

Tanulmányok

Pedagógusok tanulása Ázsiában

Halász Gábor

az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet professor emeritusa,
ORCID: 0000-0001-6159-3362
halasz.gabor@ppk.elte.hu

E tanulmány azt vizsgálja, milyen hagyományait és létező formáit lehet megfigyelni a pedagógusok munkavégzésbe ágyazott tanulásának Kelet- és Délkelet-Ázsiában. A szingapúri, japán és kínai gyakorlat részletesebb bemutatása mellett a gyorsan fejlődő régió néhány más országának példáit is idézve mutatja be, hogyan segíti a pedagógusok tanulása azokat a reformokat, melyek célja mindenütt az elmozdulás a tradicionális, tanárcentrikus pedagógia felől a 21. századi képességek fejlesztését célzó, modern pedagógiai megközelítések felé. Az elemzés egyik célja segíteni annak megértését, miért szükséges a „pedagógusok képzése” mellett egyre gyakrabban használnunk a „pedagógusok tanulása” kifejezést.

Kulcsszavak: Ázsia, pedagógusok tanulása, szakmai fejlesztés, innováció, gyakorlatba ágyazott tanulás

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.2.01

„Ha hajlandó vagyok belenézni a tükörbe, és nem futok el attól, amit látok, önismeretre teszek szert. Önmagam megismerése pedig éppúgy kulcsfontosságú a jó tanításhoz, mint a diákjaim és a tantárgyam ismerete.”
(Issa et al., 2010, p. 46)

„Tudja, néha félreértenek bennünket, amikor aktívabban be akarjuk vonni a munkatársakat a változtatás irányainak és formáinak meghatározásába. Ha időt szárnunk arra, hogy kikérjük a véleményüket, azt hiszik, nem tudjuk, hogyan végezzük a dolgunkat! Mintha azt mondanák: »Te vagy az igazgató. Ha engem kell megkérdezned, az azt jelenti, nem tudod, mit csinálsz.«”
(Hallinger et al., 2005, p. 3)

Bevezetés

E tanulmány címe két fontos üzenetet hordoz. Az egyik a tanulás szóban rejlik, a másik egy földrész kiemelésében. A tanulás szó használata nem véletlen: a pedagógusok *tanulását* tudatosan és egyre határozottabban szembeállítjuk azzal a je-

lenségvilággal, melyet a pedagógusképzés szóval szoktunk leírni. Az utóbbi esetében a képzést nyújtók perspektívája határozza meg gondolkodásunkat, az előbbi esetében azoké, akik valamilyen módon birtokába kerülnek a tanításhoz szükséges tudásnak és képességeknek. A tanulók (iskolába járó gyerekek és fiatalok, képzési programokon részt vevő felnőttek) esetében hozzászoktunk már ahhoz, hogy a tanulás-tanítás jelenségvilágát két egyidejűleg használt szóval kell leírnunk. A pedagógusok esetében az ezzel foglalkozók ezt ritkán teszik. Bár ezt kellene tennünk, nem nagyon szoktunk a pedagógusok *tanulásáról-tanításáról* beszélni, hanem megelégszünk az utóbbira utaló „képzés” szó használatával.

A másik fontos üzenetet az elemzés számára kijelölt földrajzi régió neve hordozza. Ázsiára – ezen belül elsősorban Kelet- és Délkelet-Ázsiára – figyelünk annak tudatában, hogy az elmúlt évtizedekben e régió súlya és szerepe drámai módon felértékelődött, nemcsak gazdasági és politikai, hanem szellemi értelemben is. Azok a látványos eredmények, melyeket a régió több oktatási rendszere is produkált, arra készítettek a nemzetközi kutatói közösséget, hogy megpróbálja megfejteni e rendszerek titkát, és arra serkentettek sok nyugati oktatáspolitikust, hogy szorgalmazza olyan megoldások átvételét, melyeket e rendszerekben lehet megfigyelni (Forestier & Crossley, 2015). Az elemzések által feltárt „titkok” egyike a pedagógusok tanulásának azon formáiban rejlik, melyek különösen elterjedtek a kelet- és délkelet-ázsiai rendszerekben.

Az olvasó talán elnézi, hogy e tanulmány olyan megjegyzéseket is tartalmaz, melyek saját személyes élményeimhez és olvasmányaimhoz kötődnek. A témához ugyanis nemcsak a kapcsolódó OTKA kutatási projekt¹ szakmai szálain keresztül kötődöm, hanem az Ázsia iránt való általános érdeklődésem miatt is. Magam is azok közé tartozom, akik úgy vélik, ma már az oktatásról nem tudunk releváns és érvényes megállapításokat tenni úgy, hogy nem nézzük meg, mi történik a világ e térségében, és mit mondanak ott élő és ott dolgozó kollégáink.

A tanulás a figyelem középpontjában

A tanulmány elején található első mottó egy olyan könyvből származik, melyet nem sokkal a megjelenését követően kaptam egy régi barátomtól, aki akkor a University of Hong Kong tanára volt. Egy általa szervezett konferencia előadásait tartalmazta, melynek témája a pedagógusok tanulása volt. Arra kért, írjak a

¹ „A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálata a köznevelési rendszer, a szervezet és az egyén szintjén (MoTeL – Models of Teacher Learning)” (K 18 128 738)

könyvről ismertetést egy Malajziában megjelenő folyóirat számára. Ma is emlékszem, mennyire meglepett a címe: *A pedagógusok mint tanulók (Teachers as learners)*. Noha korábban éveken át vezettem egy nemzeti oktatásfejlesztő intézetet, és akkor már Magyarország legnagyobb pedagógusképző egyetemének tanára voltam, azzal kellett szembesülnöm, hogy a pedagógusokról gondolkodva szinte mindig a *tanító* ember jut eszembe, és csak nagyon ritkán a *tanuló* ember.

Magyarországon csak néhány évvel később találkoztam azzal, hogy valaki a pedagógusokkal kapcsolatban problematizálta a tanulás-tanítás kettősségben rejlő dilemmát. Az akkor még létező Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet egy vezető munkatársa hívott fel, azt kérdezve, vajon mi a *professional development* kifejezés helyes fordítása: inkább szakmai *fejlesztésnek* vagy inkább szakmai *fejlődésnek* kell-e ezt magyarul mondani. Azt feleltem, egyszerűre mindkettőnek, azaz írják azt, hogy „szakmai fejlődés-fejlesztés”. Amikor erről beszélünk, egyidőben két perspektívából kell a jelenségre tekintenünk.

A „fejlesztés” a külső beavatkozó vagy támogató perspektíváját jeleníti meg: azét, aki megpróbál valakit valamire megtanítani. A „fejlődés” az érintett pedagógusok oldaláról tekint ugyanarra. Ők azok, akik megtanulnak valamit, esetleg függetlenül attól, hogy ebben valaki kívülről támogatja-e őket vagy sem. Ha a külső beavatkozó vagy támogató – a pedagógusképző – képes a tanuló pedagógus perspektívájában is látni, amit csinál, másképpen értelmezi a tanítás vagy a képzés feladatát, mintha ez nincs jelen a tudatában. Nemcsak azt a kérdést teszi fel magának, hogy: „*Miképpen tudnám eredményesebben tanítani a pedagógusokat?*”, hanem azt is: „*Mit tehetnék annak érdekében, hogy ők maguk eredményesebben tanuljanak?*” Ahogy beszélhetünk a tanárcentrikus helyébe lépő gyerekcentrikus pedagógiáról, úgy beszélhetünk pedagóguscentrikus tanárképzésről is. Olyanról, amely a tanuló pedagógus perspektívájából indul ki, az ő tanulásának természetét igyekszik megérteni, és ezt próbálja meg befolyásolni.

