatók között tehát nincsen drámai különbség; a különbség abban van, hogy míg például 1905-ben egy-egy korosztályból csupán 4,5% végzett középiskolát is, s nem egészen 1%-a végzett a felsőoktatásban, addig például 1992-ben ez a következőképpen alakult: egy-egy korosztály 96,4%-a (!) fejezte be a középiskolát (!), és 35–40%-a az egyetemfőiskolát (*Education in Japan*, 1994; *Educational system in Japan*, 1991; *Kanaya*, 1994).

### *Alsó középiskola*

Amikor a gyerekek elvégezték az általános iskolát, az alsó középiskola tanulói lesznek. Ez még a kötelező 9 éves oktatás része, tehát a gyerekeknek 99%-a ezt is elvégzi. Az alsó középiskola 3 évig tart, s akárcsak az általános iskola esetében, ez is többnyire állami intézmény, amit jól mutat az a tény is, hogy a gyerekeknek ebben az életkorban még mindig csak alig 4%-a jár magániskolába. Ahogy az általános iskolába is szigorúan csak körzeti alapon lehet járni, úgy az állam, illetve az önkormányzatok által fenntartott – ugyancsak ingyenes – alsó középiskolát is csak a körzeti iskolában végezhetik a gyerekek; kivételt értelemszerűen csak az a fent említett 4%-nyi diák jelent, aki ekkor ma-

gánintézményben tanul (*Education in Japan*, 1994; *Educational system in Japan*, 1991; *Kanaya*, 1994).

### *Felső középiskola*

Amikor az alsó középiskolát – ezzel együtt a kötelező kilencéves oktatást – a diákok befejezték, leteszik életük talán legmeghatározóbb vizsgáját: a felső gimnáziumba szóló felvételi vizsgát. A gyerekeknek még ezen a szinten is nagyon nagy százaléka jár iskolába, illetve végzi el azt: egy korosztálynak ma kb. mintegy 97%-a végzi el a középfokú oktatást. Mivel ez az iskolaszint már nem része a kötelező oktatásnak, ez az első olyan intézményi szint, amelyben határozottabban megoszlik, hogy állami, vagy pedig magániskolába járnak-e a gyerekek. A felső középiskolás korosztályból több gyerek jár magániskolába, mint a korábbi korosztályok tanulói közül; ezt az ismét 3 évig tartó iskolaszintet a gyerekeknek már 29%-a magániskolában végzi. Ugyanakkor ez az első olyan iskolai időszak, amikor az állami iskolákba járó gyerekeknek sem kell már a körzeti iskolájukba menniük: mindenki ott tanul, ahol akar, pontosabban ott, ahova felveszik (*Education in Japan*, 1994; *Educational system in Japan*, 1991; *Kanaya*, 1994; *Kiss*, 1994).

Japánban a középiskolák eredményességi rangsora jól ismert mind a tanárok, mind a diákok, mind pedig a szülők előtt (*Takeuchi*, 1991), így mindenki tisztában van azzal, hogy ha valakit a legjobb felső középiskolák valamelyikébe vesznek fel, az később a többiekénél jobb eséllyel jelentkezhet a kiemelkedően jó (presztízzsel rendelkező) egyetemek valamelyikére (*Amano*, 1986; *Amano*, 1990; *Smith*, 1995), ahonnan aztán megintcsak a többi kortársánál jobb eséllyel indulhat a legjobb vállalatok valamelyikének felvételi vizsgáján (*Smith*, 1994; *U. S. Department of education*, 1987). Márpedig valamelyik japán nagyvállalat alkalmazottjának lenni Japánban még a mai napig is általában egész életre szóló színvonalas munkát és bérszintet, létbiztonságot jelent.

### *Felsőoktatás*

Japánban a felsőoktatás éppúgy a 60-as évek végén, a 70-es évek elején vált a tömegoktatás részévé, mint Nyugat-Európa számos országában, illetve az USA-ban. Ez a váltás jól nyomonkövethető a statisztikai adatokon: míg 1955-ben egy korcsoport kb. 9%-a végzett a felsőoktatásban, addig 1970-ben majdnem 19%, 1992-ben 33%, ma kb. 40%. Az egyetemek és a főiskolák túlnyomó többsége 4 éves, ez alól a fontosabbak közül csak az orvosegyetemek jelentenek kivételt. A technikai jellegű intézmények hallgatóinak többsége fiú, akárcsak a legrangosabb elit egyetemeké. Az angolul „junior college”-ként emlegetett főiskolákon a lányok aránya 90% fölött van. Az egyetemek és a főiskolák nagy többsége (majdnem 70%-a) magántulajdonban van.

### **Állami oktatás–magánoktatás**

Nem véletlen, hogy a japán oktatási rendszer főbb vonásainak ismertetése során minduntalan kiemeltük azt, hogy az adott oktatási szintet egy-egy korosztály hány szá-

zaléka végzi el, illetve hogy ezeken a szinteken az állami vagy a magánoktatás megoszlására mi a jellemző. E számok ugyanis világosan mutatják, hogy melyek azok az oktatási szintek, amelyekben az állam/az önkormányzat egyértelműen domináns szerepet kíván játszani, mennyire átfogóan akar hatni az adott életkorban és iskolatípusban egy-egy korosztályra, s melyek azok az oktatási formák, szintek, amelyeken szívesen átengedi a terepet a magánvállalkozásnak, a versenynek, az egyéni – iskolai teljesítménybeli, anyagi – különbségeknek (1. táblázat).

1. táblázat. Az egyes iskolatípusokat elvégzők százalékos aránya korosztály és iskolatípusok

	Egy korosztályból elvégzők %-a	Állami/önkormányzati intézményben végzi el a gyerekek ...%-a	Magánoktatási intézményben végzi el a gyerekek ...%-a
Óvoda	95	20	80
Elemi iskola	99,9	99	1
Alsó középiskola	95	96	4
Felső középiskola	97	71	29
Egyetem, főiskola	40	25	75

Az állam és az önkormányzatok részéről tehát a hangsúly a 9 éves kötelező oktatás idején van: ezalatt a gyerekeknek csak elenyésző része jár ma Japánban magániskolába. Az állami iskolák, mint szó volt róla, szigorúan körzeti iskolák ezeken az oktatási szinteken. A tanárokat nem az iskolák, hanem a megyei oktatási osztályok alkalmazzák, és 2–4 évenként minden tanár új iskolába kerül. (Bár ez utóbbi alól van kivétel, de nem jellemző. A tanárok forgórendszerben váltják egymást az iskolákban; bár a megyei oktatási osztályok jogszabály szerint a megyén belül bármikor bármelyik iskolába elhelyezhetik az általuk alkalmazott tanárokat, a gyakorlat azt mutatja, hogy az újra és újra való áthelyezéseknél szociális szempontokat is figyelembe vesznek, például hogy ne kerüljön más városba az adott tanár, mert az nagyon megnehezítené a mindennapi életét.) E tényekből az a következtetés vonható le, hogy a kötelező oktatás 9 éve alatt Japánban az állam igyekszik minimalizálni a családi, lakóhelyi stb. körülményekből adódó különbségeket, és maximalizálni az iskola által nyújtható egyenlőséget.

E kép azonban azért nem teljes, mert nem tükrözi annak az „árnyékoktatásnak” a jelenlétét és szerepét a japán oktatási rendszerben, amely a jelen tanulmány leginkább központi témája. Mert bár kétségtelen, hogy az állami oktatás hatása, ahogy az a fenti táblázatban látható volt, és ahogy szó is volt róla, a *Mombusho* befolyásán keresztül egy-egy korosztályra az elemi iskolában vagy középiskolában szinte *maradék*tan, az már nem igaz, hogy *csak* ez a hatás érvényesül a 6–18 évesek oktatásában, merthogy az életkorral és városi életmóddal stb. együtt növekedően a 6–18 évesek között folyamatosan növekszik azok száma és aránya, akik a „hivatalos iskola” melletti „magánvállalkozásban működő árnyékoktatásban” is részt vesznek, sőt vannak olyan, meghatározó fontos-



ságú oktatási-képzési formák is, amelyben az állam meg sem jelenik, amelyekben tehát csak az „árnyékoktatási” rendszer funkcionál.

## **Az iskolában, tanítási órán kívül zajló oktatás, fejlesztés**

### **Az iskolai klubok rendszere Japánban**

#### *A japán iskolai klubokról általában*

A japán iskola mindennapjaiban igen fontos szerepet töltenek be a klubfoglalkozások. Annak ellenére, hogy a japán diákok éves összórászama igen magas, a napi tanítási óra mennyisége egyetlen oktatási szinten sem különösebben magas. A napi tanítási órák után azonban a diákok még korántsem fejezik be az iskolai munkájukat: a gyerekek a délután egy részét hetente 1–2, némelyik gyerek esetében 5–6 alkalommal az iskolai klubfoglalkozásokon töltik. Ezek a klubfoglalkozások óraszám szerint beleértendőek a japán iskolások éves órakeretébe, tehát például az általános iskolásoknak és az alsó középiskolásoknak évi 35–70 (vagyis heti 1–2) órát számolnak klubfoglalkozásra a statisztikai kimutatásokban.

#### *Hasonlóságok és különbségek a klubfoglalkozás- és a szakkörmodell között*

A klubfoglalkozás leginkább a magyarországi iskolai szakköröknek feleltethető meg, mindenek előtt azért, mert mindkettő

- a tanítási órák utáni,
- az iskola által nyújtott
- ingyenes képzési lehetőséget jelent.

Ugyanakkor a kettő között van néhány jelentős különbség is:

- a) Szemben a hazai iskolai szakkörökkel, a klubfoglalkozás a legtöbb japán iskolában kötelezően választandó, tehát noha a tanítási órán kívüli, mégis kötelező oktatási program (nyilván ezért is számolják a klubok óráit a japán diákok alapóraszámához).
- b) Egy japán gyerek a legtöbb iskolában csak egy iskolai klubnak lehet a tagja, ugyanakkor azonban elvárják tőle, hogy ameddig az iskolának tagja, az adott klubnak mindvégig aktív résztvevője maradjon.

Létezik ugyanis egy *kimondatlan* elvárás, hogy a tanuló lehetőleg ne váltogassa (de legalábbis ne gyakran) a klubjait. Az egyszerű szervezési kérdéseken túl ennek részint az az oka, hogy azt szeretnék, a klubok lehetőleg valóban minél inkább közösségek legyenek, vagyis hosszú távú kapcsolatok alakulhassanak ki bennük, részint pedig az, hogy Japánban általában inkább negatív konnotációja van annak, ha valaki elhagy egy olyan „sínt”, amelyre már rálépett vagy ráhelyezték, például egy munkahelyet, és amelyen neki

a személyes és a közös érdekeknek is megfelelően előrehaladnia, fejlődnie kellene. A kitartás, az adott területben való elmélyülés, az adott területnek való önátadás képessége azonban feltétlenül pozitív értéket jelent Japánban. Szemben tehát az európai vagy amerikai gondolkodásmóddal, a klubok váltogatása a japán tanárok és szülők számára nem azt jelentené, hogy az adott gyerekek színes és időről időre változó érdeklődése van, amit ki akar elégíteni, és ebben az iskola kell, hogy segítse őt, hanem azt fejezné ki, hogy a gyerek nem kitartó, nem hajlandó rövid távú, akár kellemetlenségekkel, nehézségekkel járó erőfeszítéseket tenni hosszú távú célokért. Márpedig a japán iskola hosszú távú gondolkodásmódra igyekszik nevelni a gyereket, merthogy ez a kultúra egyik alapvető értéke Japánban (Fülöp, 1998), illetve kitartó erőfeszítésre ugyanezen okból (Gordon Győri, 1998).

Hosszú távú és a családi élet szempontjából jelentős döntés a klub megválasztása azért is, mert ha például sport- vagy zeneklubot választ a gyerek, akkor részt kell vennie az iskolai, városi, megyei, országos stb. versenyeken, bemutatókon, rendezvényeken, és ez azt jelenti, a gyerek éveken keresztül hétféteken is az iskolában, vagy valahol máshol, de iskolai intézményi keretek között, nem pedig a családjával van.

Nevelési szempontból azért fontos, hogy a diák mindvégig ugyanabba a klubba jár, mert a klubok hosszabb idő alatt kialakuló, de szoros közösséget jelentenek olyan gyerekek számára, akik az iskola *különbéle évfolyamaiból* kerülnek ebbe a közösségbe. Tehát míg a nap közbeni oktatás során a japán gyerekek szigorúan mindig csak a saját kortársaikkal vannak együtt, s egyébként is ritkán nyílik csak lehetőségük arra, hogy évfolyamközi helyzetekben legyenek együtt az iskolatársaikkal, a klubfoglalkozás mint iskolai keretekben, rendszeresen, hosszú időn keresztül visszatérő helyzet, megfelelő keretet biztosít arra, hogy a kisebbek elsajátítsák a nagyobbakkal való együttműködés alapvető szociális szabályait – hogy aztán később maguk is hasonló mintát jelentsenek az akkori fiatalabbaknak.

- c) A klubok olyan bőségben és változatosságban állnak a gyerekek rendelkezésére, mint ahogy Magyarországon a szakkörök talán soha: iskolánként, és persze az életkortól is függően 25–40 féle klubfoglalkozás között választhatnak a gyerekek; a foglalkozások között mindig találni zenei, sport-, matematika, idegen nyelv stb. klubokat, olykor természettudományos vagy kisebbségek kultúrájával foglalkozókat is (Rohlen, 1983).
- d) Némelyik klub foglalkozásainak egy része a hétfégre esik (szombatra, vasárnapra például sportversenyek esetén), ennek eredményeképpen az 5–6 napos tanítási hét a gyerekek egy része számára 6–7 napossá bővül. Ezek a gyerekek tehát lényegében folyamatosan, majdhogynem megszakítás („munkaszüneti nap”) nélkül járnak iskolába, illetve iskolai foglalkozásra. Másképp fogalmazva: ezek a gyerekek 6–7 napot töltenek együtt, illetve töltenek az iskolában, tanári felügyelet alatt.
- e) A japán iskolák klubfoglalkozásainak egy része nemcsak hétfégen, hanem az iskolai tanítási szünetek alatt is folyamatosan tart; ez az egyik legfontosabb oka és egyben eszköze annak az általános japán gyakorlatnak, hogy a gyerekek a szünet ideje alatt sem szakadnak el teljesen az iskolától.
- f) A sport klubfoglalkozások helyettesíteni igyekeznek a sportegyesületeket, még ha ez nem sikerül is maradéktalanul. Létük, változatos sokféleségük szerencsés mó-

don azt eredményezi, hogy gyakorlatilag minden japán gyerek sportol. A japán oktatásban egyébként, akár csak az amerikaiban, a felsőbb szinteken is nagy szerepe van az iskolai sportegyesületeknek; vannak olyan oktatási intézmények például, amelyek országszerte jól ismertek valamelyik sportklubjuk (például baseball csapatuk) miatt, miközben nem különösebben elismert az oktatási színvonaluk. Mi több: a vállalkozási alapon működő, fizetős magániskolák között van olyan is, amely deklarált célként a „sportiskolák” (sport + iskola) iránti, az állami oktatás-ügy által nemigen támogatott, de a szülők, gyerekek között nem ritkán felmerülő igényt elégíti ki (Cummings, 1997a).

Egyáltalán nem véletlen, hogy a klubfoglalkozások egy jelentős része éppen sportfoglalkozás. Túl azon, hogy a japán oktatás egyik alapeszméje a test és a lélek együtt, egyaránt való fejlesztése (August, 1992), a sportklubok azért is hasznosak, mert e kluboknak számos olyan vonása van, amely a japán iskolában meghatározó jelentőségű vizsgák funkciójára emlékeztet; mindenek előtt: a nehézségek legyőzése által is edzeni a lelket. Nem mond ellent ennek az a tény, hogy a sport klubfoglalkozások egyben arra is alkalmasak, hogy a gyerekek intenzíven versengő körülmények között kapcsolódjanak ki, s itt most a hangsúly főként a kikapcsolódáson van. Nem véletlen, hogy a *Japan's high schools* c. könyvében Rohlen annak a vélekedésnek ad hangot, hogy a japán iskola legkellemesebb és leginkább motiváló eleme a klubfoglalkozás (Rohlen, 1983).

#### *A sempai-kohai viszony a klubokban. Hierarchia és felelősség*

A kluboknak, de különösen a sport klubfoglalkozásoknak van egy speciális szocializációs funkciója is: ugyanis a japán iskola keretein belül ezeken a foglalkozásokon maradt meg talán legérzékenyebbül a *sempai/kohai* viszony, a gyerekeknek az az *egyenlőtlenségen* alapuló viszonya, amely a 2. világháború előtt is fontos eleme volt a japán iskolának. A *sempai* idősebb, éppen ezért a kisebbek által erősen respektált társat jelent, a *kohai* ennek az ellentettjét, a fiatalabb, „beosztott” diákot jelenti. A *sempai* és a *kohai* közötti egyenlőtlenségen alapuló viszonyt a japán iskolások nyelvileg is kifejezik, a kisebbnek udvariasabb nyelvi formát kell alkalmaznia, ha az idősebbet megszólítja, mint fordítva (August, 1992; Ferber, 1996). Amikor valaki belép egy klubba, vagyis része lesz egy már működő közösségnek, akkor egy deklaráltan nem egyenlőségelven alapuló csoport tagja lesz: őhöz képest a klub minden korábbi tagja *sempai*, ő pedig *kohai*. E nyílt és mindenki által elfogadott (bár korántsem mindenki által szeretett) hierarchikus viszony a szocializáció fontos része: az embernek minél korábban meg kell tanulnia, hogy ha egy új közösség tagja lesz, akkor mindig legalul, *kohaiként* kezdi, akinek tisztelnie kell mások szakértelmét, de legalábbis nagyobb gyakorlottságát az adott területen. E tisztelet egyébként nem feltétlenül absztrakt dolgokban, sokkal inkább napi nünaszokban (pl. előre köszönés, udvarias nyelvi formula alkalmazása stb.) nyilvánul meg (White, 1994).