Nem elég azonban a tanuló pedagógusok perspektívájából nézni a dolgokat, hanem arra is szükség van, hogy mindazt, amit a tanulásról tudunk, ebben a kontextusban is alkalmazzuk. Így látnunk kell, hogy a tanulás alapvetően társas helyzetekben zajlik, vagy hogy motiváció nélkül nincs eredményes tanulás. Persze azt is fontos felismernünk, hogy mindenki más módon tanul, és a saját tudását mindenki maga kell, hogy felépítse. A tanuló perspektívájába történő behelyezkedés éppoly változásokat idézhet elő a pedagógusképzők vagy a szakmai fejlesztők viselkedésében, mint azok, amelyek akkor történtek, amikor a pedagógusok a tanu-

ló gyerekek perspektívájából kezdték magukat látni. Ennek nyomán velük is megtörténhet, hogy tudásatadóból a tudás felépítésének segítőjévé válhatnak. Arra a döntésre juthatnak, mint a szingapúriak, akik számára jó ideje nem kétséges, hogy nem elegendő iskolákon kívül szervezett tanfolyamok biztosítása, hanem a mindennapi munkavégzésbe ágyazott tanulást kell támogatniuk, és a pedagógusok tanulását leginkább az segíti, ha az iskolájuk intelligens tanulószervezetté válik (Hairon & Dimmock, 2012).

Miért Ázsia?

Még ma is sokan előtte állnak a drámai felimerésnek, hogy a „világ közepe” egy ideje valószínűleg már nem nyugaton van. Az „Ázsia évszázada” kifejezés állítólag a nyolcvanas évek elején hangzott el először egy amerikai kongresszusi meghallgatáson (Nagorski, 2020), és azóta gyakran emlegetett szlogenné vált. Egyik legismertebb hirdetője, a világszerte ismert szingapúri *Kishore Mahbubani* nemrég megjelent könyvében így írt erről:

„A történelem kifordult a sarkából, a nyugati uralom korszaka véget ért. Ázsia újjáéledése a világ ügyeiben és a globális gazdaságban, amely a Covid-19 megjelenése előtt megtörtént, bebetonozza az új világrendet a válság után. A nyugati társadalmak iránti tiszteletet, ami a tizenkilencedik és huszadik században megszokott volt, és az is lesz, felváltotta a kelet-ázsiaiak iránti növekvő tisztelet és csodálat. A járvány tehát az ázsiai század kezdetét jelentheti.” (Mahbubani, 2022).

Bár vannak kétségek azzal kapcsolatban, hogy az ázsiai társadalmak képesek lesznek-e megbirkózni az előttük tornyosuló kihívásokkal, és a 21. században valóban ez a földrész válhat-e a világ legfejlettebb régiójává (West, 2018), az nem kétséges, ma már semmiről nem érdemes úgy gondolkodni, hogy nem nézzük meg, ott mi történik. Ezt még abban az esetben is szükséges megtennünk, ha olyan dolgokat vizsgálunk, melyek eredete, úgy véljük, a nyugaton található, és amelyekről azt gondoljuk, az ázsiaiak átvették és beépítették saját világukba. A gondos vizsgálat gyakran azt deríti ki, hogy amit átvettek, valójában már régóta létezett náluk, de vagy elfeledték, vagy önbecsülésüknek a gyarmatosítással nyomán történt sérülése meggátolta őket saját értékeik felismerésében. Mint látni fogjuk, egy sor olyan folyamat és tevékenység, mely a pedagógusok tanulását szolgálja, nemcsak korábban létezett Ázsiában, mint a Nyugaton, de magasabb

szinten kidolgozott, szofisztikáltabb formában is működött. Sok más területhez hasonlóan valószínűleg ez is azok közé tartozik, ahol a Nyugat többet tanulhat a Kelettől, mint fordítva.²

Ázsia magas szinten teljesítő oktatási rendszereinek vizsgálata az összehasonlító pedagógiai kutatások és a nemzetközi oktatáspolitikai elemzések egyik különösen figyelmet érdemlő területévé vált. A hazai kontextusban azonban ezekre a rendszerekre nemcsak annak reményében érdemes figyelni, mert talán elleshetünk jól működő megoldásokat, hanem azért is, mert itt gyakran a lehető legmodernebb megoldásokat próbálják a lehető legradicionálisabb környezetekbe bevinni. Felülről vezérelt, hierarchikus, konformitáshoz szokott szervezetekben jelennek meg az autonómiára, kezdeményezőkézségre és horizontális tudásmegosztásra épülő megoldások, olyasfajta paradox helyzeteket eredményezve, melyeket jól illusztrál a tanulmányunk elején olvasható második mottó (ez részlet egy hongkongi iskolaigazgatóval készült interjúból).

Az ázsiai oktatás lenyűgöző és mélyebb szakmai reflexiót igénylő világa, döntően Gordon Győri János munkásságának köszönhetően (például Gordon Győri, 2002, 2006, 2008, 2017), nem ismeretlen a magyarországi tudományos közösség számára.³ E világnak egyik leginkább figyelemre méltó eleme a pedagógusok tanulásának gyakorlatba ágyazott és közösségi formája, mely különösen az országoknak abban a körében található meg, melyeket az összehasonlító elemzések gyakran a *konfuciánus kulturális örökség országainak* neveznek. Az e kultúrkörbe tartozó országok oktatását elemzőket főképpen a tanulók (iskolás gyerekek, egyetemi hallgatók) tanulása foglalkoztatja (Chan & Rao, 2009), de nem kevésbé érdekes az a mód, ahogyan a pedagógusok tanulnak. Mint látni fogjuk, ennek is létezik sajátos, alaposabb tanulmányozást érdemlő ázsiai modellje.

A pedagógusok tanulásának ázsiai formái

A pedagógusok tanulásának jellegzetes kelet- és délkelet-ázsiai formája *a tanulás és tanítás iskolai munkavégzésbe ágyazott folyamatos és szisztematikus, kollektív tanulmányozása*. A régió országainak jelentős részében az iskolai élet természetes része, hogy a pedagógusok közösen terveznek meg tanórákat, megfigyelik és megvitatják

² Talán érdemes itt megemlíteni azt a projektet, amely a 2022-ben indult el a Mathias Corvinus Collegium keretei között, és amely azt vizsgálja, mit tanulhat Magyarország (és általában a Nyugat) Ázsiától. A „Learning from Asia” projekt honlapját lásd itt: <https://learningfromasiaproject.wordpress.com>

³ Ezen a ponton szeretnék köszönetet mondani Gordon Győri Jánosnak a kézirat első változatához fűzött megjegyzéseiért, melyek nyomán sokat javult az eredeti szöveg.

egymás tanítási gyakorlatát, bemutató órákat tartanak, és ilyeneken vesznek részt, emellett kisebb-nagyobb akciókutatások keretei között tanítási kísérleteket folytatnak. Ez egyes országokban a legkisebb és legtávolibb falusi iskolákra is általánosan jellemző, azaz lényegében minden iskola tudástermelő szervezetként működik olyan értelemben, ahogyan ezt David Hargreaves egyik, a kilencvenes években megjelent, azóta sokat idézett tanulmányában leírta (Hargreaves, 1999). A tanuláshoz e formáját három alapvető dolog jellemzi: (1) a tanulók tanulására és a tanításra fókuszál, (2) gyakorlatba ágyazott, (3) társas formában történik.

A pedagógusok tanulásának e formája az elmúlt egy-két évtizedben – döntően a térség oktatási rendszereinek látványos teljesítményét a figyelem előterébe toló IEA- majd később PISA-mérések nyomán – növekvő érdeklődést váltott ki a nemzetközi kutatói közösség körében. Ehhez köthető a japán „tanóra-tanulmányozás” (*lesson study*),⁴ majd később kínai megfelelőinek „felfedezése”.

Az OECD elemzéseiben, melyek a legmagasabb PISA eredményeket elérő oktatási rendszerek teljesítményét magyarázzák, rendre megjelenik annak kiemelése, hogy az élen álló Sanghaj iskoláiban olyan munkacsoportok (*teaching study groups*) működnek, melyekben a pedagógusok a saját gyakorlatukat közösen elemzik, és folyamatosan keresik a módját, hogyan tehetnék ezt eredményesebbé (lásd például OECD, 2011, 2014).

Gyakorlatba ágyazott társas tanulás Kínában

A tanulás-tanítás szisztematikus és kollektív, gyakorlatba ágyazott tanulmányozása – mint a pedagógusok közös tanulásának különösen hatékony formája – megkülönböztetett figyelmet érdemel. Érdemes ennek arra a Kínában kialakult gyakorlatára részletesebben is kitérni, melyet az OECD elemzései Sanghajjal kapcsolatban gyakran kiemelnek. E gyakorlat Kínában az ötvenes években intézményesült: sok elemző szerint a Szovjetunióból „importálták”, de többen hangsúlyozták, hogy ez csupán optikai csalódás: valójában e gyakorlat sok eleme létezett a kommunista hatalomátvételt megelőző évtizedekben is, és visszavezethető a tanítás és tanulás klasszikus konfucianus felfogására (Wang, 2013; Gu, 2020; Zhang et al., 2020; Chen, 2023).

A tanári tanulás e kínai modelljét az angol nyelvű szakirodalom általában a tanuláskutatási rendszer kifejezéssel írja le (az eredeti kínai megnevezés *jiàoyán*

⁴ A *lesson study* bevett hazai elnevezése Gordon Györi János (2008) nyomán „tanórátkutatás”, azonban pontosabb lehet „tanóra-tanulmányozásnak” nevezni, egyértelművé téve, hogy nem tudományos értelemben vett kutatásról van szó, hanem gyakorlati szakemberek által végzett reflektív gyakorlatról.

xitǒng (教研系统).⁵ Ez a tanítás és tanulás mindennapi gyakorlatának intézményesült és szisztematikus kollektív tanulmányozását jelenti, amit a pedagógusok azokban a munkacsoportokban folytatnak, melyek létrehozása és működtetése kötelező minden iskolában. Ezek kínai elnevezése *jiàoyánzǔ* (教研组). Fontos kiemelni, hogy bár a nemzetközi szakirodalom a tanításkutatás kifejezést használja, az eredeti kínai szóban a *yán* (研) nem tudományos kutatást jelent (ez utóbbit, ha pontosak akarnak lenni, inkább a *kēxué yánjiū* (科学研究) kifejezéssel írják le. A *jiàoyán* – vagy teljes formában *jiàoxué yánjiū* (教学研究) – a tanítás és tanulás mindennapi gyakorlatának vizsgálatára, az eredményes tanítást szolgáló gyakorlati megoldások szisztematikus keresésére épülő tevékenységet takar. Ezt mindig kollektív formában végzik, nemcsak az iskolákban működő „tanításelemző munkacsoportokban”, de az iskolákon túl is, körzeti vagy akár tartományi szinten, az e szinteken működő tanításelemzési szervezetekben, melyek elnevezése *jiàoyán shì* (教研室).

Noha a tanítás szisztematikus tanulmányozása, azaz a *jiàoyán* (教研) nem tekinthető tudományos kutatásnak, vagyis nem *kēyán* (科研), a kettő közötti határvonalak nem élesek. Egy sanghaji iskolában készült esettanulmány például arról számolt be, hogy 11 egymást követő évben szerveztek „kutatásidolgozat-pályázatot”. A pedagógusok kiválasztották a legjobb kutatási dolgozatukat vagy esetbeszámolójukat, melyeket tantárgyi bíráló bizottságok „vakon”, azaz a folyóiratok peer-review folyamatát imitálva értékelték. Az egyik évben több mint 300 pályamű érkezett be, és sokan több dolgozattal is pályáztak (Haiyan et al., 2017).

Arról, hogy az iskolai tanításelemző munkacsoportokban valójában mi történik, sok olyan, általában kvalitatív kutatásokra, esettanulmányokra, interjúk analízisére épülő elemzés áll rendelkezésre, melyek erről rendkívül érzékletes képet adnak (például Sargent & Hannum, 2009; Salleh & Tan, 2013; Rao, 2016; Haiyan et al., 2017; Wang et al., 2017; Chen, 2023). Az egyik legfontosabb, ami ebből látható: bár a munkacsoportok beépülnek a centralizált kínai oktatásirányítás rendszerébe, és adminisztratív előírások alapján működnek, leggyakrabban hiteles és a legtöbb résztvevő által igényelt, fontosnak tartott tevékenységeket folytatnak.

Talán érdemes megjegyezni: személyesen is részt vevő tanúja voltam egy *jiàoyán* munkacsoportok által szervezett eseménynek, és kínai pedagógusokkal beszélgettem az ilyen munkacsoportokban végzett tevékenységükről, azaz a közös kurrikulum- és tanóratervezésről, nyitott, kollégák által látogatott órákról,

⁵ A kínai karakterekkel írt részek az ELTE volt mesterszakos hallgatója, Zhanrong Xu segítségének köszönhetően kerülhettek be ebbe a szövegbe.

az órákat kísérő elemző vitákról, a pedagógusok versenytanításairól, a kísérletezésről, mindezek során innovatív, új pedagógiai megoldások megalkotásáról (erre a későbbiekben még visszatérek). Ezek megerősítették azt, ami a publikációkban olvasható interjúidézetek sokaságából látszik: e munkacsoportok az intenzív közös tanulás színterei, melyek alapvető szerepet játszanak abban, hogy a pedagógusok megszerezzék az eredményes tanításhoz szükséges tudást és képességeket.

A kínai *jiàoyán* rendszer fokozatosan vált olyanná, amilyenek jelenleg látjuk, és fejlődése során többféle funkcióváltozáson ment keresztül. Az ötvenes években valószínűleg az akkor még fejletlen felsőoktatási pedagógusképzés szerepét is betöltötte: a hiány szülte kényszer miatt a gyorsan expandáló oktatási rendszerben professzionális egyetemi pedagógusképzők helyett a pedagógusok az iskolákon belül lényegében egymást tanították. Egy időben – részben valószínűleg jelenleg is – a kommunista ideológiai kontroll és a bürokratikus oktatásigazgatás eszközeként is működhettek. A kilencvenes évektől kezdve azonban – és különösen a kétezres években – az akkor elindult kompetenciaorientált kurrikulumreform implementálásának váltak az eszközévé. Ez utóbbi funkció főképp azért érdekes, mert a kompetenciaalapú és tanulócentrikus oktatást támogató kormányzati politika – más országokhoz hasonlóan – lényegében ismeretlen terepre történő behatolást jelentett. Azt, hogy ezt a valóságos osztálytermi gyakorlatban hogyan kell csinálni, a központi hatalom nem tudta megmondani a pedagógusoknak, nekik maguknak kellett kikísérletezniük.