Fontos azonban tudni, hogy ezzel a számunkra talán (nyíltságában és egyértelműségében) szokatlan egyenlőtlenséggel a „felelősség egyenlőtlensége” is együtt jár. A *sempai* mint idősebb és az adott területen, például a sport területén nagyobb tapasztalattal rendelkező diák szinte olyan felelősséggel tartozik a kisebbek iránt, mint egy tanár.

Gyakran a *sempai* vezeti a sportklubon az edzést, ő tanítja meg a kisebbeknek az új mozdulatokat, ő segít úrrá lenni az új feladatok okozta nehézségeken. A tapasztalatot és a szenioritást, amely köztudottan egyébként is alapvető eleme a japán társadalomnak (Ferber, 1996) a fiatalabb diákok általában respektálják, de ami legalább ennyire fontos: az idősebb diák ugyancsak átérzi a felelősségét. A hatalmat tehát arra használja, hogy biztos és megnyugtató módon vezesse a kisebbeket a tudás, a fejlődés, a jól teljesítés útján; egyáltalán: az ő felelőssége, hogy az új tag megértse a *sempai-kohai* viszony praktikus és etikai vonatkozásait, s ezzel a fiatalabbat hozzásegítse ahhoz, hogy a jövőben a társadalom más csoportjaiban is ismerje, és képes legyen az illető működtetni ezt a viszonyt. Ez a viszony egyébként – s ez igazán fontos vonatkozás szocializációs szempontból – meglehetősen pontosan mintázza le a későbbi főnök-beosztott viszonyt, amelynek egyik meghatározó vonása Japánban, hogy a főnök a beosztottjával patriarchális, atyais felelősségviszonyban áll.

#### *Klubfoglalkozás és tehetséggondozás*

A klubfoglalkozás más szempontokból is fontos eleme az iskolának, mivelhogy ez az iskolán belüli tehetséggondozás talán legfontosabb terepe. A szigorúan körzeti általános és alsó középiskolák a képességkülönbségeket inkább kiegyenlíteni akarják, semmint növelni, ezért a differenciációnak alig van terepe. Differenciált oktatást (pl. képesség szerinti osztályok, képesség szerinti csoportbontás, tehetséggondozó iskola, évfolyamugrás stb.) a japánban iskolák többségében nem találni, merthogy ezeket a japán szülők és a japán tanárok túlnyomó többsége az oktatáson belüli egyenlőség elve nevében élesen elutasítaná. A klubforma azonban alkalmat ad arra, hogy a gyerekek képességeik és érdeklődésük szerint bizonyos értelemben fakultatív oktatásban vegyenek részt, tehát a klubfoglalkozás a túlzott, kizárólagos egyenlőségelvűség *iskolán belüli kompenzálására*, enyhítésére is alkalmas.

A tehetséggondozás szempontjából ugyanakkor hátulütői is vannak az iskolai klubformának. Mivel például a sport vagy a zene területén ez a képzési forma jószerivel (bár korántsem egészen) helyettesíti a sportegyesületeket vagy a zenei szakiskolákat, a diákok ugyan részesülnek e területeken, a napi tanórán kívüli képzésben, de csak kevés tehetséges diákot képez igazán kimagasló szakember. Az iskolai klubokat vezető tanárok és *sempaiok* ugyanis az adott területnek jól képzett, de ritka kivételtől eltekintve nem kimagasló szakemberei. Ily módon a klubfoglalkozás, mint oktatási forma sokkal inkább az átlagot (átlagos képességű diákot) támogató gazdagító programnak tekinthető, semmint az adott területen kimagasló diákokat segítő extrakurrikuláris képzési formának.

#### *Iskolai klubfoglalkozás és ingyenesség*

A klubforma azért is fontos eleme a japán iskolának, mert ingyenes tanórán kívüli képzést nyújt minden gyerek számára, s ezzel is az egyenlőséget, egyenlő esélyeket növeli iskolán belül, az iskolások között. Vagyis az iskola (a tanítási óra keretein kívül) differenciált extraoktatás lehetőségét is nyújtja a diákjainak, de úgy, hogy egyben az egyenlőség elvét is fenntartja, hiszen a szülők anyagi helyzete nem befolyásolja azt,

hogyan egy gyerek az iskolai órán folytatott képzésen kívül részesül-e külön sport, nyelvi, zenei vagy természettudományos képzésben.

#### *Iskolai klubfoglalkozás és szülői szakértelem*

A japán szülők a klubfoglalkozási rendszer miatt nem kényszerülnek arra, hogy maguk keressenek a gyermekeik számára megfelelő szakembert, magántanárt, egyesületet stb., vagyis nem kell szinte szakértővé válniuk egy adott területen ahhoz, hogy el tudják dönteni, kihez vagy milyen intézménybe érdemes különfoglalkozásra küldeniük a gyereket. Az iskola mintegy szolgáltatásként nyújtja a klubot, s ezzel együtt a különórai tanárt.

Ily módon az iskola egyben egy másik típusú szociális egyenlőtlenséget is kiiktat a tanórán kívüli (de iskolában zajló) képzésből. A világon mindenütt igaz, hogy a jobb anyagi-iskolázottsági helyzetű, főképp városi szülők általában jobban kiismerik magukat a kevésbé képzett, rosszabb társadalmi státusú, vidéki szülőknél abban, hogy kik azok a magántanárok, melyek azok az intézmények, akikhez/ahova egy adott területen érdeklődő, tehetséges gyereket érdemes elküldeni. Ők tehát ezen a téren olyan szociális előnnyel rendelkeznek, amelynek felhasználásával (vagyis hogy jól tájékozottak, tudják, kihez, hova forduljanak gyermekeik extrakurrikuláris képzésének ügyében), egyben át is adják ezeket az előnyöket. Ha azonban az iskola szervezi a különórákat és azok tanárait, akkor legalábbis az iskolán vagy egy-egy körzeten belül a családi háttértől függetlenül minden gyerekeknek azonos esélye van jó színvonalú különórai tanárra.

#### *Iskolai klubfoglalkozás: energia- és időspórolás*

Nem elhanyagolható előnye az iskolai klubfoglalkozás-formának, hogy a gyerekeknek nem kell a különóra miatt utazniuk, mert minden helyben, az iskolában megtalálható. Ez Japánban, azon belül is különösen az olyan gigantikus nagyvárosokban, mint Tokió, Oszaka stb. ahol a felső középiskolás gyerekek gyakran napi 1–3 órát utaznak, egyáltalán nem elhanyagolható szempont sem fizikai, sem pedig anyagi értelemben.

#### *Iskolai klubfoglalkozás és közösség: közösség és kontroll*

Az akadémikus értelemben vett tanulás után a japán iskolában a diákokra egy sor olyan dolog vár (például közös rendrakás, takarítás), amelynek meghatározó eleme a gyerekek együttléte, közös tevékenysége, merthogy Japánban nemcsak lefektetett cél, alapelv, hanem gyakorlat is az *egész ember* nevelése, vagyis a gyerekek értelmi-fizikai fejlesztésén túl az érzelmek és a közösségi készségek fejlesztése (Fülöp, 1997). A klubokban a tanulók olyan csoportokban vannak együtt, amelyek osztály- és évfolyamkezeken kívüliek, s amelyek ugyanakkor a gyerekek számára több éven keresztül létező szoros kohéziójú közösséget jelentenek. Az iskolai kluboknak nagy a kohéziós, közösségi identitást adó ereje (pl. még évekig visszajárnak látogatóba a volt klubtagok, megünneplik a győzelmeket stb), vagyis a japán iskola az extrakurrikuláris oktatást is úgy szervezi meg, hogy az egyben az iskolán belüli közösségek erősítését szolgálja.

Ugyanakkor a klubfoglalkozásokon való együttlét az egyik meghatározó eszköze annak is, hogy a gyerekek lehetőleg ne az iskolán kívül, ne a pedagógusok kontrollja nélkül alkossanak a tanítási időn túl csoportokat. Az iskolai klubfoglalkozás keretei között a japán gyerekeknek se módja, se igénye nincs az olyasféle csoportosulásokra, mint amilyenek Amerikában és Európában a fiatalkorúak bandái. Az iskolai klubfoglalkozás egyszerű, a juvenális bűnözés szempontjából preventív jellegű igyekezet annak érdekében, hogy a gyerekek lehetőleg minél többet legyenek megbízható, s az iskolától, mint szervezettől nem elkülönülő felnőttek kontrollja alatt. Nyilván többek között ennek is köszönhető, hogy az iskoláskorúak bűnözése nemzetközi összehasonlításban, Japánban alacsony.

A klubfoglalkozások miatt a gyerekek egy újabb fontos dolgot is megtanulnak: megszokják, hogy lényegében állandó intézményi felügyelet mellett telnek a napjaik. Így az iskolaévek során természetessé válik számukra, hogy szeretettel ugyan, de szinte egész nap (és még a hétvégeken is) intézményileg előírják, hogy mi a teendőjük, és ugyanezen idő alatt mintegy intézményileg kontrollálják is őket.

*Összegzés:* A délutáni klubfoglalkozások Japánban az iskolai munkának fontos, szerves részét képezik. Ez a lényegében kötelezően választandó foglalkozási forma alkalmas arra, hogy csökkentse az abból következő hátrányokat, hogy Japánban a gyerekek szinte mindig a saját életkorukhoz kötődő csoportban tanulnak, hogy a különféle érdeklődésű és képességű gyerekek a felső középiskoláig ugyanazon keretek között tanulnak, mint a többiek, vagyis mint az adott területen átlagosak vagy gyengék. A klubfoglalkozási rendszer nemcsak előnyökkel rendelkezik a tehetséggondozás terén, hanem hátrányokkal is: a klubfoglalkozások gyakran jó, de nem kiváló szakembereket foglalkoztatnak, és az azonos érdeklődésű, hasonló képességű gyerekek egy viszonylag szűk körből, az iskola tanulóiból kerülnek ki. Márpedig ez a legmagasabb szinteken a sportban vagy a matematikában nem elegendő. Azt, hogy ezt a hiányt vagy gyengeséget a hivatalos oktatási rendszer és a szülők is érzékelik, jól mutatja, hogy Japánban is működnek országos mérítésű tehetséggondozó szakkörök (ld. pl. matematikában *Hirano*, 1996), illetve hogy a japán szülők a klubfoglalkozási rendszer ellenére mégiscsak elég jelentős pénzeket kell, hogy költsenek gyermekeik versenyzői szintű sportképzésére (*Ukai Russell*, 1997).

Az iskolai klubok nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyerekek megismerjék és képesek legyenek működtetni a csoporton belüli egyenlőtlenségen alapuló, hierarchikus viszonyrendszereket, amire későbbi életük során is nagy szükségük lesz. A klubforma elősegíti azt is, hogy a gyerekek a családi háttértől függetlenül azonos, jó színvonalú képzésben részesüljenek a tanítási időn kívül eső képzési időkben is. A klubfoglalkozások miatt a japán gyerekek mindent összevetve több időt töltenek az iskolában tanári felügyelet, bizonyos fokig az oktatási intézmény kontrollja alatt, mint a világ más táján élő társaik.

Érdekes módon tehát a klubfoglalkozási forma egyszerre csökkenti és növeli a gyerekek közötti szociális vagy képességeikből adódó különbségeket, kielégíti a tehetséggondozás speciális igényeit és mégsem képes önmagában megoldani azt, egyszerre növeli a szabad választás lehetőségét az iskolában és ugyanakkor az iskola iránti nagyobb elkötelezettséget stb. E kettősségek-ambivalenciák miatt nyilván arra kényszerülünk, hogy a japán iskolák klubfoglalkozási rendszerének némely elemét kívánatosnak, más

elemeit a magyar iskolarendszertől, hagyományainktól, jövőbeni terveinktől egyaránt idegennek tekintjük. Csak példaképp: sok szülő és gyerek számára is jelentős előnyökkel járna, ha iskoláink – az állandó anyagi nehézségek ellenére – a zene, a sport, az idegennyelv-tanulás, a matematika vagy más területeken is az oktatási órákon kívüli magas színvonalú ingyenes délutáni képzést nyújtanának sokkal szélesebb értelemben, mint ahogy az a mi szakköri rendszerünk keretei között általában megszokott. Különösen hasznos lenne ez a hátrányos helyzetű családok gyerekei számára, márpedig az ő számuk jelenleg Magyarországon növekszik. Ugyanakkor például a (kvázi) kötelező jelleg, vagy például a gyerekek között az egyes foglalkozásokon megfigyelhető erősen hierarchizált viszonyrendszer és más járulékos elemek a hazai tradícióktól idegenek, és vélhetőleg a jövőben sem lesznek kívánatosak.

## Dzsuku és jobiko

Az ismeretterjesztés (tévé, sajtó) különféle eszközeinek köszönhetően Magyarországon is sokan tudnak arról, hogy Japánban léteznek délutáni magániskolák, úgynevezett dzsukuk, amelyekben a gyerekeket a felvételi vizsgákra készítik elő. Egy-egy e témába vágó film vagy napilapcikk megjelenése után, különösen akkor, ha az adott forrásban a japán felvételi vizsgarendszerről is szó esik, szinte az egész magyar közvélemény felzúdul, s a „szegény agyondolgoztatott”, „tanulás- és iskolarobot” japán fiatalokban a mai fiatalok vagy a jövőbeni magyar generációk fiataljainak szomorú, fenyegető képét látja.

Olyasféle kérdésekre azonban már a pedagógiai szakirodalomban tájékozott olvasóknak is nehezebb lenne válaszolniuk, hogy mi is teszi valójában szükségessé a dzsukuk létezését, milyen fajtái alakultak ki ennek az oktatási intézménytípusnak Japánban, a gyerekek hány százaléka jár ezekben az iskolákba, kik tanítanak a dzsukukban, kinek a tulajdonát képezik a dzsukuk, léteznek-e dzsukuk minden japán városban, hozzájárulnak-e, s ha igen, miképpen, a dzsukuk a japán oktatás nemzetközileg elismert sikereihez stb.

A tisztább, pontosabb kép alkotásában nem eléggé segít a hivatalos japán oktatásügyi információ sem. Ha áttekintünk néhány oktatásügyi statisztikát, alig leljük nyomát a dzsukukra és jobikókra vonatkozó információknak (*Education in Japan*, 1994; *Education system in Japan*, 1991). Természetesen nem teljesen érthetetlen ez a viszonylagos információhiány a japán oktatásügyről szóló hivatalos kiadványokban, ugyanis mind a dzsukuk, mind a jobikók kizárólag magánvállalkozási formában működnek, és mint ilyenek, valóban nem számítanak a „hivatalos”, az állam vagy az önkormányzat által fenntartott, támogatott és/vagy ellenőrzött oktatásügyhöz. A japán társadalmi értékeket tekintve kicsit talán kellemetlen is lehet az állami oktatásügynek szembenéznie azzal a ténnyel, hogy vannak a felsőoktatást megelőző tömegoktatásban olyan fontos területek, amelyeket nem tud (vagy nem akar) úgy működtetni, hogy ott ne legyen szükséges vagy lehetséges megjelennie a magántőkének, a különféle vállalkozásoknak. Azt, hogy a „hivatalos oktatásügy” és a magánvállalkozásban működő dzsukuk és jobikók között van némi feszültség, amely feltehetőleg az imént említett okokból (is) fakad, mi sem mutatja

jobban, mint az a tény, hogy a *Mombusho* időnként fölhívja a japán szülők figyelmét arra, hogy nem szükséges a gyerekeiket dzsukukba küldeniük, az állami iskoláknak megfelelően elő *kell* készíteniük a gyerekeket a rájuk váró különféle felvételekre, hogy ne felejtsek el a szülők, milyen nagy különbség van az egész személyiséget fejlesztő igazi *tanítás* és a felvételi *tesztkitöltés gyakoroltatása* között stb. (Russell, 1997).

Ugyanakkor mégiscsak meglepő ez a viszonylagos információhiány a hivatalos kiadványokban, ha arra gondolunk, hogy a japán családok nagy részének életében mind anyagi, mind életmódbeli vonatkozásokban igen fontos szerepet játszanak a dzsukuk és jobikók, merthogy a gyerekek jelentős része előbb vagy utóbb, ideiglenesen vagy tartósan igénybe veszi ezen oktatásügyi intézmények különféle szolgáltatásait.