A tanári tanulásnak az a formája, ami a *jiàoyán* munkacsoportokban történik, nemcsak a tanulás klasszikus módjára nyújt lehetőséget, amikor a tapasztaltabb, a „mester” tanítja vagy mentorálja a kevésbé tapasztalt, kezdő kollégákat, hanem arra is, amit Engeström expanzív tanulásnak nevez (Engeström & Vlad, 2012). Amikor ez történik, nem valamilyen mások által már ismert dolog megtanulása zajlik, hanem felfedezései tanulás, ami korábban nem létező tudást teremt. A pedagógusok tapasztalati, felfedezései tanulása különösen fontossá válik akkor, amikor olyan paradigmaváltás zajlik az oktatásban, mint amilyen a kétezres években elindult, jelenleg is zajló kínai kurrikulumreform jár. E reform keretei között a pedagógusok tanulása természetes módon vegyül az innovációk, a kísérletezés és a fejlesztés világával, ezektől különválasztva nem is nagyon értelmezhető.

A különböző kutatási beszámolókból olvasható rengeteg interjúrészlet közül érdemes itt megmutatni néhányat, hogy az olvasónak érzékletes képe lehessen ar-

ról, mi történik a *jiàoyán* munkacsoportokban. Az első egy falusi iskola pedagógusának szavait idézi, aki kutatási témájáról számol be:

„Minden héten csütörtökön találkozunk, és két órát töltünk el együtt. Mindannyiunknak van egy kutatási témája. Idén még nem döntöttem el, mi legyen a témám. Tavaly háromfős csoportok dolgoztak egy-egy közös témán... Én a »multimédia használata a tanítás és tanulás minőségének emelésére« témát tanulmányoztam, mivel ez jelenleg még meglehetősen új. Ráadásul iskolánkban a multimédia használata a megyében a legjobbak közé tartozik, ezért is foglalkoztam ezzel. [...] Általában a multimédiát használjuk az osztályteremben, megvizsgáljuk, hogyan tudjuk használni a tanulók elkötelezettségének növelésére, és megfigyeljük az eredményeket.” (Sargent & Hannum, 2009).

A másik idézet egy tartományi székhelyen működő iskola igazgatóhelyettesével készült interjúból való, aki arról beszél, hogyan működik együtt négy iskola azonos tantárgyat oktató pedagógusa egy tematikus egység megtervezésében:

„Négy iskola kínai nyelvtanárai ugyanazt a tematikus egységet készítik elő. Szabadon alakíthatják ki az órát tanítási filozófiájuknak és megközelítésüknek megfelelően. Ezután a maguk módján megtartják a tematikus egységgel foglalkozó órát, kritizálják egymást, megosztják egymással a tanulságokat. Az oktatási ötletek és tanítási stratégiák különböző tanárok közötti ütközése és disszonanciája elmélyült gondolkodáshoz, tudásmegosztáshoz és kölcsönös szakmai fejlődéshez, növekedéshez vezet.” (Wang, 2015).

A harmadik eset a korábban már említett sanghaji iskolából származik. Ennek érdekessége, hogy olyan, hosszú ideig tartó design-tevékenységről számol be, melynek során egy tanórát próbáltak tökéletessé formálni. Azaz itt egy *artefaktum* (egy tanítási egység) formálásának folyamata vált a pedagógusok tanulásának hordozójává:

„A campusunk új volt [...], és a csapatunk viszonylag kevésbé tapasztalt. Ezért a hangsúlyt egy tematikus egység legfontosabb órája (héxīnkè – 核心课) tanításának javítására helyeztük. Ez volt a témánk. Két éven át óramegfigyelést, közös óratervezést, esetelemzéseket szerveztünk. Két évvel később úgy gondoltuk, hogy a tanároknak már kevésbé volt nehéz ezt

az órát megtartani. Ezután a tanulásunkat kiterjesztettük az egész tematikus egység tanításának jobbítására.’ (Haiyan et al., 2017).

Ugyancsak az érzéketesség kedvéért érdemes személyes tapasztalataim közül is egyet itt felidézni. 2023 májusában egy pekingi iskolában vettem részt olyan matematika órán, melyet az iskola nagyobb közönséget is befogadni képes demonstrációs termében tartottak. Az órát több pedagógus közösen tervezte meg, majd egyikük bemutatta a jelenlévőknek. A színházszerűen kialakított térben a „nézőtér” padosoraiban 30–40 pedagógus figyelte a bemutató órát, akiknek többsége más iskolákból, sőt más települések iskoláiból érkezett (lásd 1. ábra). Mindegyikük folyamatosan jegyzetelt, néhányan saját fényképeket vagy videofelvételt is készítettek. Az órát követően vita zajlott, melynek témája a látottak értelmezése és értékelése volt. Az itt látható két fotót ezen a helyen készítettem.



1. ábra: Demonstrációs óra egy pekingi iskolában (Forrás: Saját fotó)

A tanulásnak az a formája, melynek keretét a tanórák közönség előtt történő megtartása adja – ami természetes része minden kínai pedagógus szakmai életének – különös lehetőségeket rejt magában. Az ilyen órákra történő, általában kollektív felkészülés (beleértve a próbákat) és az ezeket követő viták a tacit és az explicit tudás egyidejű megosztását teszik lehetővé. Bár a szakmai közönség előtt történő szereplés, különösen eleinte, természetesen szorongáskeltő is lehet, ahogy erről több interjúrészlet tanúskodik, pozitív hatással van a pedagógusok önbizalmára és énhatékonyságára. Ez nemcsak a szűkebb értelemben vett szakmai tanulást teszi lehetővé, hanem a személyiség fejlődését és a szakmai identitás erősödését is.

A kínai *jiàoyán* rendszer gyakran megjelenik a szakmai tanulóközösségekkel vagy gyakorlatközösségekkel (*community of practice*) és a tanulási hálózatokkal (*networked learning communities*) foglalkozó elemzésekben is, de azokban is, melyek

a kezdő pedagógusok betanulásával, a mentorálással foglalkoznak (Sargent & Han- num, 2009; Wang, 2015; Qiao et al., 2018; Chen & Sargent, 2020). Sokan szakmai ta- nulóközösségeként értelmezik az iskolákban működő *jiàoyán* munkacsoportokat és az ezekre építő iskolaközi tudásmegosztási formákat, de legalábbis lehetőséget lát- nak arra, hogy ezek ilyenné alakuljanak vagy így működjenek. Noha a kínai peda- gógusok és pedagógiai kutatók ritkán használják a szakmai gyakorlatközösség álta- lában Wengerhez (1998) kötött fogalmát, a *jiàoyán* munkaközösségekben zajló fo- lyamatok teljes mértékben indokolhatják, hogy ezeket is e terminussal írjuk le. Ez továbbvisz minket egy másik, különösen fejlettnak tekintett oktatási rendszer, a szingapúri gyakorlatához, amely teljesen más környezetben formálódott.