Az alábbiakban megkísérelünk összefoglaló képet adni a japán dzsukukról és a jobikókról, de még ez az összefoglalás sem jelenti azt, hogy a téma valamennyi lényeges kérdésével tudunk majd foglalkozni. E helyt például nincs mód arra, hogy részletekbe menően foglalkozzunk a dzsukuk kialakulásának, működésének történeti vetületeivel, vagy hogy rávilágítsunk a jelenleg működő nagy magániskola-hálózatok közötti oktatás-filozófiai, didaktikai vagy éppenséggel finansiális különbségekre stb<sup>2</sup>. Az alábbi részletező bemutatás is csak általános, bevezető jellegű összefoglalónak tekinthető tehát.

### A dzsuku és a jobiko meghatározása

A *dzsuku* – ritka kivételtől eltekintve – csak délután működő magániskola, amely elsősorban az általános iskolás és alsó középiskolás korú gyerekek oktatására orientálódik. E magánoktatási intézmények főképp az iskolai tananyag bővítésével, mélyítésével, színesítésével foglalkoznak, de a dzsukuk egy részében a felső gimnáziumba szülő felvételre való előkészítés is folyik.

A *jobiko* olyan, délelőtt és délután működő magániskola, amely mindenek előtt egyetemi-főiskolai felvételi előkészítéssel foglalkozik. Ebből következően ez a magánoktatási intézménytípus főképp a felső középiskolás korosztályra, azon belül is elsősorban a végzős középiskolásokra orientálódik, illetve azokra a középiskolát már végzett, de egyetemre fel nem vett fiatalokra, akik a következő felvételi vizsgájukra kívánnak felkészülni egy adott tanév során.

E tiszta különállás ellenére sem ritka, hogy a dzsukuk egyetemi felvételi előkészítéssel, a jobikók pedig fiatalabb korosztályok oktatásával, felvételi előkészítésével foglalkoznak, ezek a kivételek azonban inkább csak erősítik, semmint gyengítik a szabályt.

---

<sup>2</sup> Bár redkívül érdekes lenne, e helyt nincs mód arra sem, hogy bemutassuk a dzsukuk és jobikók más ázsiai országokban fellelhető megfelelőit, a dél-koreai *hagwonokat*, a taivani *buxibanokat*, illetve a kínai és indiai magánoktatás rendszerét. Mindenesetre az egyik leglényegesebb különbség a japán és a többi ázsiai magánoktatási rendszer között az, hogy a japán magánoktatás mind közül messze a legpiacosodottabb, az ország egészét leginkább átfogó, ipari méretekben működő rendszer (*educational industry*), amely messze túllép azon a hagyományos felfogáson, amely alapján a magánoktatás általában kijelöli a helyét és szerepét az oktatás területén (Russel, 1997). Ez utóbbi vonatkozásról lesz még szó a tanulmány további részeiben, hiszen csak ennek ismeretében lehet igazán érzékelni, mi újat hoztak (vagy hozhatnak majd potenciálisan a jövőben) a *nemzetközi* oktatásügybe a japán magániskolák.



## Az „árnyékkoktatás” alapjai Japánban

### *Az oktatásra vonatkozó versengési elméletek*

*Stevenson és Baker* (1992) szerint a diákok allokációja szempontjából három fő oka lehet annak, ha egy nemzet oktatási rendszerében a „hivatalos” oktatási struktúra mellett kialakul az „árnyékkoktatás”.

- A legfontosabb az, hogy hivatalos, központilag irányított felvételi rendszer határozza meg, ki milyen iskolában tanulhat tovább.
- Ugyancsak kedvez az árnyékkoktatás kialakulásának, ha az iskolázásban, az iskolai előrejutásban a „verseny” a meghatározó, nem pedig a „külső támogatás”, vagyis ha az előrejutásban a rátermettség, a felvételi vagy képességmérő vizsgán való bizonyítás, az adott személy tehetsége a döntő, nem pedig rang, cím, pénz vagy bármely más külső (pl. öröklött) támogatás.
- Hasonlóképp: kedvez az árnyékkoktatás kialakulásának az is, ha szoros kapcsolat van a között, hogy valaki hol, melyik intézményben végzi az általános és középiskolás tanulmányait, valamint a között, hogy aztán hol, melyik egyetemen tanul tovább, illetve milyen cégnél helyezkedik el.

Ha ez a három összetevő egy nemzet oktatásügyében *egyszerre* van jelen, akkor az kedvez az árnyékkoktatás kialakulásának, pontosabban az árnyékkoktatás széleskörű elterjedésének az adott oktatási szisztémában. Mivel a szerzők megállapítása szerint mindhárom fent említett komponens jellemzi a japán oktatást, Japánban igen kedvező volt a talaj az árnyékkoktatás kialakulásához.

E feltételrendszer első elemének jelenléte és hatása nyilvánvaló a japán iskolarendszerben. A *Stevensonék* által másodikként és harmadikként említett összetevő hatása az árnyékkoktatás kialakulására azonban némi magyarázatot, illetve finomítást igényel. Valószínű, hogy az árnyékkoktatás széleskörű elterjedését egy rendszerben nemcsak az predestinálja, hogy az adott oktatási rendszer versenyre épül, nem pedig előjogokra, hanem az is, hogy *milyen* az a verseny, illetve hogy az adott versenyrendszeren belül milyen hatása lehet az árnyékkoktatásnak a társadalmi elitbe jutásért folytatott versenyben maradásra, illetve a versenybe való visszajutásra.

Az 1960-as évek elején *Turner* volt az, aki a társadalmi elitbe való jutás mikéntjét oktatásügyi szempontból is vizsgálva elkülönítette a „(nyílt) versenyen alapuló” mobilitást az „előjogokon alapuló” elitbe jutási rendszertől (*Turner, 1960*). *Turner* értelmezésében az Amerika esetében jellemző nyitott verseny olyan folyamat, amelyben a személyes erőfeszítés dönt, mindenkinek sokféle startégiája lehet a nyeresre; az igazán döntő szelekciót (mármint azt, hogy kik a nyertesek és kik a vesztesek az elitbe jutási oktatási verseny szempontjából) a rendszer igyekszik minél későbbre, a szelekciós folyamat végére helyezni, menet közben pedig minimalizálni a veszteség konzekvenciáit annak érdekében, hogy lehetőleg minél többen minél tovább versenyben maradjanak.

Másfél évtizeddel később *Rosenbaum*, aki ugyancsak az amerikai társadalmi mobilitást vizsgálta az oktatás szempontjából, pusztán amerikai mítosznak nevezte a *Turner* által felvázolt rendszert, s annak a vélekedésének adott hangot, hogy az amerikai szisztéma „tornaverseny” típusú. Ez alatt azt értette, hogy az oktatási versenyfolyamat során

az egyes etapoknál újra és újra elkülönülnek a győztesek és a vesztesek, s ez minden egyes szekvenciánál döntően meghatározza az egyén továbbjutását vagy lemaradását. A vesztesek a továbbiakban mindig csak az alacsony értékrendű célokért versenyezhetnek tovább vagy teljesen kiesnek a versenyből, a győzteseknek pedig megmarad az esélyük arra, hogy tovább versenyezzenek az elit célokért, de semmi garanciájuk nincs arra, hogy ezt a célt el is ériék, hiszen a következő etapnál ők is bekerülhetnek a vesztesek közé (Rosenbaum, 1984).

Takeuchi (1991), e modellek japán kutatója egyik verseny-, illetve mobilitásmodellt sem látja maradéktalanul alkalmazhatónak a japán rendszerre, amelyet véleménye szerint leginkább „ligaversenyszerű”-nek lehetne nevezni. A ligaversenyben mindvégig mindenki mindenkivel versenyez, vagyis a korábbi vesztesek versenyben maradnak a korábbi győztesekkel is. Bár az egyes szekvenciák elég egyértelműen vesztesekre és nyertesekre osztják a mezőnyt, a vesztes hatása nem olyan fatális, mint a tornaverseny típusú versenyekben, merthogy a ligaversenybe magába be van építve a visszatérés lehetősége. Állítása igazolásául többek között éppen azokat a kevésbé jó középiskolában végzett japán diákokat említi, akik a középiskola befejezése után nem jutottak be a felsőoktatásba, hanem az általunk „árnyékoktatásnak” nevezett rendszerben tanultak egy évig, majd onnan jutottak be a jó egyetemekre, illetve főiskolákra.

Takeuchi adataiból is nyilvánvaló, hogy azokból a felső középiskolákból, amelyek maguk is a legszelektívebben, legmagasabb pontokkal vettek föl diákokat az alsó középiskolából, a gyerekek jóval nagyobb számban és arányban jutottak be a legszelektívebb egyetemekre, mint a kevésbé jó középiskolákból. De a jobikóba való járás jól érzékelhetően képes volt változtatni a gyengébb iskolák diákjainak az oktatási versenybe való visszajutási esélyein. Ez az tehát többek között, ami az árnyékoktatás széleskörű elterjedésének kedvez Japánban.

#### *Árnyékoktatás és fizetőképes kereslet*

Az imént leírtakkal kapcsolatban szem előtt kell tartani azt a tényt, hogy Japánban a „gyengébb iskola” többnyire nem jelenti azt, hogy az adott iskolába feltétlenül az *anyagilag* kevésbé tehetőes szülők gyerekei járnak. Ugyanis mint a már idézett kutatások mutatják, némi kivételtől eltekintve az anyagilag rosszabb helyzetben lévő szülőknek is van esélye arra, hogy gyermekeiket az elitért folyó versenyben a módosítópályák igénybevételében támogassák, vagyis elküldjék őket a magániskolákba.

Annak ugyanis, hogy Japánban az árnyékoktatás *ipari mértéket* ölthetett a háború után és ipari méreteket ölt ma is, alapvető eleme az, hogy a társadalom igen széles rétegei *fizetőképesek* ezen a téren (is). 1987-ben például a japán családoknak mindössze 15%-a tartozott az alsóbb társadalmi rétegekbe, a fennmaradó 85% az alsó, középső és felső középosztályt, valamint a felső osztályt tette ki (White, 1994), márpedig ez azt jelenti, hogy ezek a családok gyakorlatilag még több gyerek esetén is képesek az árnyékoktatás költségeit fedezni.

*Az oktatás, a képzés mint társadalmi érték*

Természetesen alapvető feltétel volt az árnyékkutatás kialakulásában, hogy az iskolázottság, képzettség Japánban mai napig alapvető társadalmi értéket jelent, olyan értéket, amelynek elismerésében a társadalom minden rétege egyként, homogén módon egyetért.

*Az oktatás, a képzés mint családi befektetés*

Fontos összetevője az árnyékkutatás kialakulásának, hogy Japánban a szülők úgy érezhetik, az árnyékkutatásra kiadott plusz családi költségek a jövőben *visszatérülnek*, ez tehát jó *befektetés*. Hogy ez mennyire így van, azt mi sem mutatja jobban, mint az a tény, hogy az árnyékkutatásban, de különösen annak drágább formáiban a fiúk nagyobb arányban vesznek részt, mint a lányok. A felső középiskola elvégzését követően a lányok és a fiúk addig egyenlőségen alapuló oktatása alapvetően megváltozik: a legjobb egyetemekre jelentősen több fiú kerül be, mint lány. Ez a különbség a munkaerőpiacon még tovább növekszik: a legjobb egyetemről a fiúkat a legjobb munkahelyekre veszik fel, a lányok jelentős része pedig a főiskola vagy egy nem túl nagy presztízzsel rendelkező egyetem elvégzése után rögtön vagy néhány évvel otthon marad a születendő gyerekeivel. A társadalom szerkezete olyan, hogy egy japán családapának olyan jövedelemmel kell rendelkeznie, amelyből képes eltartani a szüleit, az önálló jövedelemmel nem rendelkező feleségét, a gyermekeit, valamint önmagát. Ha a férfi anyagilag nem képes erre, mert például gyenge tanulmányi eredményei miatt nem volt képes jó iskolákba, onnan jó egyetemre, onnan jó munkahelyre kerülni, akkor az egész rendszer dominószzerűen felborul, s ez a szülők számára a szó legszorosabb értelmében egzisztenciális fenyegetettséget jelent. Célszerűbb tehát idejében, mintegy preventíve megelőzni az ilyenféle fenyegetettséget azzal, hogy a szülő befektetésszerűen támogatja a fiúgyermekét abban, hogy az minél jobb eséllyel kerüljön jó egyetemre, onnan jó munkahelyre. Tehát gazdaságos befektetés az árnyékkutatás kifizetésével növelni a *fiúgyermek* erre vonatkozó esélyeit.

*Az árnyékkutatás korrekciós szerepe*

Ugyancsak fontos összetevő, hogy a japán iskolarendszert annak szilárd tradíciói, merevségei miatt *belülről* igen nehéz korrigálni. Ebben az értelemben az árnyékkutatás egy kívülről érkező korrekciós rendszernek tekinthető, s erre a célra kiválóan megfelel a magántókéen alapuló árnyékkutatás mint oktatási forma.

Ide tartozik az is, hogy bár Japánban a vizsgarendszer alaposan kidolgozott, különféle pedagógiatörténeti és egyéb vonatkozások miatt az egyes oktatási szintek felvételi anyaga nem pontosan illeszkedik az előző szinten elsajátítandó iskolai tananyaghoz. Amit ezen a téren az oktatási rendszer nem igen tudott vagy akart kiigazítani, azt az árnyékkutatás igyekezett megoldani azzal, hogy megtanítja a gyerekeknek azt, amit az iskola nem tanított meg nekik, de amire a felvételin szükségük van.

### *A felvételi vizsga mint technika*

Nem elhanyagolható szempont az sem, hogy Japánban a felvételi vizsgák nemcsak tartalmi, hanem bizonyos fokú technikai (értsd: tesztkitöltési) készségeket igényelnek. Márpedig egy olyan oktatási forma, amelyben az *oktatással deklaráltan nem játszik egyenlő fontosságú szerepet a nevelés* (lévén, hogy ezek az iskolák *egyáltalán nem* tekintik feladatuknak a nevelést), alkalmas arra, hogy ezekre a technikai jellegű tudnivalókra (is) koncentráljon.

### **A dzsuku**

#### *A dzsukuk oktatási programjai*

A dzsukuk oktatási programjai legalább négy tevékenységi kör köré csoportosíthatók:

- 1) Az iskolai oktatást kiegészítő, azt elmélyítő akadémikus jellegű oktatás.  
Főképp a felső középiskolások gyakran választanak olyan dzsuku-programokat, amelyek tudásuk bővülését eredményezik. A magyarországi oktatási fogalmainkkal ezek körülbelül az iskolai tanulást kiegészítő tanfolyamoknak tekinthetők. Angolt, matematikát, vagy még gyakrabban több tantárgyat tanulnak egy-egy program keretében.
- 2) Olyan oktatási programok, amelyek ugyan kapcsolódnak az iskolai oktatáshoz, de olyan erős hangsúlyt helyeznek egy adott területre, hogy az már önálló oktatási programnak tekinthető.

Ezek közé tartoznak azok a dzsuku-programok, amelyek már aránylag lazán kapcsolódnak az iskolai tanulási programhoz, bár valamilyen kapcsolat azért még itt is mindig fellelhető. Nem kifejezetten felvételi orientáltak ezek a programok, de olyan képességeket fejlesztenek, amelyeknek nagy a társadalmi értéke, és néha, ha nem is közvetlenül, de szerepet játszhatnak a sikeres felvételiben. Ilyenek például a szorobán-tanfolyamok, amelyek Japán-szerte igen népszerűek. A szorobánnal való számolásra az iskolai oktatás is nagy hangsúlyt fektet, de az igazán magas színvonalra való fejlesztésben inkább a dzsukuk végzik, tehát a dzsukuk által szervezett oktatásban vesznek azok részt, akik ezen a téren igazán professzionális tudásra szeretnének szert tenni.

Más hasonló, képességfejlesztő dzsuku-programok is léteznek, például zenei, képzőművészeti fejlesztőprogramok.

- 3) A felső középiskola felvételi vizsgájára való előkészítés.  
Mint szó volt róla, a felső középiskolába a gyerekek a 9. évfolyam befejeztével, 15 évesen felvételiznek. Fiatal koruk ellenére igen keményen és kitartóan kell dolgozniuk a dzsukuban, mert a felső gimnáziumba szülő felvételi az életük egyik legmeghatározóbb felvételi. A gyerekek tisztában vannak e felvételi sorsdöntő jelentőségével, és saját indíttatásból és/vagy családi nyomásra jelentős részük részt vesz a délutáni privát oktatási intézmények programjaiban. Az addig vidám, felszabadult iskolai hangulat a 8–9. osztályban nem ritkán igen feszültté válik, s bár ez a feszültség természetesen elsősorban a fokozott tanulásban, erőfeszítésben tör

utat, mégis, tapasztalat szerint ekkor válnak gyakoribbá az agresszív cselekedetek (bántalmazás, öngyilkosság).

#### 4) Egyetemi-főiskolai felvételire előkészítő programok.

Ezekről lentebb, a jobikóknál lesz szó, két okból is: részint azért, mert Japánban elsősorban a jobikók azok az árnyékoktatási intézmények, amelyek az egyetemi-főiskolai előkészítéssel foglalkoznak, másrészt pedig azért, mert a dzsukuk egyetemi-főiskolai felvételi előkészítő programjai lényegében nem különböznek a jobikók programjaitól.

Annak ellenére, hogy a dzsukuk egy része szigorúan akadémikus oktatást nyújt, illetve felvételire készít elő, a dzsukuba járásnak sokkal változatosabbak a motivációi, mint azt gondolnánk. A gyerekek 75%-a esetében a tanulási motiváció felkeltése a szülők fő célja a gyerek dzsukuba járatásával, nem pedig például a tesztkitöltési technika gyakoroltatása. Ami pedig talán még meglepőbb: több vizsgálat is azt mutatja, hogy a japán gyerekek számára az elemista és alsó középiskolás életkorban a közösségi együttlét egyik – ha nem legfőbb – kulturált, kellemes, vonzó, és mégiscsak egy felnőtt (egy pedagógus) által kontrollált formája a dzsukuba járás (*Russell, 1997*).

A gyerekek általában heti 1–2 alkalommal összesen 2–3 órát töltenek a dzsukuban, ahol a legtöbben azokkal a tantárgyakkal foglalkoznak, amelyek a felső gimnáziumi felvételéhez a legfontosabbak: matematika, angol és japán nyelv. Mivel a legtöbb dzsuku a kötelező iskola ideje után működik, a gyerekek gyakran csak este, nem ritkán kifejezetten későn este (pl. 10-kor) mennek haza. A dzsukuban házi feladatot is kapnak, ami nem kis terhet jelent számukra: csupán a „dzsukulecke” napi 1 óra (!) plusz tanulást jelent számukra, márpedig a japán gyerekek egyébként is igen sok időt fordítanak az otthoni tanulásra, leckeírásra: heti átlagban 19,5 órát (*White, 1994*).

Ezzel együtt is a gyerekeknek majdnem a fele kifejezetten szeret dzsukuba járni, főleg annak barátságos, gyerekeknek kellemes, élvezetes atmoszférája miatt (*Russell, 1997*).

### **A jobiko**

#### *Általános kérdések*

A jobiko tehát az a délutáni magániskola, amely elsősorban az egyetemi-főiskolai felvételire készíti elő a fiatalokat. Japánban három nagy jobikohálózat uralja a piacot, a *Kawaijuku*, a *Yoyogi Seminar* és a *Surugadai*; ezekben az intézményekben tanul a jobikót igénybe vevő diákok 80%-a. Ezekben az intézményeken kívül is vannak más jelentős jobikohálózatok, például az elsősorban, de korántsem kizárólag a programozott matematikai oktatást képviselő *Kumon Educational Institute*, amely a világ 27 országában van jelen az oktatási programjával, amelyből több mint egy millió gyerek tanul.

*A jobikóba való bejutás. Szelekció és oktatás a jobikóban*

A jobiko szempontjából a diákok alapvetően két nagy csoportra oszthatók:

- azok, akik napközben más állami vagy magániskolába járó középiskolások, s a jobiko oktatási szolgáltatásainak valamelyikét csupán mint külsős diákok veszik meg;
- azok, akik úgynevezett *ronin*okként járnak a jobikóba: vagyis a középiskolájukat már befejezték, de nem vették fel őket a felsőoktatásba, és azért az egész tanév idejét a jobiko tanulójaként felvételi előkészítőn töltik.

A jobb jobikókba felvételizniük kell azoknak, akik oda (is) kívánnak járni (tehát nemcsak teszteknek vesznek meg például, hanem a napközbeni iskola után délután a jobiko valamelyik csoportjában akarnak tanulni, vagy roninokként, egésznapos felvételi előkészítő diákként ott akarnak tanulni).

Fontos azonban megemlíteni, hogy nemcsak az ilyen nagy jobikókba kell felvételizniük a diákoknak, hanem a jobikón belül is van egy úgynevezett „elhelyező vizsga”. Ez azt jelenti, hogy a jobikón belül az iskola vezetői mindig olyan csoportokat igyekeznek létrehozni, amelyekben képességeiket, tudásukat tekintve közel azonos szinten álló diákok tanulnak együtt. Bár első pillantásra meglepő lehet ez a „felvételi a felvételin túl”, a homogén csoportok létrehozásának elve számtalan előnnyel jár a jobiko, illetve a jobiko tanárai és diákjai számára. Csak példaképp néhány:

Mivel a jobiko elsősorban egyetemi-főiskolai felvételire készít elő, ide felső gimnazista korú diákok járnak, illetve az egyetemekre-főiskolákra fel nem vett úgynevezett *ronin*ok, tehát a kb. 16–20 éves korosztályba tartozó fiatalok. Ebben az életkorban a diákok olyan iskolákba járnak (illetve a roninok olyanokba jártak), amelyek már nem kötelezően elvégzendő és lakóhely szerint kötelezően kijelölt körzeti iskolák (mint az elemi iskola és az alsó középiskola); ezekbe az iskolákba a gyerekek már csak sikeres felvétellel juthatnak be. Mivel a felső középiskola elvégzése ma már teljesen általános Japánban, a legfontosabb differenciáló ponttá az a tény válik, hogy ki *melyik* iskolába jár (járt).

Ahhoz, hogy egy felső középiskola azokat a diákokat vegye fel, akikkel a legjobb esélye van arra, hogy az iskola már elért színvonalát tartani tudja vagy akár emelje is, pontosan, jól mérő felvételi technikákra, eszközökre, mindenek előtt megfelelő tesztekre van szüksége. Mivel ezek a mérőeszközök nagy számban és sokféle formában állnak rendelkezésre a japán iskolák számára, az iskolák meglehetősen homogén gyerekcsoportokat tudnak létrehozni, ki tudják szűrni, meg tudják találni a közel azonos képességű, illetve közel azonos felkészítettségű gyerekeket. Ez azt jelenti, hogy *míg az elemi iskolákban és az alsó középiskolákban a japán oktatás alapelve, hogy a különféle képességű gyerekek a képességüktől függetlenül egyazon iskolákba, egyazon osztályokba járnak, addig a gyerekek felső középiskolás korukban olyan iskolákba, azon belül is olyan osztályokba járnak, ahol a felvételi szűrés eredményeképpen mindenki közel azonos képességű és felkészültségű*. Vagyis felső középiskolás korukban a japán gyerekek e tekintetben homogén csoportokban tanulnak. Ezeknek a gyerekeknek tehát a napi iskolai ta-

pasztyalattukkal ellenkező élmény lenne, hogy olyan tanítási csoportba járjanak a jobkikóban, ahol vegyes képességű gyerekekkel vannak együtt.

Ez tehát olyan érv a homogén jobkiko-csoportok mellett, amely elsősorban az iskola-rendszer egészének jellegéből, szerkezetéből következik.

Másrészt a homogén, közel azonos képességű gyerekek között könnyen alakulhat ki *éles, de igazságos verseny*, olyan versengés, amely mindkét, illetve valamennyi felet jobb teljesítményhez segíti. Persze gondolhatnánk azt is, hogy az azonos képességű csoportokban a verseny sok gyereknek inkább elveszi a kedvét a tanulástól, semmint növeli, hiszen adott esetben a közel azonos képességűekkel szemben való alulmaradás kedvezőtlenül hathat a gyerek hangulatára, motivációjára. Szerencsés módon azonban Japánban a gyerekek a versengési szituációkat úgy tekintik, hogy azok nem elsősorban a versengő fél „megsemmisítésére”, hanem önmaguk fejlesztésére, teljesítményük emelésére szolgálnak, ha pedig veszítenek egy ilyen szituációban, akkor a hibát elsősorban önmagukban, jellemző módon a nem elegendő erőfeszítésben látják; egy vesztes helyzetben a japán gyerekek a küzdelmet, a jobb tanulási eredményért folyó harcot nem „feladják”, hanem újabb és újabb erőfeszítésekkel igyekeznek az elkövetkezendőkben jobb eredményeket elérni (Fülöp, 1997; Gordon Győri, 1997). Ez a versengési attitűd különösen kedvező azokban a helyzetekben, például az imént említett jobkikocsoportokban, ahol a gyerekek közel azonos képességű társaikkal vannak együtt, hiszen ilyen környezetben egy gyerek valóban joggal gondolhatja azt, hogy a társaiknál gyengébb eredménye nem abból fakad, hogy a képességei gyengébbek, mint a többieknek, hanem abból, hogy nem dolgozott, nem tett megfelelően erőfeszítéseket; vagyis joggal gondolhatja úgy, hogy ha nem adja fel a küzdelmet, akkor esélye van arra, hogy jó, vagy nagy erőfeszítéssel akár a többieknél jobb eredményt érjen el. Ha viszont valaki jelentősen gyengébb csoportban tanulna, mint amelyet a saját képességei lehetővé tennének számára, akkor ez a tény azért csökkenthetné a teljesítményét, mert különösebb erőfeszítés nélkül is mindig a legjobb lehetne vagy a legjobbak között lehetne. A tanuló és a jobkiko szempontjából egyaránt az tehát a legoptimálisabb, ha a gyerekek képességszintjük szerint közel homogén csoportokban tanulnak.

A homogén jobkikocsoportok mellett ezen érv tehát a gyerekek motivációja, pszichés állapota és a versengés szempontjából megfogalmazott érv.

Ugyanez a tény optimalizálja a tanár, illetve az iskola mint intézmény munkáját, a tanítás hatásfokát tartalmi és techniai okokból is. Hiszen a hasonló képességű gyerekekkel lehet a legoptimálisabban haladni: ők közel egyidőben képesek azonos tananyagot elvégezni és továbblépni, az ő számukra közel azonos nehézségű teszteket lehet összeállítani stb. Ez egyáltalán nem lényegtelen akkor, ha arra gondolunk, hogy a nagy jobkikóban 100–300 diák vesz részt egyszerre egy-egy órán; egy ekkora csoport tanulási hatásfokát csak ronthatná a képességek túlzott különbözősége.

Ez az érv a gyerekek kognitív képességeiből következő, egyben a tanítás tartalmi és technikai vonatkozásaival kapcsolatos érvként támogatja a homogén jobkikocsoportok kialakítását.

A felvételi szempontjából a japán gyerekek (és szüleik) számára igen fontos tudni, hogy hol állnak más gyerekekhez képest. Többek között erről is információt ad a jobkikon belüli képességvizsga is (és persze más teszteléses, vizsgáztató formák is). Ha egy gye-

rek nem olyan helyre akarna jelentkezni, ahova más diákokhoz képest jó eséllyel jelentkezhetne, az rontaná az ő személyes esélyeit, és persze a jobiko mint intézmény, mint vállalkozás reputációját is. Közös érdek tehát, hogy minden diákról tudni lehessen, másokhoz képest hol helyezkedik el. Ez tehát a felvételi sikeressége szempontjából a tudásösszehasonlítás területének fontosságát hangsúlyozó érv.

Ugyanakkor fontos tudni, hogy a jobikón belüli elhelyezés nem egész tanévre szól, hanem csak egy periódusra; ebben az értelemben a rendszer nyitott, flexibilis, önkorrigáló. Vagyis a gyerekek minden egyes tanítási terminus után újabb elhelyezési tesztet írnak, amelyek eredményeiből kiderül, hogy az elmúlt terminus során (a többiekhez viszonyítva) hogyan haladtak a tanulásban. Mindez sugallja a gyerekeknek, hogy csoportbeli helyzetük nem statikus, hanem dinamikus, és ennek változása, illetve a változás iránya csak rajtuk, az általuk befektetett erőfeszítésen múlik.

Bár a jobiko felvételijét követő belső elhelyezési teszttel kapcsolatban még számos érvet lehetne felsorakoztatni, talán ennyi is elegendő ahhoz, hogy (akár e kis részvontakozásból, a belső elhelyezési teszt gyakorlatából is) világosan lássuk:

- a jobiko (és a dzsuku) nem ellentétben akar állni az oktatási rendszer egészével, hanem a maga módján harmonizálni akar azzal;
- mindenben a legátgondoltabb módon a leghatékonyabb, legoptimálisabb megoldásra törekszenek szervezési, technikai, pszichológiai, kognitív képességekbeli és számos egyéb szempontból is, hiszen ezt diktálja a jobikóba járó tanulók és az intézmény érdeke egyaránt.

Túl azon, hogy a jobikóba szóló, illetve a jobikón belüli felvételi vizsga mit tesz egy diák számára lehetővé, az, hogy a jobikóban ki milyen oktatási programban vesz részt, attól függ, hogy az adott diák milyen helyzetben, milyen céllal, milyen oktatási programokat vásárol meg.

A választott oktatási programokon való részvétel szerint

- egész éves egész napos oktatásra fizet-e be, vagy
- egész éves heti 1–2 alkalomra szólóra, vagy
- egy-egy 2–3 hetes (pl. nyári-téli iskolai szünet ideje alatti), esetleg hosszabb, de nem egész éves kurzusra vagy terminusra;
- próbavizsgákra;
- csak valamilyen oktatási anyagot (könyv, teszt stb.) vásárol meg, és más, akár speciális tanulási lehetőségek is vannak egyéni (külön megfizetett) igény szerint.

A tantárgyak tartalma, a tanult tárgyak teljessége szempontjából van, aki

- általános képzésben vesz részt (több tantárgy), kiemelt hangsúllyal azokon a tárgyakon, amelyek a felvételi szempontjából fontosak;
- csak a felvételi szempontjából fontos tárgyakat tanulja.

#### *A roninok*

A roninok jellegzetes tanulási programja az egész éves egész napos oktatás, amely általános képzést jelent, miközben a hangsúly természetesen a felvételi szempontjából fontos tantárgyakon van. Az ilyen egész napos egész éves, kb. 1000 tanítási órát jelentő



programokhoz többnyire hétféle tanulási és általános időtöltési (pl. sport) programok is kapcsolódnak. Ezeken kívül az egész éves egész napos oktatásban résztvevő tanulók (a saját jobikójukban árendeménnyel) felvehetnek délutáni-esti-hétféle kiegészítő órátkurzusokat is. Ezek a diákok tehát lényegében ugyanazt az életet (erős, a hét egészét befogó, az akadémikus tantárgyak tanulásától kívül különórákkal is tarkított iskolás életet) élnek, mint a „normál” iskolai tanulók, annyi különbséggel, hogy

- számukra mindez már sok pénzbe kerül (igaz, nem – vagy nem sokkal – többbe, mint a magániskolákba járó felső középiskolások számára az oktatás;
- roninok számára mindennek a középpontjában a felvételi áll, minden kizárólag ennek érdekében történik;
- iskolába járnak ugyan, de tanáraiknak kizárólag szűken értett oktatási céljaik vannak: az oktatás során semmilyen nevelési vagy pedagógiai céllal nem közelednek hozzájuk, kivéve talán a pályáorientációs konzultációkat.

Az egész éves egész napos oktatásban való részvétel egy jobikóban a sikertelen felvételt követően olyannyira általánossá vált Japánban, hogy sokan már úgy tekintik, ez a tanulmányi év szinte mintegy szerves része már az oktatási rendszernek, és a 6+3+3+4-es rendszer helyett 6+3+3+1+4-es (elemi iskola+alsó középiskola+felső középiskola+ronin év+egyetem) rendszerről beszélnek (*August*, 1992; *White*, 1994).

A felső középiskolásoknak szóló kurzusokon való részvétel is igen elterjedt, általános; itt erősen befolyásoló, sok szempontból meghatározó tény, hogy egy felső középiskolás gyerek hányadik évfolyamra jár, milyen településen lakik és mely egyetemre szeretne bejutni. Minél magasabb évfolyamról beszélünk, annál több diák jár egyetemi felvételi előkészítő kurzusokra a jobikókba, minél nagyobb városban lakik valaki, annál inkább arra kényszerül az erős verseny miatt, hogy jobikóban is tanuljon, és végül, azok akik a legjobb egyetemekre törekszenek, sokkal nagyobb arányban veszik igénybe (kell, hogy igénybe vegyék) a jobikók szolgáltatásait, mint azok, akik kevésbé jó felsőoktatási intézményekbe pályáznak.

#### *A jobiko szolgáltatása; tanítási módszerek a jobikóban*

A jobikók munkájának középpontjában természetesen az oktatás áll, amely kis vagy nagy csoportokban, de szinte mindig frontális tanítási módszerekkel, olykor akár zárt láncú tévéközvetítéssel (pl. Tokióból, az adott országos jobiko-lánc központi iskolájából) zajlik. Az oktatás mellett, mint szó volt róla, sporttevékenységekben is részt lehet venni a jobikókban (nyilván „az ép testben ép lélek a legkedvezőbb a felvételi szempontjából” ideológia által vezéreltetve). Állandóak a kurzusok részét képező vagy az egyéb keretekben igénybe vehető tesztelések (tesztkitöltések, tesztértékelések). Számos foglalkozás irányul a felvételi (mindenek előtt a tesztkitöltési) technikák elsajátítására. Minden nagy jobiko rendkívül nagy mennyiségben állít elő felvételi tesztanyagokat, a felvételre tartalmi és technikai szempontból előkészítő könyveket, kiadványokat, amelyek szinte mindig olyan finomságúak, hogy az egyes konkrét egyetemre állítják össze őket, s amelyeket a jobiko hallgatói kedvezményes áron vehetnek meg. A hallgatók igénybe vehetik a jobiko könyvtárát és információs tárárt, ahol ugyancsak megtalálják minden szük-

séges anyagot. Nem lényegtelen, hogy a jobiko épületét magát is igénybe vehetik a tanulási időn kívül is: gyakran látni jobikókban, hogy késő este diákok tucatjai, olykor százai ülnek és tanulnak csendben egy-egy teremben tanár és oktatás nélkül; ők ilyenkor csak az önálló tanulás céljára veszik igénybe az e célra rendelt termeket.