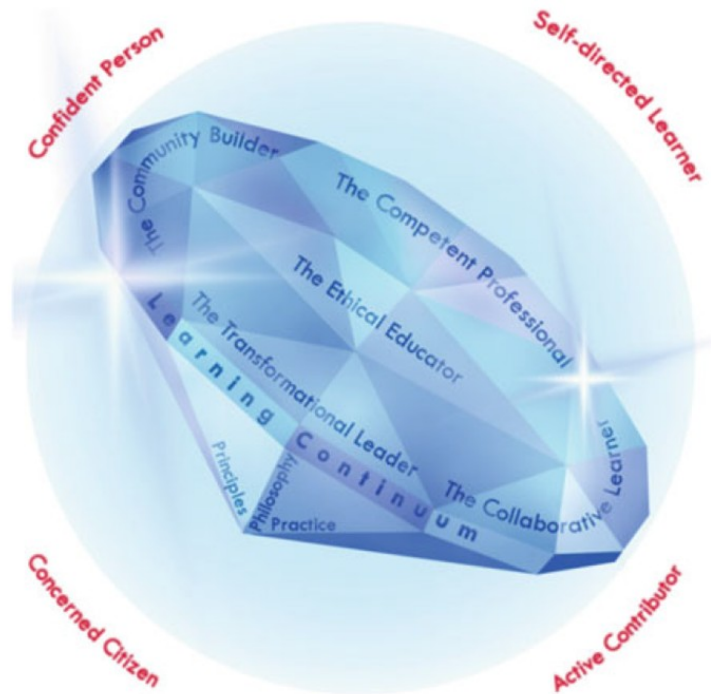
Kínáról beszélve a pedagógusok tanulásának még két fontos eszközét vagy hordozóját szükséges megemlíteni. Ezek: az óralátogatások során készített szemé- lyes jegyzetek, melyeket egy sanghaji iskolában beszédes módon a „kumulatív ta- pasztalatok” (*cumulative experiences*) kifejezéssel írnak le (Hallinger et al., 2021). Ezeknek a reflektív feljegyzéseknek a készítése kötelező ebben az iskolában. Be- vett gyakorlat az is, hogy ezek tartalmát a pedagógusok megvitatják egymással és az iskola innovációkat támogató vezetőjével. A másik a tanítási versenyek, me- lyek sosem egyszerűen az elismerésről és a magasabb pozícióba jutásról szólnak, hanem a tudásmegosztásról és a tanulásról is.

Szakmai tanulóközösségek építése Szingapúrban

Sokan tartják a szingapúri oktatási rendszert nemcsak a világ legeredményesebb és leginkább tanulmányozásra érdemes oktatási rendszerének, hanem olyannak is, melynek titkait különösen nehéz megragadni. A szingapúri oktatási csodát az otta- ni reformokat alakító kutatók egyike a paradoxonok erejével magyarázza, négyet emelve ki ezek közül (Ng, 2017). Ezek egyike az, melyet legjobban a reformok szlo- genévé vált „kevesebbet tanítani és többet tanulni” (*teach less, learn more*) kifejezés illusztrál. Egy másik, amit „centralizált decentralizációnak” nevez, és amit kiegészít- hetnénk azzal, hogy tekintélyelvű, autoriter közegben próbálják felszabadítani a nagyfokú egyéni és szervezeti autonómiát, kezdeményezőkézséget és felhatalma- zást (*empowerment*) igénylő innovációs energiákat. Ez ugyan valamennyire Kínára is jellemző, de ennek intenzitása Szingapúrban jóval erősebb, a rendelkezésre álló és mozgósított erőforrások sokkal nagyobbak, és összehasonlíthatatlanul jelentősebb a nemzetközi tanulás és a kulturális sokféleség hatása. E közegben a pedagógusok ta- nulása még inkább összekapcsolódott a reformokkal, mint Kínában, és talán a refor- mok legfontosabb hordozójává, eszközévé és motorjává vált.

Bár az iskolák tanulószervezetté alakítása és a hálózati tanulás intézményi mechanizmusainak kiépítése a világ sok fejlett oktatási rendszerében vált a reformok egyik meghatározó eszközévé, ez talán sehol nem jellemző olyan erősen, mint Szingapúrban. Azt, ami ebben az országban kialakult, akár az „állami pedagógustanulóközösség-építési politika” (*professional learning community policy*) megfogalmazással is leírhatjuk. Emögött részletesen kidolgozott stratégia áll, melyet valamivel egy évtizeddel ezelőtt tettek közzé, és amelyet „pedagógusfejlődési modellnek” (*teacher growth model*) neveznek. Ennek célja, hogy a szingapúri pedagógusok „folyamatos tanulás révén tanulócentrikus szakemberré (*professionals*) váljanak, akik kezükben tartják saját fejlődésük folyamatát” (Ministry of Education, 2012).

Aki ellátogat az e stratégia implementálásában meghatározó szerepet játszó szervezet, az *Academy of Singapore Teachers* honlapjára, talál ott egy képet, amely remekül szimbolizálja a stratégia mögött rejlő filozófiát. Az ábrán egy gyémánt látható, alatta ezzel a jelmonddal: „Minden pedagógus csiszolatlan drágakő” (*Every Teacher, a Gem*). Körülötte azok az értékek, képességek és viselkedésbeli jellemzők jelennek meg, melyek a csiszolás hatására ragyognak fel a gyémánton (lásd 2. ábra). Azért érdemes ezt itt megemlíteni, mert jól szemlélteti azt a környezetet, melyben a pedagógusok tanulása Szingapúrban zajlik. Olyan környezet ez, melyre a törődés, az odafigyelés és a pozitív érzelmi légkör különösen magas szintje jellemző, és amihez különleges elvárások is társulnak. A pedagógusokat a kelet- és délkelet-ázsiai országokban általában magas szintű megbecsülés övezi, de ez talán sehol nem olyan magas, mint Szingapúrban, ahol a politikai elit jelentős hányada, úgy tűnik, valóban úgy gondolja, rajtuk múlik az ország jövője.



2. ábra: A szingapúri pedagógusfejlődési modell (Forrás: Ng & Low, 2017)

Magyarázat: *confident person* = magabiztos személy; *self-directed learner* = önszabályozó tanuló; *active collaborator* = aktív együttműködő; *concerned citizen* = elkötelezett polgár; *community builder* = közösségépítő; *competent professional* = kompetens szakember; *ethical educator* = etikus módon cselekvő nevelő; *transformational leader* = változásokat generáló vezető; *collaborative learner* = együttműködő tanuló, *learning continuum* = tanulási kontinuum; *principles* = elvek, *practice* = gyakorlat

A korábban említett, Pedagógusfejlődési modell című kormányzati stratégia arra ösztönzi a pedagógusokat, hogy sokféle tanulási mód kombinálásával biztosítsák saját szakmai fejlődésüket. Ezeket explicit módon említik is: „személyes és infokommunikációs technológián alapuló kurzusok, konferenciák, mentorálás, kutatáson alapuló tanulás, szakmai gyakorlatok, hálózatos tanulás, reflektív gyakorlat és tapasztalati tanulás” (Ministry of Education, 2012). A nemzetközi összehasonlító elemzések (például OECD TALIS) adatai szerint a pedagógusok részvéte a legkülönböző tanulási formákban Szingapúrban jóval magasabb, mint más országokban (Bautista et al., 2015). Ezek szervezésében kulcsszerepet játszik a korábban szintén említett *Academy of Singapore Teachers*, melynek egyik feladata

annak biztosítása, hogy minden egyes iskola tudásteremtő és tudásmegosztó szakmai tanulóközösséggé és így a pedagógusok szakmai tanulásának meghatározó színterévé váljon. Az ezekben zajló tudásépítő folyamatok közt nagy arányban van jelen a *lesson study* és az akciókutatás.

A pedagógusok kollektív, gyakorlatba ágyazott tanulásának szingapúri modellje elsősorban azért érdekes, mert valószínűleg egyetlen más országban sem kap ez olyan szintű és olyannyira koherens stratégiai kormányzati támogatást, mint itt. A tanulásnak e formája minden kelet- és délkelet-ázsiai országban jelen van és kiemelt figyelmet kap, de máshol nem vált ilyen mértékben az állami szakpolitika kiemelt prioritásává és eszközévé (Hairon & Dimmock, 2012; Goodwin et al., 2017; Ng & Low, 2017; Liu, 2021). Ha nem tudnánk, hogy a szingapúri oktatáspolitikai legfontosabb vezérlő elve a pragmatizmus (Tan, 2018), azt gondolhatnánk, rabul ejtette őket egy ideológia, amely idealizálja a pedagógusokban rejlő képességeket, és emiatt helyezi középpontba kollektív tanulásukat és tudásépítésüket, de itt nem erről van szó. Egyszerűen tudják, hogy az oktatás minőségét meghatározó tényezők között valóban ez a legfontosabb.

A szingapúri szakmai tanulóközösség politika egyik hordozója azoknak paradoxonoknak, melyeket ennek az országnak az oktatási rendszerével kapcsolatban gyakran emlegetnek. A központ *előírja*, hogy minden iskola teremtsen hiteles és őszinte szakmai kommunikációt, azaz olyasmit, amit előírással nem lehet létrehozni, ami csak spontán módon jöhet létre. Az ennek keretet adó iskolai szakmai tanuló közösségeket *kötelező* létrehozni és működtetni, ugyanakkor nem szabad, hogy ezek formálissá váljanak, mert akkor nem érnek semmit. A központ meghatározza, minek kell ezekben történnie, de ezt a résztvevőknek kell akarniuk. Hogy ez megtörténik-e, és tartalmas, valóságos tanulást eredményező szakmai beszélgetések jönnek-e létre, nagymértékben azoknak a pedagógusoknak a hitelességétől és facilitáló képességeitől függ, akiket a csoportok vezetésére felkérnek (Hairon, 2016).

A szingapúri tanulási modellnek még egy elemét érdemes itt kiemelni, ami szintén megfigyelhető a többi kelet- és délkelet-ázsiai országban, de másutt ez sem kap olyan szintű szakpolitikai támogatást, és nem vált az állami oktatásfejlesztési politikai olyan súlyú eszközévé, mint itt. Ez az iskola–egyetem partnerség, pontosabban ennek egy olyan formája, ahol nem két, hanem három partner együttműködését látjuk: az egyetemek és az iskolák mellett résztvevők az oktatást irányító kormányzati szervek is. Ezt nevezik megerősített partnerségnek (*enhanced partnership*) vagy tripartit partnerségnek (Liu et al., 2017; Liu, 2021). Ez lénye-

gében az innovációkutatásból ismert *triple helix* modell (Etzkowitz, 2008) oktatási ágazatban történő megvalósulása, ami az innovációs és tanulási folyamatok magas szintű összeolvadását mutatja.

Meglehetősen kevés olyan kutatásról lehet tudni, amely azt vizsgálja, hogy az autonóm szakmai tanulóközösségek és hálózatok felülről kezdeményezett és erősen strukturált politikája milyen valóságos tanulási folyamatokat generált a centralizált, hierarchikusan szervezett és tekintélyelvű szingapúri oktatási rendszerben. Szemben a kínai *jiàoyán* rendszerrel, melynek mikroszintű, valóságos folyamatairól nagyon sok érzékletes képet mutató elemzés olvasható, a szingapúri folyamatok bemutatásában inkább csak a lenyűgözően kidolgozott, progresszív állami politika diskurzusa jelenik meg. Azok az elemzések, melyek valamelyest betekintést engednek az iskolai szintű reálfolyamatokba (például Hiron & Dimmock, 2012; Hiron et al., 2015; Wang, 2019), azt mutatják, hogy sajátos kettőség jött létre: a tekintélyre és hierarchikus viszonyokra épülő szervezeteken belül sok helyen kialakultak a horizontális tanulás számára kedvező viszonyok. A központi előírások nyomán létrehozott iskolai „tanulókörökben” (*learning circles*) vagy „szakmai tanuló teamekben” (*professional learning teams*) a pedagógusok gyakorlatba ágyazott kollektív tanulásának hiteles formái fejlődtek ki. Ebben a hibrid, „szoros-laza kötelékben” (Hiron et al., 2015) létrejöhetnek a tanulás olyan körei, melyek az egyszerű részvétel felől a változtatni akarás felé viszik a pedagógusokat, kialakulnak az ilyen folyamatok facilitálásához szükséges képességek, és megteremtődnek a reflektív gyakorlat kognitív és emocionális feltételei – mindez olyan környezetben, melyet a tanulmányunk elején olvasható második mottó illusztrál.

Sajátos hongkongi mintázatok

Az oktatás világa, ezen belül a pedagógusok tanulása és ennek támogatása sok közös vonást mutat Hongkongban és Szingapúrban. Mindkét oktatási rendszer irányítói arra törekedtek az elmúlt egy-két évtizedben, hogy iskoláik intelligens tanulószervezetté váljanak, de a hongkongi kontextust alapvetően meghatározza az, hogy a város két és fél évtizeddel ezelőtt (1997-ig) még lényegében az Egyesült Királyság részét alkotta, azóta pedig Kína része. A brit gyarmati múlt és a közvetlen brit jelenlét mindmáig érezteti hatását, és bár az „egy ország, két rendszer” elv ma is érvényesül, az anyaország, azaz Kína befolyása folyamatosan erősödik, annak mind pozitív, mind negatív hatásaival. Szemben Szingapúrral és Kínával a 2019-es polgárháborús helyzet és a növekvő kínai befolyás ellenére Hongkongban demokrácia van, ami azt is jelenti, hogy léteznek egymással nyíltan versengő ér-

dekcsoportok, melyeknek az oktatás céljairól és ideális formájáról való felfogása élesen eltérhet egymástól. A hongkongi reformoknak mindig voltak komoly ellenzői, és nem minden iskola fogadta szívesen őket. A pedagógusok tanulását fontosnak tartó progresszív és az ez iránt nem különösképpen érdeklődő, konzervatív erők itt nyíltan megütközhettek egymással, az utóbbiakat a reformorientált kormányzat nem hallgattathatta el. Így a város oktatási rendszere jóval nagyobb diverzitást mutat, amit eleve erősít a fenntartói sokszínűség, azaz a nem kormányzati fenntartásban működő iskolák nagy aránya.

A pedagógusok tanulása Hongkongban is elválaszthatatlan lett a kurrikulumreformtól, melynek célja itt is a hagyományos tartalom- és tanárcentrikus oktatás átalakítása képesség- és tanulócentrikussá. Az iskolákon belüli és iskolaközi szakmai tanulóközösségek fejlődésének támogatása itt különösen erősen kapcsolódik a reformnak ahhoz az eleméhez, hogy minden egyes iskola önálló kurrikulumalkotó közösséggé váljon, amihez a pedagógusok és az iskolák innovációs és önszabályozó képességének folyamatos erősödésére van szükség. Az iskolák által végzett kurrikulumfejlesztés (*school-based curriculum development*) a nyolcvanas évek óta jelen van a város szakpolitikai célrendszerében, és ezt a kilencvenes évek vége óta komoly erőforrásokkal (az iskoláknak nyújtott innovációs pályázati támogatással) ösztönzik.

Az alulról kezdeményezett innovációk Hongkongban a pedagógusok tanulásának természetes serkentői, ezek támogatása szinte automatikusan intenzív tanulási igényt generál (Lu & Campbell, 2021). Ugyanezzel jár azoknak az önszabályozó mechanizmusoknak az erősítése, amelyek az iskolai szintű önértékeléshez, minőségbiztosításhoz és ehhez szükséges szervezet- és vezetésfejlesztéshez kötődnek (Pang et al., 2016), de hasonlóképpen ezt váltja ki az itt különösen erős iskolák közti versengés, ami azoknak kedvez, akik képesek tanulást igénylő, új és vonzó dolgokat kitalálni.