Végül, de korántsem utolsósorban: igénybe vehetik a jobiko tanácsadó-konzultációs szolgálatát, ahol az iskola tanárai, illetve speciális szakemberek az egész japán felsőoktatásra és felvételi rendszerre és gyakorlatra vonatkozó adattömeg segítségével személyes konzultációkat folytathatnak a diákokkal, illetve szüleikkel arra vonatkozóan, hogy egy gyereknek hova érdemes felvételiznie, melyek azok az intézmények, ahová reális eséllyel jelentkezhet.

A japán iskolások tehát többnyire nem „érzés” alapján, hanem logikusan, pontos adatok ismeretében jelentkeznek felsőoktatási intézménybe. Természetesen így is megeshet, hogy valaki sikertelenül felvételizik: ilyenkor vagy elmegy dolgozni az illető, vagy (először vagy már többször életében) a ronin-életet választja. Akárhogy is alakul a továbbiakban a sorsa, a jobikót nem hibáztatja az esetleges kudarcért, legfeljebb saját erőfeszítéseinek hiányát, s mindennel együtt is úgy fog tekinteni a jobikóban eltöltött időkre, hogy az hasznos, építő, értékes idő volt számára.

#### *A jobiko tanárai*

A jobikóknak természetesen az az érdeke, hogy a legjobb tanárokat, a legjobb „termelőerőket” alkalmazzák, ezért természetesen a jobikóba kerülő tanárokat is verseny felvételi vizsgák segítségével választják ki. Maga a munkahelyi felvételi versenyvizsga persze egyáltalán nem szokatlan Japánban, hiszen itt ahhoz is felvételi vizsgát kell tenniük a tanároknak, ha az állami vagy önkormányzati iskolákban akarnak tanítani, s hogy ezek a vizsgák milyen élesek, azt az is mutatja, hogy a tanárnak jelentkező, egyetemet, főiskolát végzett felvételizők között 3–5-szörös a túljelentkezés. A jobikóba bekerülő tanárok mindenesetre szinte kivétel nélkül férfiak, akik ritka kivételtől eltekintve meglehetősen fiatalon kerülnek nyugdíjba. A jobikóban folytatott munka a tanár szempontjából (is) olyan kemény, olyannyira naprakésznek kell lenni folyamatosan, olyannyira meg kell tudni felelni az állandó versenyhelyzetnek, képesnek kell lenni arra, hogy az általában igen jó képességű és rendkívül motivált diákok (és talán még inkább a rendkívül motivált szülők) igényeit kielégítsék, a kevésbé motivált tanulók érdeklődését pedig fölkeltsék, hogy ezt a tempót, stresszt, erőfeszítést általában *az aránylag fiatal férfi munkakerők* bírják jól, s közülük is azok (de korántsem kivétel nélkül), akik teljes állásban látják el a munkájukat. Más munkaerőkkel (nők, idősebbek) a jobikók nem is igen próbálkoznak.

A jobikókban a kiváló tanároknak mint kiváló profittermelőknek természetesen kiemelkedő fizetés is jár. Ez azt jelenti, hogy bár a jobikóban tanító „átlag” tanárok általában annyit keresnek, mint az állami szférában dolgozó kollégáik, a jobikók legjobb munkaerői mesés jövedelmekre tehetnek szert.

## **A dzsukuk és jobikók néhány oktatásszociológiai vetülete**

### *A dzsukuk és jobikól látogatottsága*

A dzsukuk látogatottsága a gyerekek életkorának előrehaladtával növekszik, és a csúcspontját a 9. évfolyamon éri el, akkor, amikor a diákok az alsó gimnáziumból a felső gimnáziumba felvételiznek. Bár egyes gyerekek már óvodás korukban járnak speciális dzsukufoglalkozásokra, ebben az életkorban még kevesebb mint 10%-uk vesz részt ilyen tevékenységben. A Mombusho és a Tokai Bank éves jelentését bemutató *Ukai Russell* (1997) azt állapítja meg, hogy 1995-ben az első elemistáknak több mint 10, a hatodikosoknak több mint 40, a kilencedikeseknek majdnem 70%-a járt dzsukuba. Ez után az évfolyam után először drámaian csökken a dzsukuba járás mértéke, hiszen a gyerekek túljutottak életük egyik legdöntőbb vizsgáján, aztán megint emelkedés tapasztalható az egyetemi felvételük közeledte miatt: a 12-eseknek több mint 40%-a jár a 46 000 dzsuku valamelyikébe. A tanulók átlagosan 2,5 (tehát 2–3) alkalommal mennek hetente a dzsukuba, ahol egy-egy ilyen alkalommal általában 1–1 1/2 órán keresztül tanulnak.

Fontos különbség a dzsukuk, illetve az állami iskolák között, hogy a dzsukukban jelentősen kisebb az osztálylétszám, kb. a fele a hivatalos oktatásban megszokotténak (a jobikókban is vannak kicsi csoportok, de mint fentebb szó volt róla, az sem ritka, hogy több száz diák ül egy egyetemi előadásra emlékeztető órán). A japán osztálylétszámokról mindenki, aki először szembesül vele, meglepve állapítja meg, hogy igen magas: az átlag 40 fő körül van: elemiben általában némiképp alacsonyabb, felső gimnáziumban nem ritkán valamivel magasabb ez a szám. A dzsukuk osztályainak 70%-ában azonban egy tanárra 20 vagy annál kevesebb diák jut csupán, ami lehetővé teszi, hogy a tanár speciális tanítási módszerekkel koncentráljon az átlagosnál lassabban és az átlagosnál gyorsabban haladó tanulókra is.

A jobikók és az ott tanulók száma az utóbbi évtizedben némi ingadozás ellenére nagyjából állandónak mondható: országsszerte mintegy 200 jobiko működik, s ezekbe kb. 130 000 nappali középiskolás diák (a felső középiskolásoknak kb. 3%-a), illetve 200 000 ronin jár. Persze ha figyelembe vesszük, hogy a jobikóknak igen sokféle programja van, például a jobikókba nem nappali diákként járók által kitölthető próbatesztek, próbafelvételek stb., akkor azt mondhatjuk, hogy különféle formában jóval több diák érdekelt a jobiko programjaiban.

### **Társadalmi különbségek**

#### *A szülők jövedelme*

Fentebb, az árnyékoktatásról szóló bevezetőben már szó volt róla, hogy a szülők szemszögéből nézve az árnyékoktatás igénybevétele nemcsak kulturálisan értett érdek a gyermekük számára, hanem hasznosnak tűnő befektetés is egyben. Bár nyilvánvalóan látszik, hogy erre a befektetésre a jó anyagi helyzetben lévő szülők inkább képesek és hajlamosak, mint a kevésbé jó anyagi helyzetben lévők, nem lehet elfelejteni azt a tény, amiről ugyancsak szó volt már fentebb: a japán családok túlnyomó többsége képes erre a

befektetésre. Nem meglepő ezek után, hogy *Stevenson és Baker* (1992) vizsgálata szerint a szülők anyagi helyzete befolyásolja ugyan, hogy egy gyerek részt vesz-e az árnyékkutatásban vagy sem, de csak igen szerény mértékben, ami jól igazolja a japán társadalom viszonylagos anyagi homogenitásáról korábban mondottakat. 1990-es adatok azt mutatják, hogy a 8. évfolyam előtt a család havi jövedelme elég erősen befolyásolja azt a döntést, hogy a gyerek járjon-e dzsukuba vagy sem, 8–9. évfolyamon azonban (vagyis a felső gimnáziumba történő felvételt közvetlenül megelőzően) ez a különbség eltűnik, a szülők jelentős része (majdnem 50%-uk) az anyagi nehézségeket félretéve úgy érzi, hogy a közeledő felvételi miatt helyes, ha a gyermekét dzsukuba küldi (*Russel*, 1997).

#### *A szülők végzettsége*

*Stevenson és Baker* (1992) szerint a szülők iskolai végzettsége ugyancsak nem lényeges befolyásoló szempont az árnyékkutatásban való részvétel szempontjából. *Tsukada* viszont azt találta, hogy a csak alsó általános iskolai végzettséggel rendelkezők gyerekei a statisztikailag várhatónál kisebb arányban járnak jobikóba, az egyetem-főiskolát végzetek gyerekei azonban négyszer olyan arányban járnak ezekbe az iskolákba, mint azt a statisztikai átlag alapján várni lehetne (*Tsukada*, 1991). Ezek az ellentmondó eredmények részint a bevezetőben tett kijelentést igazolják, miszerint a japán társadalom az iskolázás társadalmi megítélésében homogén, a tanulás ösztársadalmi érték, az oktatásban való minél jobb előrelépés a különböző iskolázottsági rétegekbe tartozó szülők számára egyaránt fontos. Ugyanakkor legalábbis a jobiko szintjén úgy tűnik, hogy az árnyékkutatás fenntartja, illetve növeli is a társadalmi különbségeket, például a szülők iskolai végzettségéből adódó különbségeket.

#### *Lakóhely*

A nagyvárosi fiatalok közül többen járnak dzsukuba, mint a kisvárosokban vagy mezőgazdasági kistélepeken élők közül. Az is megfigyelhető, hogy Japánban az országon belül az egyes megyék (*kenek*) jelentős különbségeket mutatnak az árnyékkutatásban való részvétel tekintetében. Nem meglepő módon az ország gazdaságilag és kulturálisan hosszú idő óta legfejlettebb régiójában, a Tokió-Oszaka környéki területeken jóval több diák jár dzsukuba vagy jobikóba, mint máshol, és ugyancsak nem meglepő módon ezekről a területekről több gyerek jut be a felsőoktatásba, illetve a legnagyobb presztízzsel rendelkező felsőoktatási intézményekbe, mint az ország más területein lakók.

Ugyanakkor például az ország keleti felén található Miyagi prefektúra, amelynek központjában, a másfélmillió Sendaiban az ország egyik legjobbjának tartott egyeteme, a *Tohoku Egyetem* is található, azért érdemel figyelmet, mert arányát tekintve ebből a régióból jut be a legtöbb gyerek a felsőoktatási intézményekbe úgy, hogy megelőzően nem járt dzsukuba vagy jobikóba. Ez utóbbi adat arra mutat, hogy ha egy régióban még színvonalasabb az oktatás, mint máshol, akkor az képes a dzsukuk és jobikók előnyeit kompenzálni.

## Nemi különbségek az árnyékoktatásban

### *A diákok*

Míg a dzsukuk esetében általában nem találni különösebb eltérést a fiúk és a lányok aránya között, addig a jobikóba járók esetében szinte drámai a különbség: 85% a fiú, 15% a lány (*Tsukada*, 1991). Ebből is világosan látszik, hogy a szülők főképp a fiúk oktatásába investálnak nagy pénzeket, részint a hagyományok miatt, részint pedig azért, mert ez látszik anyagi értelemben is kifizetődő befektetésnek.

A fenti adatból az is jól érthető, hogy a jobiko roninjai között a jövő generáció *férfi* vezetőrétege termelődik tovább. A későbbi politikai, gazdasági, közigazgatási elit férfijai közül a középiskola elvégzése után sokan természetesen azonnal bekerülnek az egyetemre, de éppígy az sem ritka, hogy ennek az elitnek a tagjai már *roninkoruktól* kezdve jól ismerik egymást, mert egy sikertelen felvételt követően együtt voltak roninok egy évig valamelyik elit jobikóban.

### *A tanárok*

A dzsukukban jellemző módon férfi tanárok dolgoznak, a jobikókban viszont kizárólag csak férfiak. *Tsukada* említi, hogy az általa vizsgált hirosimai jobikóban egyetlen női tanár sem dolgozott (*Tsukada*, 1991); hasonló tapasztalatokat lehet szerezni lényegében valamennyi jobikóban. Fentebb már szó volt a jobikóban dolgozó tanárok igénybevételéről, ugyanakkor a sztártanárok jövedelmi lehetőségeiről; a tanárok teljesen egyoldalú aránya a férfiak javára mindkét vonatkozással összefügg, de egy harmadik vonatkozással is, nevezetesen azzal, hogy a jobikók a tanárok férfi dominanciáját tekintve semmiben nem különböznek Japánban a legtradicionálisabb állami egyetemektől: 1991-es adat szerint ugyanis például a Kiotói Egyetemen egyetlen női tanár sem dolgozott docensi vagy annál magasabb fokozatban (*Smith*, 1995).

## Az árnyékoktatás pénzügyi vetületei

### *A magánoktatás ára*

1993-ban a dzsukuk átlagos havi tandíja 15 900 jen volt, tehát éves szinten 200 000 jen körül. A jobiko ennél érthető módon drágább: az 1980-as években 500 000 (*August*, 1992), a 90-es években 600–660 000 jen körül volt az éves tandíj (*Ukai Russell*, 1997). Bár ez az összeg számunkra magasnak tűnik, érdemes figyelni arra, hogy nem sokkal magasabb, mint az átlagos vagy jónak minősíthető havi családi jövedelem (500 000 jen), alacsonyabb, mint egy magánegyetem éves tandíja, és körülbelül megegyezik azzal, amennyibe az oktatás egy magánközépiskolában vagy állami egyetemen/főiskolán évente kerül.

### *Nagygazdasági szint*

*Katsuki* (1988), a japán oktatási iparról szóló tanulmányában az 1986-ban az árnyék-  
oktatásra költött pénzt nemzeti szinten 870 milliárd jenben (7 milliárd \$) nevezi meg. A  
*mindenféle* különoktatásra fordított összeg a Yano Institute kutatása alapján (idézi *Ukai*  
*Russell*, 1997) 1994-ben a nyolcvanas évekbelinek körülbelül a háromszorosára, 2,3  
trilliárd jenre (23 milliárd \$) rúgott. Ez a növekedés egyértelműen az árnyék-  
oktatási ipar „boom”-ját, növekedését és térfoglalását mutatja, hiszen az infláció Japánban évtizede-  
kig elhanyagolható mértékű volt.

A fenti összegnek 25%-át fordították a szülők a gyerekeik zenei, valamint sportkép-  
zésre, illetve hobbiszerű elfoglaltságok kifizetésére, több mint 60%-ot a dzsukukra és  
jobikókra, 10%-nyit a gyerekeik mellé fogadott házitanárookra, és kb. 3%-nyit angol  
nyelvtanulásra és korai fejlesztőprogramokra (*Russell*, 1997). Ez az utóbbi adat azért is  
érdekes, mert a nagy iskolavállalkozások egy lehetséges továbbterjeszkedési irányát is  
sejteti: az iskoláskor előtti képzést, fejlesztést.

Nem lehet elfelejteni, hogy mindez az államnak sem rossz üzlet anyagilag: a fent  
idézett Yano-jelentésből például az is kiderül, hogy pusztán a dzsukuk bevétele 12 milli-  
árd \$ adóbevételhez juttatta az államot is.

### *A családi költségvetés szintje*

A dzsukuknak nemcsak a száma növekedett jelentősen az utóbbi évtizedekben, ha-  
nem az árai is. Míg 1985-ben 9 200 jen körül mozgott a dzsukuba járás díja havonta, ad-  
dig 1993-ban ez már havi 15 300 jen volt; ez éves szinten a családoknak gyerekenként  
majdnem 200 000 jenes kiadást jelentett. Bár a japán családok 37%-ának még ez az ösz-  
szeg sem jelentett olyan kiadást, hogy amiatt különösebben aggódtak volna, a családok  
közel 50%-ának már némi anyagi nehézséget jelentett kifizetni ezt a pénzt, de jellemző-  
en úgy gondoltak erre, hogy ezt az áldozatot vállalni kell, hiszen ez a gyerekekük oktatásá-  
ra, tehát egy fontos, egyértelműen pozitív és a jövőben többféleképpen is megtérülő kia-  
dásra fordítódik (a Tokai Bank felmérését idézi *Russell*, 1997).

Az iskolai évfolyamoktól függően változik, hogy a magasabb és az alacsonyabb jö-  
vedelmű családok milyen arányban küldik a gyerekeiket dzsukuba. Egy Tokió környéki  
felmérés szerint a havi legalább 500 000 jen jövedelemmel rendelkező családok kéthar-  
mada járatta dzsukuba a gyerekeit ötödikes korában, míg a 300 000 jen jövedelemmel  
rendelkezőknek csupán egyharmada. A nyolcadik évfolyamon ez már 63, illetve 47%-ra  
módosul, vagyis a gyengébb keresetű családoknak is majdnem a fele dönt úgy, hogy  
vállalja a dzsukuval járó kiadásokat.

### *Tanári fizetések az árnyék- oktatásban*

A tanári fizetések vagy jövedelmek természetesen nagy változatosságot mutatnak az  
árnyék-  
oktatás különféle intézményeiben, hiszen például az egy falu – egy dzsuku típusú,  
egy tanár tulajdonában álló és egy személyben általa vezetett kisdzsukuban a jövedelem  
nem tér el jelentősen az állami oktatásban elérhető jövedelemtől.

A nagyipari szintű jobikókon azonban a megszerezhető profitnak az iskola megfelelő jó hírneve az alapja, ennek a megfelelő színvonalú oktatás a lényege, a megfelelő oktatás pedig a tanárok kezében van. Az ilyen „nagyipari” dzsukuk vagy jobikók jelentős összegeket fizetnek a sztár tanároknak, azoknak, akik a legtöbb diákot vonzzák és a legeredményesebb oktatómunkát végzik: néha ez az összeg az évi 500 000 \$-t (!) is eléri, amelyhez valóban csak a hollywoodi színészcsillagok vagy a világszerte ismert sportsztárok jövedelme hasonlítható (*White*, 1994).

### Árnyékoktatás és továbbtanulási esélyek

Mindazzal együtt is, amikről eddig szó volt, a legfontosabb kérdés, ami mindenkit, szülőt, tanárt, diákot egyaránt érdekel, az az árnyékoktatás hatékonysága: valóban hozzásegít-e valakit a dzsuku és/vagy a jobiko a továbbtanulásban.

Sajnálatos és meglepő módon nincsenek világosan értékelhető adatok arról, hogy a dzsukuba járás mennyiben növeli a felső középiskolába jutás esélyét, pontosabban azt, hogy a gyerek jó felső középiskolába jut-e, olyanba, amilyenbe szeretne vagy sem, így ez esetben meg kell elégedni annyival, hogy azt mondjuk: akár van világos összefüggés a dzsukuba járás és a sikeres felvételi között, akár nincs, a szülők (és a gyerekek) mindegyesre hisznek benne, máskülönben kevesebb gyerek járna dzsukuba, vagy nem növekedne a dzsukuba járó gyerekek száma a felső gimnáziumba szülő felvételi előtti évben, és nem csökkenne drámaian azt követően.

A jobikók esetében *Stevenson* és *Baker* (1992) azt találta, hogy a roninlét hatása döntő: 80%-al növeli meg a felsőoktatásba jutási esélyeket. Igaz, azt is kiemelik, hogy a ronin-év előtt, vagyis a felső középiskola idején az árnyékoktatásnak aránylag kicsi a remediáló hatása: vagyis általában nem azok vesznek részt és érnek el sikereket az árnyékoktatásnak legalábbis ezeken a magasabb szintjein, akiknek egyébként az iskolában tanulási gondjaik vannak, hanem azok, akiknek meglehetősen jók egyébként is az iskolai eredményei, s a jobikóval csak mintegy „bebiztosítják” magukat. A japán felsőoktatásba (magán- és állami egyetemekre) bekerült diákoknak mintegy 30%-a az, aki a felvételi évet megelőzően roninként tanult. De ha tovább finomítjuk az adatokat, mint azt a legtöbb szakértő megteszi, akkor azt az érdekes tényt találjuk, hogy a legnagyobb presztízzsel rendelkező egyetemeken ezt igencsak meghaladó a volt roninok aránya. *Smith* például egy 1984-re vonatkozó japán adatsort említ könyvében: 1984-ben a volt császári egyetemekre (Tokió, Kiotó) bejutottak 44,6%-a, a legrangosabb magánegyetemekre bejutottak 61,3%-a, az orvosegyetemekre bejutottaknak pedig 62,8%-a volt a bejutást megelőző évben ronin (*Smith*, 1995). Ennél újabb adatok némileg más, de nem drámaian különböző képet mutatnak: például *Tsukada* 1991-ben közzétett adatai szerint az általában jó presztízzsel rendelkező japán állami egyetemek elsőéveseinek 44%-a volt ronin a felvételt megelőző évben, a Tokió és a Kiotó egyetem újonc diákjainak több mint 50%-a (*Tsukada*, 1991). Mivel, mint arról már szó volt, a legjobb egyetemekről a legjobb munkahelyekre vezet nagy eséllyel a diákok útja, nem meglepő, hogy később aztán a japán felső vezetőrétegben (közigazgatás, vállalati menedzsment stb.) a volt roninok nyilvánvalóan felülreprezentáltak (*Ishida*, 1993).

## A dzsuku és a jobiko megítélése

A dzsukuk és jobikók privát jellege alapvető vonás, amelynek megvannak a maga előnyei és hátrányai; ennek megfelelően a jobiko és a dzsuku megítélése ellentmondásos a mai Japánban. E magániskolák előnyeit, hatékonyságát látva egyes politikusok egyenesen azt javasolták az elmúlt évtizedekben, hogy meg kellene szüntetni az állami-önkormányzati oktatást, és helyette a jobiko-dzsuku típusú magánoktatást kellene általánossá tenni, amely mindenek előtt a sikeres felvételre készítene elő. Ugyanakkor egy ellentétes tendencia is megfigyelhető a japán társadalomban: egyes szülők tudatosan úgy döntenek, hogy nem küldik gyermekeiket ezekbe a magániskolákba, mondván, hogy a legjobb egyetemekre való bekerülés esélye igen alacsony, ezért inkább olyan, jó képzést nyújtó felsőoktatási intézményeket keresnek a gyerekeiknek, ahol nincs felvételi vizsga. Így gyermekeik – más japán diákokhoz képest – igen sok időt és energiát spórolnak (ebben az értelemben: nyernek) az iskolás éveik alatt azzal, hogy nem járnak jobikóba vagy dzsukuba. Ugyanakkor ezek közül a gyerekek közül sokan végül külföldi egyetemekre mennek, merthogy Japánban nemigen találni olyan felsőfokú tanintézményt, ahol nincs felvételi. (Kempner és Makino, 1993), illetve ahol ne kellene szinte minden fontosabb középiskolás tantárgyból felvételizni.

## A dzsuku és a jobiko előnyös és hátrányos vonásai a japán társadalom és oktatás szempontjából

### *Előnyök*

A magánoktatás az állami oktatástól független rendszer, ezért képes arra, hogy *kiegészítse* a hivatalos oktatás hiányosságait, illetve *korrigálja* annak hiányosságait. Ilyen például Japánban az, hogy míg a hivatalos oktatásban legalábbis a felső középiskolás szintig kizárólag az egyenlőség elve dominál, addig a magánoktatási intézményekben mód van arra, hogy a képesség vagy érdeklődés szerinti csoportokban tanuljanak a gyerekek, illetve hogy kics csoportos vagy egyéni oktatásban részesüljenek.

Mint magánvállalkozás, a magánoktatás piacorientált, ezért *hamar és flexibilisen* reagál azokra a változásokra, igényekre, amelyek a társadalomban megjelennek.

A hagyományos oktatási formákhoz képest *ideológiamentes, kizárólag praktikumorientált*, ebben az értelemben sok felesleges ballaszttól mentes.

*Innovatív*, új utakat képes törni az oktatásban, képes új igényeket felkelteni, márcsak azért is, mert ez anyagilag értett érdeke.

*Tőkeerős*. E gazdasági szféra pénzügyi erejét és stabilitását az is mutatja, hogy 9 dzsukuvállalat szerepel a hihetetlenül erős japán tőzsdén (!). A nagy jobikók például olyan technikai eszközökkel felszereltek, amelyről az állami oktatás még Japánban is csak álmodozhat. Ha bármi okból és bármikor komoly anyagi nehézségekkel találná magát szembe Japánban az általános oktatás, végül is még mindig ott áll mögötte egy árnyékotkötési rendszer a maga hatalmas anyagi erejével és érdekelttségével.

Nem kötelező jellegű, tehát a diák bármikor beléphet a rendszerbe és bármikor ki is léphet a rendszerből, vagy átmehet ezen oktatási rendszer egyik intézményéből a másik-



ba (ez legfeljebb pénz, nem pedig jog kérdése). A képzést igénybevevő megrendelő ebben az értelemben teljesen szabad.

Az árnyékoktatás nem olcsó, vagyis a családok jelentős pénzüsségeket áldoznak rá; mégis, mint hosszú távú, a munkaerő jobb képzettségét szolgáló befektetés a társadalom egésze, a család és az egyén szempontjából is stabilabban megtérülőnek látszik.

### *Hátrányok*

Mivel a dzsuku és a jobiko erősen piacorientált vállalkozás, ezért erősen profitközpontú is. Ebből következően nemcsak kielégíti a piacon megjelenő igényeket, hanem nyilvánvalóan indukálja is azt. Nagyon nehéz lenne tisztán megmondani, hogy Japánban a felvételi körül dúló hisztéria mennyiben történeti-kultúrtörténeti jellegű, mennyiben valóban a mai realitásban gyökerező, illetve mennyiben a felvételi előkészítő magánipar által indukált. Magánbeszélgetésekből úgy tűnik, hogy sokaknak ez utóbbi a gyanúja. Ez azt jelenti, hogy az árnyékoktatás olyan piaci helyzetbe hoz embereket, amely arra kényszeríti őket, hogy az adott szolgáltatást igénybevegyék. Ha valaki, egy tanár, egy szülő vagy egy diák elvi (erkölcsi, pedagógiai, pszichológiai) okokból ellenezné is a magániskolába való járást, az a tény, hogy a többi, mindig több és több személy (piaci szereplő) igénybe veszi a magánoktatást, mint szolgáltatást, arra kényszeríti az e szolgáltatásokat ellenzőket is, hogy hasonlóan cselekedjenek a piacon. Gyakran találkozni olyan szülőkkel Japánban, akik ellenzik a magániskolákat, mégis – nyilvánvalóan hosszú távú társadalmi, piaci érdekektől vezéreltetve – hatalmas pénzekért járatják a gyerekeiket ezekbe az iskolákba.

Mint tőkeerős piaci szereplő, a magániskola gyakran agresszív is a piaci politikájában. Éppúgy, mint más versenytársak, erős, érzelmi presszúrát is tartalmazó eszközöket vet be a saját áruja (szolgáltatása) eladása érdekében. Például telefonon újra és újra felhívják azokat a szülőket, akiknek a gyerekei nem járnak dzsukuba vagy jobikóba. Ez a féle, a japán közemberek által nem ritkán agresszívnek is érzett nyomulás éles ellentétben áll mindazzal, amit az oktatásról, annak társadalmi szerepéről a hagyományos európai vagy ázsiai kultúra az utóbbi évezredekben felhalmozott.

Mivel csak nagyon határozott és világos célokért dolgozik, szigorúan gazdaságossági alapon elveti az egész ember képzését, helyette főképp technikákat tanít meg. E vonatkozás elkerülhetetlenül felhívja a figyelmet arra a tényre, hogy míg egy társadalom adott esetben elképzelhető (lenne) árnyékoktatás nélkül, addig kizárólag árnyékoktatás-jellegű iskolarendszer egyetlen társadalomban sem lenne elképzelhető. Ebben az értelemben és ebben a vonatkozásban az árnyékoktatás valóban csupán „árnyék”, vagy más metaforával élve, nem más, mint egy olyan „élősködő”, amely egy adott szervezet hiányosságaiiban húzódik meg, mintegy kitölti ezeket a hiányosságokat, önálló életre azonban képtelen.

Az árnyékoktatásban személytelenné válik az oktatás, még akkor is, ha adott esetben erősen individuális, egyénorientált. Az olyasféle mester-tanítvány viszony, amely az oktatásnak-képzésnek még a mai, modern társadalmakban is a legmagasabbrendű változata, a japán árnyékoktatásban természetes módon nincs helye. Megrendelők és szolgáltatók állnak egymással gazdasági, jogi viszonyban.

Ezzel kapcsolatos a japán dzsukuk és jobikók egyik leglényegesebb pedagógiai problémája és fogyatékosága. Ez a képzési rendszer jellegénél fogva nem tud számolni azzal, hogy a tanulás nem kizárólag kognitív folyamat, hanem, mint azt számos mai kutatás mutatja, érzelmi alapokon is nyugvó, személyközi kapcsolatokról meghatározott, összetett folyamat. A jobikók pedagógiai módszertana sok tekintetben kifejezetten arra a régi, ma már a gyerekekben sem igen élő oktatási modellekre emlékeztet, amely szerint a tanulás egy olyan folyamat, amelyben a tanár a már ismert tudnivalókat mintegy áttölti az ezekkel a tudnivalókkal még nem rendelkező, a folyamatban passzívan részt vevő diák fejébe.

Mindig fenntartja az oktatási egyenlőtlenségeket, sőt erősít(het)i is azt. Japánban az ország általános jó gazdasági állapota, az egyes családok többnyire jó vagy kiemelkedő pénzügyi állapota miatt az árnyékoktatásnak ez az oldala jelenleg nem látszik jelentősnek. Mint például szó volt róla, a 9. és 10. évfolyamos japán diákok esetében nem mutatható ki szoros összefüggés a család anyagi állapota és a dzsukubajárás között. Potenciálisan azonban mégiscsak mindig fennáll annak a lehetősége, hogy ha ez a társadalmi egyensúly megbillen Japánban, akkor az oktatásban való előrejutás esélyeit jelentősebben növelő árnyékoktatási formákat a privilegizáltabb társadalmi csoportok gyermekei tudják csak igénybe venni. Hogy ez a lehetőség, ha rejtettebb módon is, de már jelen van, *Smith* némely adata mutatja (*Smith*, 1985). Az árnyékoktatás tehát Japánban potenciálisan konzervatív jellegű, ha már most nem az (*Beauchamp* és *Rubinger*, 1989).

Mint piaci jellegű szereplő, az árnyékoktatás soha nem lesz érdekelt abban, hogy szociális alapon nyújtson szolgáltatásokat, bár mint tőkeerős vállalkozás, nem lehetetlen, hogy adott esetben végeredményben akár ezt is megtegye kisebb csoportok vagy néhány személy esetében propagandafogásként, hosszabb távon kifizetődő befektetésként, adózási hasznokért vagy valóban pusztán karitativitásból.

### *Nemzetközi jelentőség*

A japán árnyékoktatás kialakulása és az utóbbi évtizedekben megfigyelhető megerősödése elméleti és gyakorlati jellegű következményekkel járt és jár nemzetközi szinten is, már csak azért is, mert ami a világ második legerősebb gazdaságában-társadalmában játszódik, az szükségképpen kihat a világ egészének alakulására még egy olyan, mai napig viszonylag zárt ország esetében is, mint Japán. Ezek a következmények részben gyakorlati, részben pedig elméleti jellegűek.

A gyakorlati vonatkozások közül a legfontosabb és legkevésbé kikerülhető talán az a tény, hogy az utóbbi évtizedekben a nagy japán árnyékoktatási cégekből sok esetben nemzetközi oktatási nagyvállalat lett. Ezek a cégek nagy hatással voltak és vannak más ázsiai árnyékoktatások kialakulására és működésére (*Cummings*, 1997b), és ma már anyagilag is érteve jelentős oktatásügyi érdekeltségekkel rendelkeznek Európában és Amerikában. E ténynek több magyarázata is van:

Mint tőkés nagyvállalkozások, ezek a cégek a terjeszkedés, piacszerzés dinamikus kapitalista formáiban érdekeltek, s ezért kiléptek a nemzetközi színterekre, nemzetközi piacokra is annak ellenére, hogy az oktatást általában egy adott nemzetben vagy egy lokálisan nagyjából kötött kulturális közösségen *belül* működő dologként szokás felfogni.

Japán elmúlt évtizedekbeli felemelkedésével összhangban ma már egyre több helyütt élnek japán családok. A Japán Külügyminisztérium 1992-es adatai szerint akkor félmillió japán élt rövidebb ideig vagy tartósan a világ különböző részein (Smith, 1995), főleg az USA-ban; ez a szám az elmúlt fél évtizedben nyilván jelentősen tovább nőtt. Márpedig ezeknek a japán szülőknek egy része legalább három okból szívesen küldi a gyereket külföldön is japán iskolába, vagy abba is:

Részint azért, mert a hosszabb-rövidebb ideig vagy állandóan külföldön élő japán szülők jobban bíznak a hagyományosan akadémikus és jó eredményeket biztosító japán iskolában, mint a helyi oktatási intézményekben.

Másrészt azért, mert sokan úgy vélik, ha a gyermekük külföldön japán iskolába (is) jár, az adott esetben jelentősen megkönnyítheti a gyerek visszatérését, visszailleszkedését a japánbeli iskolába. Hogy ez valóban fontos szempont, azt mi sem mutatja jobban, mint hogy a Japánba visszatérő gyerekeknek majdnem fele valóban tartós nehézségekről számol be (Smith, 1995).

Harmadrészt pedig azért, mert a japán nyelv írásrendszerének elsajátítása sok évig tartó a felsőoktatás éveit alatti is zajló töretlen munkát igényel a gyerektől; ha tehát egyszer kilép valaki ebből a szisztematikusan felépített írás-olvasástanító oktatási struktúrából, akkor már nemigen van módja arra, hogy visszatérjen, hiszen a saját kortársai addigra már több száz, akár ezerrel is több írásjelet elsajátítottak.

Az, hogy ma nagy számban található japán iskolák világszerte, többek között azt is jelenti, hogy a távolkeleti oktatás, annak legalábbis egyik változata expanzív módon megjelent az európai-amerikai kulturális régióban, ami azért új folyamat, mert az elmúlt évszázadokban ennek a folyamatnak csak a fordítottja volt ismeretes (például az egyházi, misszionárius iskolák működése Kínában, Japánban stb).