A hongkongi kontextus talán legsajátosabb jellemzője egyfelől az innovációs dinamika, másfelől a szervezetileg nagyfokú önállósággal bíró iskolák elszámoltathatóságához köthető minőségmenedzsment-mechanizmusok kettős hatása. Ez jól érzékelhető például a reformfolyamat 2000-ben kezdődő második hullámához köthető, *Iskolák átalakítása dinamikus és elszámoltatható szakmai tanulói közösségekké* című szakpolitikai vitaanyagban (Advisory Committee on School-based Management, 2000), amely egyszerre tükrözi az innovációs folyamatok fellendítésének szándékát és a New Public Management teljesítmény- és elszámoltathatóságorientált filozófiáját. Az állandó szakmai kísérletezést és az ezzel együtt járó tanulást fel-

tételező innovációs dinamika, valamint az üzleti világra jellemző teljesítménykényszer összebékítése a pedagógusok tanulásának sajátos mintázatát alakította ki Hongkongban, ami kevésbé tűnik békésnek, mint amit Kínában láthatunk.

A nagyfokú iskolai szervezeti önállóság egyik eleme, hogy minden iskolának saját magának kell gondoskodnia az ott dolgozó pedagógusok szakmai fejlődéséről. Ennek egyik meghatározó része olyan együttműködésre épülő tanulási kultúrának (*collaborative learning culture*) a megteremtése, amely áthatja az iskola működésének egészét (Cheng, 2017). Ez kiemelt stratégiamenedzsment-feladat, mely szerepel minden iskolavezető vezetési portfóliójában. A versengő iskolák és a helyi innovációs folyamatokat támogató szakpolitikai környezet világában a bámulat mintázatok alakultak ki. Ilyennel személyesen is találkoztam, amikor meglátogattam egy olyan iskolát, ahol a dinamikus és kreatív tanulószervezet minden jellemzőjét meg lehetett találni. A 3. ábrán látható képek ebben az intézményben készültek.⁶



3. ábra: Jelenetek egy hongkongi iskola életéből (Forrás: Saját fotó (baloldalt) és az iskola honlapja (jobbaldalt))

A képeken látható iskolában alkalmazott kurrikulum és az ehhez kötődő taneszközök szinte teljesen az iskola pedagóguskollektívájának alkotásai, és ebbe az alkotási folyamatba a tanulókat is bevonják. Az intézményben egyfajta innovációs burjánzást lehet megfigyelni, ami a tudatos jelenlétnak (*mindfulness*) azzal a magas szintjével jár együtt, amit az emberi tanulás melegágyának tekinthetünk. A pedagógusok szinte folyamatosan az élénk figyelem állapotában vannak, mindennapos tapasztalatuk az, amit sokan a „flow-élmény” fogalma alatt értenek. Az ilyen intézményekben már nem lehet különválasztani a tanulást az egyszerű jelenléttől vagy otléttől. Az a hongkongi környezet, melyben találkozunk az iskolai önállóság kitágulása, a tanári kreativitás és a bottom-up innovációk támogatása, a minőségkultusz és a versengés, kedvez az ilyen szervezetek kialakulásának.

⁶ A bal oldali kép saját felvétel, a jobb oldali az iskola honlapján (<https://www.abgps.edu.hk>) található számtalan fotó egyike.

A pedagógustanulás sajátos hongkongi mintázatainak egy másik figyelemre méltó formája a tanóra-tanulmányozás sajátos modellje, amely kutatói kezdeményezések nyomán terjedt el a város oktatási rendszerében. A legtöbbször által a *lesson study* név alatt ismert, szinte mindenki által Japánhoz kapcsolt modell kelet-ázsiai formáit elemző tanulmányában két kínai kutató ennek három alapvető formáját különbözteti meg (Chen & Zhang, 2019). A *European Journal of Education* Győri János által szerkesztett tematikus számában publikált remek elemzés az eredetinek gondolt japán és az előzőekben bemutatott kínai változat mellett a hongkongi „tanulástanulmányozást” (*learning study*) említi.

A hongkongi modell az előbbi kettőtől abban különbözik, hogy van mögötte egy kidolgozott tanulásemélet (Marton et al., 2019), amely a tanulók tanulásának, az ennek során zajló kognitív műveleteknek a megértésére fókuszál. Itt a pedagógusok által végzett kollektív design-tevékenység nem egyszerűen egy innovációs produktum, a *tanórának* nevezett artefaktum megalkotására irányul, hanem a tanulói tanulás és az ezt nehezítő kognitív gátak természetének megértésére. Emiatt az ebben részt vevő pedagógusok különösen mély tanulási folyamaton mennek keresztül, amely igen magas szintű kognitív tevékenységet igényel.

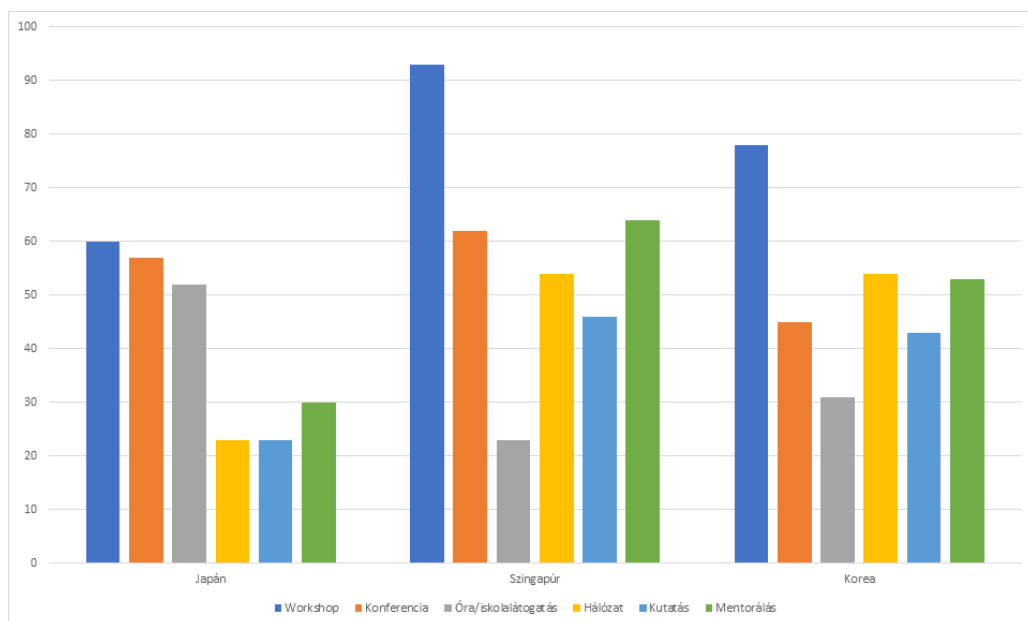
Egy elemzés, melyet szerzőtársával az OECD számára készített a hongkongi *learning study* modell megalkotója és elterjesztője, kiemeli, hogy ez „nemcsak a tanulók tanulását támogatja, hanem kifejezetten célja a tanárok tanulásának és gondolkodásuk megváltoztatásának támogatása (Cheng & Lo, 2013). Ennek illusztrálására érdemes e tanulmányból idézni egy interjú részletét, amely a *learning study* tevékenységben részt vevő pedagógusok egyikével készült.

„A korábbiakhoz képest jobban tisztában vagyok azzal, hogy a tanulók hogyan gondolkodnak és hogyan tanulnak, így tudatosabban fogom ellenőrizni, hogy hogyan gondolkodnak, vannak-e tévHITEIK. A tanítás előtt több kérdést teszek fel, hogy feltárjam, hogyan értik a tanulás tárgyát. A legértékesebb dolog, amit a *learning study* projektben tanultam az, hogy meg tudom ragadni, a tanulók hogyan látják és értelmezik a tanítási tartalmat. Az óra előtti és az „utópróbák” segítségével diagnosztizálni tudom a tanulók tanítási tartalommal kapcsolatos nehézségeit, és ez egy sor ötletet ad az óraterveim megalkotásához.” (Cheng & Lo, 2013, p. 20).