Ahhoz azonban, hogy az olvasó a saját pedagógiai szempontjaiból pontosabban tovább tudja gondolni, mit jelent a „távolkeleti oktatás, annak legalábbis egy változata” kitétel, érdemes és szükséges néhány pontban összefoglalni a távolkeleti (a japán, taivani, taiföldi, szingapúri, malajziai, indonéz, koreai, és bizonyos vonatkozásokban a kínai) állam és oktatás, állam és magánszféra néhány olyan alapvonását, amely az európai olvasó számára nem feltétlenül nyilvánvaló. Cummings (1997/b) néhány más vonással együtt az alábbiakban látja a távolkeleti társadalmak és oktatás rendszerek közös vonásait:

1) *Az állam erős, de a társadalmat bizonyos vonatkozásaiban kevésbé támogatja*

A távolkeleti országok a nyugati fejlett országokhoz képest viszonylag nagy összegeket fordítanak védelmi politikára, gazdaságpolitikára és a humán erőforrások fejlesztésére. Ugyanakkor a múltban sem törekedtek és jelenleg sem törekshetnek arra, hogy jóléti államot formáljanak, vagyis a szociális háló a nyugati országokhoz képest fejletlen, pontosabban: tudatosan gyengén tartott.

2) *A humán erőforrások fejlesztése kulcsfontosságú a nemzeti fejlődés szempontjából*

A távolkeleti országok, főképp Japán számára történetileg nyilvánvaló volt, hogy a természeti források viszonylagos hiánya miatt a nyugati társadalmakkal csak a humán erőforrások fejlesztése segítségével tudják felvenni a versenyt. A humán erőforrásokról való gondolkodás távolkeleti változatában azonban nemcsak a hu-

mán erőforrások fejlesztése centrális kérdés, hanem annak felhasználása, kiaknázása is. Mivel a távolkeleti államok a hosszú távú fejlődés tervezésének közép-pontjába az oktatási és kulturális politikát állították, mint a fejlődést leginkább garantáló forrásokat, az állam mindig erős és központosított szerepet tartott fenn magának a humán erőforrások fejlesztésében, valamint az oktatás és a munkaerő piaci elhelyezkedése tekintetében.

3) *Az állam a kereteket biztosítja*

A távolkeleti országokban az állam központi szerepet játszik a keretek megalkotásában és működtetésében (tanterv, tankönyvengedélyezés stb.), ugyanakkor viszonylagos szabadságot enged a helyi, iskolai kezdeményezéseknek.

4) *A fejlődés alapjait az elemi oktatás biztosítja*

Az európai-amerikai oktatáshoz képest a távolkeleti oktatás sokkal nagyobb hangsúlyt fektet az elemi iskolai alapokra, ezt sokkal inkább meghatározónak vélik a kiváló fejlődésben, mint a nyugati társadalmak. Ez egyben azt is jelenti, hogy a távolkeleti országok általában nagyobb teret engednek a magánvállalkozásoknak a felsőbb oktatási szinteken (konkrétan Japánra vonatkozóan ld. e tanulmány bevezető tájékoztatóját a japán oktatási rendszerről).

5) *Az iskola tanít; a tanulás a tanuló felelőssége*

A távolkeleti országokban az iskola nem tesz speciális erőfeszítéseket arra vonatkozóan, hogy a tanulónak a tanulás iránti felelősségtudatát felkeltse, ébren tartsa vagy fokozza; ez a tanuló, illetve a család felelőssége.

6) *Az állam szívesen veszi, ha a társadalom maga old meg bizonyos kérdéseket*

Annak ellenére, hogy a távolkeleti országok erősen centralizáltak az oktatás kérdésében, nem gondolják úgy, hogy az oktatással kapcsolatos minden igényt nekik kell kielégíteniük. Amennyiben az embereknek több vagy más igénye van az oktatásban, mint amit az állam biztosít, akkor mindaddig, amíg a magánszektor tevékenysége nem kerül ellentétbe az állami elképzelésekkel, a távolkeleti állam szívesen veszi, ha a megoldásban az oktatási magánipar segít, vagyis ha a társadalom öntevékenyen maga oldja meg az oktatással kapcsolatos bizonyos problémáit.

7) *Az oktatásnak is és a kutatásnak is államilag koordinálnak kell lennie*

A magánszektor önállósága azonban soha nem jelenti azt, hogy az állam ne tartana igényt az ellenőrzés és a koordinálás felelősségére.

Ezek tehát azok az általános princípiumok, amelyekkel mint ázsiai kihívással szembe kell néznie az európai és amerikai iskoláknak és oktatásügyi szakembereknek, részint azért, mert az ázsiai oktatás (Szingapúr, Hong Kong, Japán) nagyon sikeres az utóbbi évtizedekben (legalábbis a felsőoktatási szint előtt feltétlenül), másrészt mert a távolkeleti iskolák elsősorban az oktatási magánvállalkozásokon keresztül fizikai értelemben is megjelentek a nyugati civilizációban.

Hogy pontosan milyen hatással lesz ez a jelenlét, illetve lesz-e egyáltalán jelentős kihatása az európai-amerikai oktatásra szervezeti, oktatásméleti vagy egyéb aspektusokban, azt most még nem lehet világosan látni. Ha arra gondolunk, hogy a japán gazdaság és politika számára elkerülhetetlen a mind nemzetközibbé válás, akkor feltételezhetjük, hogy a japán oktatási magánipar jelenléte (és persze a hivatalos, állami alapokon nyug-

vóé is) az európai-amerikai régióban egyre növekedni fog. Igaz, ehhez azt is feltételeznünk kell, hogy a tanulással, iskolával kapcsolatos attitűd az ideiglenesen vagy hosszabb ideig külföldön élő japánok körében nemigen fog változni a jövőben

Ha most a továbbiakban eltekintünk attól, hogy milyen kérdéseket vet fel a japán és általában az ázsiai oktatás megjelenése a nyugati társadalmakban, a nyugati pedagógiában, az otthon működő japán oktatási magánipar akkor is, önmagában is érdekes kérdéseket vet fel. Meglepő módon a pedagógiai szakirodalom mind a mai napig nem vetett számot azzal a ténnyel, hogy mi újdonságot jelent a japán árnyékoktatás a pedagógiai gondolkodás egésze felől nézve. Lássunk néhányat, korántsem teljességre törekedve, ezekből!

- 1) *Az oktatás jó, stabil és jövedelmező vállalkozási terület lehet a tömegoktatás kezei között is.*

Az elmúlt évszázadok során az oktatás legjelentősebb változásainak egyike az oktatás tömegessé válása volt. Ez számtalan új kérdést vetett fel, például az elitoktatás, a tehetséggondozás stb. kérdéseit. A magánoktatás tipikusan, mint a tömegoktatás hátrányait kompenzáló részrendszer jelent meg korábban az oktatásügyi rendszerekben. A japán magánoktatási nagyipar azonban ipari mértékűt jelent, olyan magánoktatási rendszert, amely lényegében maga is tömegoktatás, a szónak többféle értelmében is. Tömegek vesznek részt benne, és annak ellenére, hogy mint szó volt róla, a jobikók és dzsukuk egyik előnye, hogy az iskolai osztályoknál kisebb lélekszámú csoportokat tudnak kialakítani, egyáltalán nem ritka, hogy egy „osztály”, egy tanulócsoport 50–100 vagy akár még több főből álljon a magánoktatási iskolákban. A roninok például képzésük nem jelentéktelen részét egyetemi előadóterem méretű tanteremben töltik: több százan hallgatnak végig egy-egy előadást.

- 2) *Az oktatás: ismeretközlő tanítás és gyakorlás.*

A dzsukukban és a jobikókban az oktatás egyoldalúbban folyik, mint azt a XX. századi nyugati iskolákban egyébként és általában megszokhattuk. Az órák kevésbé „kihívó” jellegűek: az oktatás középpontjában nem a „felfedezett”, „problémamegoldó gondolkodást fejlesztő” oktatási módszerek állnak, amelyek a tanulóktól a tanulás minden fázisában aktív részvételt és kritikus gondolkodást igényelnek. A tanári közlés még a nyelvórákon is domináns. Az ismeretközlő tanítást a diák munkája követi: lejegyzik a tanultakat, megjegyzik azokat, majd a tanár és a diák többnyire tesztkitöltéssel ellenőrzi a tanítási-tanulási folyamat eredményességét.

- 3) *A diák és az iskola a piaci viszonyokra jellemző szerződéses viszonyban áll.* A diák határozottan körülírt oktatási programokat vásárol meg. A magánoktatási cég által nyújtott oktatási programnak soha nem része a személyiség, az erkölcsi világgép stb. fejlesztése. Ebben az értelemben a magánoktatási intézmény teljesen neutrális. A pedagógia nyugati, de tulajdonképpen keleti történetében is a kezdetektől mélyen és elválaszthatatlanul összefonódott az oktatás és a nevelés közösségének eszméje. Ezt az összefonódottságot még a tömegoktatás megjelenése sem bontotta meg, legfeljebb ideiglenesen vagy lokálisan. A japán oktatási nagyipar azonban szétválasztja a kettőt, és nyíltan elvállalja, hogy a nevelés eszméje nélkül oktat.

Igaz, ha az ország, a kultúra egésze felől nézzük, akkor ezt a kihívást csak abban a már korábban említett keretben lehet értelmezni, miszerint a japán oktatási magánipar, még ha tömegoktatás méretű is, mint árnyékoktatás működik, vagyis még így is csupán kiegészítője egy teljes általános oktatási rendszernek, amelyben viszont deklarált alapeszme és napi gyakorlat is a személyiség egészének (erkölcsi és érzelmi értelemben is vett) nevelése.

4) *Az oktatás internacionalizálható.*

Bár ennek a kihívásnak vannak történeti előzményei (vallási iskolák, a kolonializáció iskolái stb.), a japán oktatási nagyipar fontos jellemzője, hogy e korábbi oktatási folyamatokhoz képest feltétlenül ideológia-mentes, bizonyos fókig úgy nemzetek és kultúrák feletti, mint egy multinacionális nagyvállalat. Bár ellenérvként fel lehetne vetni, hogy a tőkének nagyon komoly ideológiai érdekei vannak, még ha ez nem nyíltan kimondott is, mindenesetre ezt az ideológiát a japán oktatási nagyipar nem akarja deklaráltan az oktatás vezérfonalává vagy akár csak részévé tenni. Mint haszonra törekvő befektetőnek, az oktatási nagyvállalkozónak is az az érdeke, hogy a vásárló helyi igényeit elégítse ki és ebből haszonra tegyen szert. Másképp fogalmazva: a japán oktatási nagyipar a nemzetközi hálózatok kiépítésével nem azt akarja (majd) elérni, hogy mindenütt „japán iskolák” legyenek, hanem azt, hogy profitra tegyen szert.

5) *Az oktatási magánipar az államnak is jövedelmező.*

Korábban szó volt róla, hogy az állam az adókon keresztül jelentős bevételre tesz szert Japánban az oktatási nagyipar profitjából. Ez ugyancsak újfajta gondolkodást igényel az oktatás és az állam viszonyáról: az államnak jelentős, akár a saját oktatásügye fejlesztésére fordítható hasznot jelenthet egy erős és prosperáló oktatási nagyipar. A két rendszer tehát nem egymás ellenére, hanem egymást erősítve működhet.

6) *Az oktatási magánnagyipar viszonylag önálló, de államilag koordinált és felügyelt.*

A nyugati gondolkodásban, a nyugati gazdaságban az állami és a magánszféra elkülönülten jelenik meg. Japánra és a többi távolkeleti országra soha nem volt jellemző a nyugati értelemben vett szabadpiac (Ferber, 1996), itt a magánipar mindig állami kontroll és koordinálás alatt is állt a viszonylagos függetlenséggel együtt is. Mászt jelent egy oktatási magánnagyipar kialakulása egy mégiscsak létező viszonylagos centralizáció közepette, mint teljesen szabadpiaci körülmények között. Egy esetleges nyugati tömegoktatási magánnagyipar kialakításának vélhetőleg feltétele kell, hogy legyen, hogy a magánszféra elfogadja az állam bizonyos kontrolláló-koordináló funkcióit. Kérdés, hogy ez nem érintené-e túlságosan mélyen az állam/önkormányzat és a magántulajdon sok évszázados európai és amerikai tradícióit.

### **A dzsuku és a jobiko némely tanulsága a magyar oktatásügy számára**

Számunkra ma Magyarországon különösen érdekes tanulmányozni a japán dzsuku-, illetve jobikorendszert. Jelenleg Magyarországon is éles versengést indukáló felvételi

rendszer van, akárcsak Japánban, s ez a felvételi rendszer ma már Magyarországon is több korosztályra kiterjed.

Eddig Magyarországon leggyakrabban informális felvételi előkészítőkre jártak az érintett gyerekek (különmunkában „maszek” dolgozó középiskolai tanárok által szervezett és vezetett kiscsoportos felvételi előkészítőkre), vagy a „studium generale”-szerű, az egyetemek által szervezett, de nem mindig jól képzett tanárok, hanem gyakran csupán egyetemi hallgatók által vezetett kurzusokra. Éppen az elmúlt évek hoztak ebben gyökeres változást: részint profi vállalkozássá nőtte ki magát néhány, korábban inkább informális-jellegű felvételi előkészítő, részint számos egyetem-főiskola indított úgynevezett 0. évfolyamos képzést. Világos, hogy az egyetemek-főiskolák számára ezek most fontos anyagi bevételt jelentő vállalkozások, amelyeket nyilván a későbbiekben nem akarnak kiereszteni a kezükből. Noha erkölcsileg nem maradéktalannak tűnő megoldás az, hogy a jobkio magyar változata nem önálló vállalkozásként, hanem a *felsőoktatási intézményeken belüli* vállalkozás formájában indult most fejlődésnek, viszonylagos jövőbeni stabilitása előre megjósolható: minden ilyen egyetemi felvételi előkészítőn van ugyanis egy olyan beépített feltételrendszer, amely garantálja, hogy az adott felvételi előkészítő-kön résztvevő hallgatók közül bizonyos számú vagy százaléku hallgató felvételi nélkül bejuthat az egyetemre. Ez olyan feltétel, amit a leghatékonyabban működő jobkio vagy dzsuku sem tud megígérni a hallgatóinak, lévén, hogy ezek jogilag az iskoláktól, egyetemektől teljesen függetlenül működő intézmények. Bizonyos veszélyeket rejt magában, ugyanakkor e magyarországi forma stabilitását előlegzi az a tény is, hogy ezeken a felvételi előkészítő-kön a felsőoktatási intézmények oktatói tanítanak (gyakran ugyanazt a programot, mint az elsőéves nappali hallgatóknak), vagyis hogy személyes anyagi érdekelttségük is fűződik e képzési forma fenntartásához.

Hogy mi lesz a jövőben e képzési formákkal Magyarországon, vagy hogy milyen más képzési formák alakulnak ki a felvételi előkészítésen belül, az ma még nem látható tisztán. Mindenesetre a jelenlegi tendenciák azt mutatják, hogy ki fog alakulni Magyarországon egy profi felvételi előkészítő vállalkozási forma (hacsak az egyetemen már működő, fizetős 0. évfolyamokat nem tekintjük annak). A szervezeti és gazdasági profizionalizálódás irányába mutat az az eddig nem említett tény, hogy a magyar felsőoktatás szűk keretei még egy várható bővülés után is alapvetően – s főleg nemzetközi összehasonlításban – meglehetősen szűkek maradnak, mindenesetre (jóval) szűkebbek annál, amilyen igényt a 18 éves korosztály (akinek az érettségi fokozata a munkapiacra egyre gyengébb értékű) támasztani fog, annál is inkább, mert ezeknek a gyerekeknek egyre gyakoribb választásuk lesz egy sikertelen felvételt követően, hogy vagy munkanélküliként kezdik életük első, középiskola utáni évét, vagy magyar „ronin”-okként egy felvételi előkészítő kurzuson megpróbálják áthidalni ezt az évet, persze abban a reményben, hogy legközelebb fölveszik őket valamilyen felsőoktatási intézménybe.

Egyre egyértelműbbé fog válni a versenyhelyzet abban az értelemben, hogy minél többen járnak felvételi előkészítőkre a magyar diákok közül, annál több más diák fogja azt érezni, hogy neki is csak akkor van esélye sikeres felvételi vizsgát tenni, ha felvételi előkészítőre jár (egyébként egyfajta relatív hátrányból indulónak fogják magukat érezni ezek a felvételizni szándékozó, de előkészítőre nem járó diákok).

Egyre egyértelműbb érdeke lesz a professzionális felvételi előkészítő intézményeknek fenntartani ezt az állapotot, illetve az előző pontban említett hangulatot.

Ennek megfelelően egyre nagyobb anyagi érdekek fognak a felvételi előkészítővel kapcsolatban megjelenni, s ez megint csak az intézményi stabilizálódás, a szakmai továbbfejlődés és professzionalizálódás irányába mutat.

Van azonban a már kialakult, illetve most éppen alakuló professzionális felvételi előkészítő modellnek Magyarországon egy komoly veszélye a japánhoz képest. Szó volt róla, hogy Japánban a családok igen nagy része képes arra, hogy legalábbis a felvételiket megelőző 1–2 évben elvállalja azt az anyagi terhet, amit a dzsukban vagy jobikóban való iskoláztatás jelent. Magyarországon viszont az egyre kizárólagosabbá váló „fizetős” felvételi előkészítés (pl. magánoktatás, felvételi előkészítő magániskola, egyetemi 0. évfolyam) anyagi terheit csak egy aránylag szűk társadalmi réteg tudja vállalni, tehát Magyarországon sokkal egyértelműbb, mint Japánban, hogy a felvételi előkészítő magánipar a társadalmi elit megmerevedését, a társadalmi immobilitást szolgálja.

Akárhogyan lesz is Magyarországon, mint szó volt róla, a világon kizárólag Japánban (és Tajvanon, illetve Dél-Koreában) van a felvételi előkészítésnek immár hosszabb ideje kialakult, professzionális rendszere, fontos tehát, hogy még a teljesen kialakuló és megmerevedő hazai professzionális felvételi előkészítő-rendszer kibontakozása előtt (de legalábbis e kialakulás ideje alatt) alaposan tanulmányozzuk a japán dzsuku- és jobiko-rendszert.

## Egyéb képzési formák

Mint a bevezetőben szó volt róla, Japánban a klubfoglalkozásokon, valamint a dzsukon és jobikókon kívül is meglehetősen sokféle oktatási lehetőség létezik még. A teljes áttekintés helyett csak háromféle oktatási formáról szólnunk még röviden.

### Magántanár

Erre vonatkozóan még a jobikóknál is nehezebb megbízható adatokat szerezni. A szakirodalom adatai, illetve japán oktatásügyi szakemberek személyes becslése szerint életkortól és településtől függően a japán gyerekek 10–40%-ának (!) van magántanára is (*Russell*, 1997). E magántanárok tevékenységének célja természetesen a gyerek (a szülők) igényeinek megfelelően változó: van magántanár, aki korrepetál, van, aki felvételire készít elő egyénileg.

Számunkra Magyarországon ez az oktatási forma sem ismeretlen, de van egy lényeges különbség a japán és a magyar magántanári rendszer között. A 60–as, 70-es évek óta ugyanis ezzel a tevékenységgel Japánban tilos iskolai tanárnak foglalkoznia. Ennek több oka is van:

- részint az állam, az önkormányzat vagy a magániskola fenntartója olyan fizetést biztosít a pedagógusnak, amelyből joggal véli úgy, hogy a tanár nehézségek nélkül



megélhet, s ennek megfelelően el lehet tőle várni, hogy csak az iskolai munkájára, feladataira koncentráljon;

- másrészt korábban nagy visszatetszést keltő esetek fordultak elő Japánban, amelyek következtében az oktatásügy vezetői helyesebbnek látták, ha megtiltják, de legalábbis nem támogatják azt, hogy az iskolában tanító pedagógusok olyan munkát végezzenek, amelynek során diákoktól pénzt kapnak.

Ennek következtében ma a magántanári munkát kizárólag egyetemisták-főiskolások végzik, akiknek ma Japánban ez az egyik legfőbb jövedelmi forrása.

### **Speciális kurzusok**

Annak ellenére, hogy a klubfoglalkozások részint a tehetséggondozás célját is szolgálják, végül is ez a forma nem teljesen alkalmas arra, hogy a tehetséggondozás minden fajtáját helyettesítse. A speciális kurzusokat az adott területen kimagaslóan tehetséges vagy külön érdeklődő gyerekeknek szervezik. Ilyen speciális kurzusok például azok a meghívásos szakkörök, amelyekre a fiatal japán matematikai tehetségek (fiatal versenygyőztesek) járhatnak, s amelyek például a japán matematikai olimpiakonok előkészítésével is foglalkoznak. Érdekes módon az egyik ilyen az a magyar származású *Frankl Péter* vezeti, akinek több saját tulajdonú dzsukuja (jobikója) is van, amelyeknek „sztár-tanárja” természetesen ő maga. (A matematikai tehetséggondozó foglalkozásokról ld. bővebben *Hirano*, 1996)

### **Zeneiskolák, sódzsikurzusok**

Az iskolán kívüli képzés jellemző formája például a zeneiskolai képzés is; ide tartoznak azok a híres iskolák például, amelyeket a *Yamaha* cég tart fenn, vagy ilyenek például azok a képzési formák, amelyeknek keretében a gyerekek például sódzsi-játékot („japán sakk”-ot) tanulnak.

## **Záró megjegyzések**

Összefoglalónk talán érzékeltette a japán oktatás iskolai órán kívüli részeinek fontosságát. A tanulás, az iskolai teljesítmény, az iskolai szinteken való előrelépés alapvető fontosságú, egyértelműen pozitív érték a japán társadalomban. A tanulás az órán és az órán kívül, az iskolában és az iskolán kívül a gyerekeknek majdhogynem egész napját, egész hetét, egész évét betöltő tevékenység. Azt, hogy tanulni fontos, hogy a tanulás pozitív érték, a kisgyermek már a családban megismeri; az iskolai órán és azon kívül az iskolában, valamint az iskolán kívüli oktatás során újra és újra ezzel találkozik – többnyire meg sem kérdőjelezi, természetes része az életének.

Szokás a japán oktatást, és azon belül éppen a jobikót-dzsukut mint a gyerekektől a gyerekkorukat elvevő, túlzott erőfeszítést követelőt bemutatni. Valóban: a japán oktatásban nem könnyű eredményesen részt venni. Az erőfeszítés, a kitaró iskolai órai és azon

túli munka azonban meghozza gyümölcsét; Japán lényegében természeti kincsek nélkül úgy lett a világ egyik legfejlettebb országa, hogy igen korán ráébredt: a humán erőforrások fejlesztése jelenti számára az egyetlen reális lehetőséget a felemelkedésre és társadalmi-gazdasági stabilitásra. Ehhez az elképzeléshez mai napig is tartja magát a japán társadalom. Lehet, hogy mi, a magyar oktatásügyben dolgozók túlzottnak érezzük a japán társadalom, a japán iskola igényeit, de az biztos, hogy ez az igény Japánban valószínűleg a világ legegységesebben magasan képzett munkaerőtömegét teremtette meg. Gazdasági hullámvölgyek természetesen időről időre bekövetkezhetnek; azt a tudást azonban, amellyel a japánok rendelkeznek, nem vehetik el a gazdaság vagy a politikai élet nehézségei. Ez a tudás ma Japán legértékesebb és legállandóbb nemzeti kincse.

*Köszönetnyilvánítás:* 1996–97 során a *Japán Alapítvány* ösztöndíjasaként feleségem, *Fülöp Márta* szociálpszichológiai kutatásokat végzett Japánban; ez alatt az idő alatt *Sato Toshiaki* professzor jóvoltából (*Tohoku Fukushi Egyetem, Pszichológia Tanszék; Sendai*) módomból volt látogató kutatóként tanulmányozni a japán oktatás teljes spektrumát, az óvodától az egyetemig, az állami oktatástól a magánoktatásig. Köszönet a személyeknek és az intézményeknek egyaránt! Külön köszönetemet szeretném kifejezni *Mizuhara Katsutoshi* professzor (*Tohoku Egyetem, Pedagógia Tanszék; Sendai*) személyes támogatásáért és segítségéért. Konzultációink során feltárta előttem a japán oktatás számos olyan vonását, amely az (angol nyelvű) szakirodalomban nem föllelhető, valamint hozzásegített, hogy az állami iskolákon kívül személyes tapasztalatokat gyűjthessek az olyasféle „árnyékoktatási” intézményekben is, mint például az „egy terem egy tanár”-típusú dzsuku *Tsukinokiban*, vagy a felhőkarcoló méretű épületben működő *Yoyogi Yobiko Sendaiban*. Ez az utóbbi a *Yoyogu Zeminaru* (a legnagyobb japán jobikóhálózatok egyike) sendai fiókiskolája. Köszönetemet szeretném kifejezni a Soros Alapítványnak is, amelynek ösztöndíjasa voltam a tanulmány megírásakor.

## Irodalom

- Amano, I. (1986): Educational crisis in Japan. In: W. K. Cummings, E. R. Beauchamp, S. Ichikawa, V. N. Kobayashi és M. Ushogi (szerk.): *Educational policies in crisis*, 23–43. Praeger, New York.
- Amano, I. (1990): *Education and examination in modern Japan*. University of Tokyo Press, Tokyo.
- August, R. L. (1992): Yobiko: Prep schools for college entrance in Japan. In: Robert Leestma és Herbert J. Walberg (szerk.): *Japanese educational productivity*, 267–307. The University of Michigan, Ann Arbor.
- Beauchamp, E. R. és Rubger, R. (1989): *Education in Japan: A sourcebook*. Garland Publishing, New York.
- Cummings (1980): *Education and equality in Japan*. N. J.: Princeton University Press, Princeton
- Cummings, W. K. (1997a): Private education in Eastern Asia. In: William K. Cummings és Philip G. Altbach (szerk.): *The challenge of Eastern Asian education: Implication for America*, 135–152. State University of New York Press, Albany.
- Cummings, W. K. (1997b): Human resource development: The J-model. In: Cummings, W. K. és Altbach, P. G. (szerk.): *The challenge of Eastern Asian education: Implication for America*, 275–291. State University of Press, New York, Albany.

### Mitől hatékony még a japán oktatás?

- Dolly, J. P. (1994): The impact of *juku* on Japanese students. *Journal of Instructional Psychology*, 20(4), 277–285.
- Dore, R. P. és Sako, M. (1989): *How the Japanese learn to work?* New York: Routledge, London.
- Education system in Japan* (1991), Tokió, Jichi Sogo Center.
- Education in Japan: A graphic presentation* (1994): Ministry of Education, Science and Culture. Tokió
- Ferber Katalin (1996): Qui bono? A japán oktatási rendszer dilemmái. *Mozgó Világ*, 2. sz. 60–69.
- Ferber Katalin (1997): „Mennyei küldöttek”: A vállalati és az önkormányzati intézmények viszonya a mai japán gazdaságban. *Külgazdaság*, 41. 3. sz. 56–67.
- Fülöp Márta (1997): *A csoport és a közösség szerepe a japán társadalomban* (megjelenés alatt).
- Gordon Györi János (1997): *A képességekről és az erőfeszítésről vallott elképzelések szerepe a japán oktatásban* (megjelenés alatt).
- Hirano, T. (1996): Achieving mathematical excellence in Japan: Results and implications. *International Journal of Educational Research*, 25. 6. sz. 545–551.
- Ishida, H. (1993): *Social mobility in contemporary Japan*. CA: Stanford University Press, Stanford.
- Kiss Éva (1994): A japán oktatási rendszer sajátosságai. *Iskolakultúra*, 4. sz. 19–30.
- Kanaya, T. (1995): Japan: System of education. In: Torsten Husen és T. Neville Postlethwaite (szerk.): *The international encyclopedia of education*. 2. kiad., 6. köt., 3078–3086. New York; Tokyo: Pergamon, Oxford.
- Kashiwagi, K., Azuma, H., Miyake, K., Nagano, S., Hess, R. D. és Holloway, S. D. (1984). Japan-US comparative study on early maternal influences upon cognitive development: A follow-up study. *Japanese Psychological Research*, 26. 2. sz. 82–92.
- Katsuki, N. (1988): The learning business. *Tokyo Business Today* (Január), 34–36.
- Kempner, K. és Makino, M. (1993): Cultural influences on the construction of knowledge in Japanese higher education. *Comparative Education*, 29. 2. sz. 185–199.
- Morita, A. (1986): *Made in Japan: Akio Morita and SONY*. Signet, New York.
- Passin, H. (1987): *Society and education in Japan*. Tokyo; Kodansha International, New York.
- Peak, L. (1990): *Learning to go to school in Japan: The transition from home to preschool life*. University of California Press, Berkeley; Los Angeles; London.
- Reischauer, E. O. (1981): *Japan: The story of a nation*. 3. kiad. Knopf, New York.
- Rohlen, T. P. (1983): *Japan's high schools*. University of California Press, Berkeley; Los Angeles; London.
- Rohlen, T. P. (1997): Differences that make difference: Explaining Japan's success. In: William K. Cummings és Philip G. Altbach (szerk.): *The challenge of Eastern Asian education: Implication for America*, 223–248. State University of New York Press, Albany.
- Rosenbaum, J. (1976): *Making inequality: The hidden curriculum of high school tracking*. Wiley-Interscience, New York.
- Smith, H. W. (1995): *The myth of Japanese homogeneity: Social-ecological diversity in education and socialization*. Nova Science Publishers, New York.
- Stern, S. (1997): Education and work in Japan: Implications for policy. In: William K. Cummings és Philip G. Altbach (szerk.): *The challenge of Eastern Asian education: Implication for America*, 173–187. State University of New York Press, Albany.
- Stern, S. (1988): *Human resource development and training in Japan*. The Japan Management Association, Tokyo.
- Stevenson, H. W. és Stigler, J. (1992): *The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*. Summit, New York.

- Stevenson, L. D. és Baker, D. P. (1992): Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97. 6. sz. 1639–1657.
- Takeuchi, Y. (1991): Myth and reality in the Japanese educational selection system. *Comparative Education*, 27. 1. sz. 101–112.
- Tsukada, M. (1991): *Yobiko life: A study of the legitimation process of social stratification in Japan*. Institute of East Asian Studies, Berkeley.
- Turner, R. (1960): Sponsored and contest mobility and the school system. *American Sociological Review*, 25. sz. 855–867.
- Ukai Russel, N. (1997): Lessons from Japanese cram schools. In: William K. Cummings és Philip G. Altbach (szerk.): *The challenge of Eastern Asian education: Implication for America*, 153–170. State University of New York Press, Albany.
- U. S. Department of Education (1987): *Japanese education today*. D.C.: Government Printing Office, Washington.
- Vogel, E. F. (1979): *Japan as No. 1: Lessons for America*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- White, M. (1994): *The material child: Coming of age in Japan and America*. Los Angeles, CA: University of California Press, Berkeley.
- Wingert, P. és Greenberg, S. H. (1996): At the top of the class. *Newsweek*, 12/2. sz. 54–55.

## ABSTRACT

JÁNOS GYÖRI GORDON: WHAT MAKES JAPANESE EDUCATION MORE EFFECTIVE?

The role of extra curricular education and training in Japanese education

Japan is said to be a society of education. Education is a dominant part of Japanese children's lives. Although they do spend a lot of time in the classroom, in addition they frequently participate in extra curricular educational activities. In the first part of the article, the author introduces the system of formal education in Japan. According to the statistics, he states that the state and the local communities want to have the greatest impact on the elementary school and junior high school educational level. At the high school and university level many more students attend private schools than ever before. Both private and traditional education clubs have an extremely important role. Although these programs take place after school and children are free to choose any club, they practically function as compulsory activities. The author describes many types (e.g. sport, language, music, painting, calligraphy, etc.) of Japanese school clubs as well as the many important roles it impacts upon society. He states that these clubs create an important balance between general and gifted education. They have an formidable and active role in socialization. For example, children learn a lot about vertical human relations (e.g. sempai-kohai relationship) in the clubs. Furthermore the author continues to state the benefits of these extra curricular clubs by writing that these clubs form a preventive role against crime in society. The clubs are free of cost; thus, they allow for diversity of the participants. This is very important for different aspects of the idea of equality in education and society in Japan. However, this system has innate weaknesses, e.g. many teachers and trainers of the clubs are not professionals. In the second part of the article two main types of private Japanese "cram schools" which prepare Japanese students for their entrance examinations are introduced: *jukus* and *yobikos*. *Jukus* train the children for their entrance examination for high school, *yobikos* prepare those who want to take entrance examinations to university. According to Stevenson and Baker, the author regards the system of *jukus* and *yobikos* as a „shadow education” system in Japan, which has a great influence on Japanese for-

### Mitől hatékony még a japán oktatás?

mal education. Shadow education functions as an extra large and strong private enterprise in Japan. This shadow education is able to function in Japan because the „consumers” (the families) can pay for it. In a sense they want to pay for it because education (as previously mentioned) has an extremely important function in Japanese society: it has a very strong and lasting impact on the entire life and career of a person in Japan. Also, Japanese education is very competitive. To further elucidate the situation, the author introduces the most important contemporary theories which attempt to describe the connection between competition in education and social mobility in societies. Since Japan is clearly a meritocratic society, typically the best students are accepted by the best universities; in the past as well as now graduating from these universities means a good life-long career in Japan. In the next part the author deals with different aspects of yobikos and jukus. How they themselves select among the students, what kind of educational programs they have, who the teachers are in shadow education, what the connection is between the parents economic and educational status and shadow education, why boys are typically the consumers of this system and not the girls, etc. Also ronins, lives are introduced in a detailed way: ronins are those who failed their entrance examination to a university and who pay for a whole-day whole-year educational program in a yobiko. In the next part the author states that shadow education has a lot of advantages and disadvantages. One positive example is the flexibility of these innovative and customer-oriented educational programs. A negative aspect of this system is that it itself reproduces the need of shadow education, thus creating pressure on many people to use this possibility. Moreover, teachers in shadow education teach only technics, not substantive knowledge. The author states that private education as an extremely big private enterprise with a nationwide and international impact is a new and very influential phenomenon in the history of education. In the last part the author compares some features of Japanese and Hungarian education from the aspect of private trainings for school entrance examinations. He mentions some possible good aspects of shadow education in the future in Hungary and he writes about some of its dangers.

Magyar Pedagógia, 98. Number 4. 273–317. (1998)

Levelezési cím / Address for correspondence: Gordon Győri János, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Radnóti Miklós Gyakorlóiskola, H–1146, XIV. Cházár A. u. 10.