Hongkongban, melyet a keleti és a nyugati kultúra és tudás szerves ötvözése talán leghitelesebb helyének tekinthetünk, és amelyre a brit gyarmatból önálló kínai tartománnyá válása évtizedeiben a kreativitást bátorító szabadság különösen magas szintje volt jellemző, a pedagógusok tanulásának rendkívül változatos és eredeti formái alakulhattak ki. Ez a város nemcsak arra alkalmas, hogy a Kelet és a Nyugat találkozásában rejlő lehetőségeket meglássuk, hanem arra is, hogy elemezzük, milyen különleges hatással lehetnek a pedagógusok tanulására az oktatás tradicionális és konzervatív világába behatoló progresszív reformok, és hogy ezeket miképpen támogatja a pedagógusok tanulásának kiemelt reformeszközként való használata (Bautista et al., 2022) és az ezért való felelősség intézményi (iskolai) szintre helyezése (Cheng, 2017). Itt különösen jól látható, hogyan alakul át a pedagógusok tanulása egy olyan környezetben, melyben – ahogy egy nemrég, szintén az OECD számára készült átfogó elemzésben olvashatjuk – *„ikertestvérek a kurrikulumfejlesztés és a pedagógusok fejlődése”* (Cheung et al., 2021).

Egyéb ázsiai gyakorlatok

Az eddigiekben Kínáról, Szingapúrról és Hongkongról volt szó, de az elemzést természetesen tágabb körre is ki lehetne terjeszteni. A kelet- és délkelet-ázsiai térség valamennyi országában lehet találni figyelemre méltó folyamatokat. A pedagógusok gyakorlatba ágyazott kollektív tanulásának Japánban és Dél-Koreában megfigyelhető formái például nem kevésbé érdekesek. Érdemes lehet utalni egy elemzésre, amely az OECD pedagóguskutatási vizsgálata, a TALIS adatai alapján vizsgálta a pedagógusok tanulásának mintázatait e két országban és Szingapúrban. Ez azt mutatja, hogy a tanulás formálisabb és kevésbé formális módjaiból kirajzolódó profilok jelentős eltérést mutatnak a három oktatási rendszerben (lásd 4. ábra). Az ilyen kvantitatív elemzések azonban rejtve hagyják, mit is értenek a kérdőívek megválaszolóai a különböző fogalmak alatt, és azt is, hogy az egyes formák mennyire hordoznak tényleges tartalmat.



4. ábra: Különböző tanulási formákban részt vevő pedagógusok aránya három ázsiai országban (TALIS, 2013) (Forrás: Kim & Lee, 2020)

Beszédesebbek a kvalitatív elemzések és a különböző fejlesztési projektekről szóló beszámolók. Ilyen például az, amely azt mutatja be, hogyan próbálták Indonéziában meggyökereztetni a pedagógusok tanulásának azt a formáját, melyet a japán *lesson study* jelent. E tanulmány egy olyan projektről számol be (IMSTEP-projekt), amely a Japán Nemzetközi Fejlesztési Ügynökség (JICA) és az Indonéz Kormány közötti megállapodás alapján a kétezres évek elején zajlott Indonéziában matematikát oktató pedagógusok részvételével (Saito et al., 2006).

Egy másik, Vietnámról készült, egészen friss elemzés szerzői azt mutatják be, hogyan alakította át a korábban is létező és a hivatalos előírásoknak megfelelően legalább kéthetes rendszerességgel találkozó iskolai szakmai munkaközösségek (*professional groups*) tevékenységét az, hogy az oktatási minisztérium 2000-ben előírta, hogy a munkaközösségeknek szisztematikus tanóra-tanulmányozásra kell épülniük (*lesson study based activities*). Érdekes ebből is idézni egy munkaközösség-vezetővel készült interjú részletét, mely jól illusztrálja, mi zajlik a vietnámi iskolai szakmai közösségekben annak nyomán, hogy ezek tevékenységében meghatározóvá vált a tanóra-tanulmányozás:

„Mi kéthetente csináljuk. A tanóra-tanulmányozást gyakran három szakaszban végezzük. Először is, a csoport közösen kiválasztja tanórát, majd a tanításra kiválasztott tanár hazamegy, hogy előkészítse az órát. Ezután megosztja az óratervét a csoport tagjaival, akik közösen megbeszélik, hogyan lehetne azt javítani. A harmadik szakasz az, hogy a kiválasztott tanár megtartja az órát, a többiek pedig megfigyelik. Az órán való részvétel után mindannyian összegyűlünk, és közösen megbeszéljük az erősségeket és a gyengeségeket a jobb tanítás érdekében. Reálisnak és számunkra hasznosnak találjuk e tevékenységeket.” (Nguyen et al., 2023).

Végül talán még egy példát érdemes itt említeni. Egy olyan országot, amely a régió része ugyan, de a Nyugathoz való kulturális kötődésének sajátos jellege miatt a többitől nagyon eltérő. A Fülöp-szigeteken az állami oktatáspolitikai kezdeményezésére a kutatásba ágyazott tanulás kapott kiemelt figyelmet. A kutatások folytatását, beleértve ebbe ezek eredményeinek publikálását is, feltételévé tették annak, hogy a pedagógusok magasabb fizetési kategóriába léphessenek. Az, amit itt kutatásnak tekintenek, közelebb áll ahhoz, amit a professzionális kutatók csinálnak, mint a korábban említett esetekben, ugyanis legalább elemi szintű kutatómódszertani tudást igényel.

Az erről készült egyik elemzés szerint a gyakorlatba ágyazott, de mégis inkább a tudományos normákhoz igazodó kutatásnak e formája kevésbé népszerű a gyakorló pedagógusok körében, akik nem mindig érzik, hogy az előmenetel érdekében végzett kutatási tevékenységük a mindennapos tanítási problémáik megoldását szolgálja. Az elemzés készítői által megkérdezett pedagógusok kétharmada nyilatkozott úgy, hogy nem rendelkezik megfelelő tudással kutatások folytatásához, és több mint felük jelezte, hogy nem érez erre motivációt. Sokakat kizárólag az előrelépés motivál arra, hogy kutatásba kezdjenek (Ulla et al., 2017). Hasonlókról számoltak be egy indonéziai tanulmány szerzői, akik kutatómódszertani kurzusokkal próbáltak segíteni diplomaszerezésre készülő pedagógusokat abban, hogy el tudják készíteni önálló, saját kutatásra épülő szakdolgozataikat (Sukmayadi et al., 2011).

Összegzés

„A kelet-ázsiai oktatási rendszerekre jellemző, hogy nagyobb mértékben támaszkodnak munkahelyi és munkavégzéshez kapcsolódó szakmai tanulásra (*in-service professional learning*), mint a munkába állás előtti tanárképzésre (*pre-service teacher education*), így segítve elő, hogy tanáraik szakmai fejlődése a tanulók teljesítményének javulását, az iskolák fejlődését eredményezze” – fogalmazzák meg annak a Vietnámról szóló tanulmánynak szerzői, melyből az e dolgozat elején olvasható második mottó származik (Hallinger et al., 2005).

A gyakorlatba ágyazott kollektív tanulás a pedagógusok tanulásának természetesen csak egyik formája, de amint azt a MoTeL kutatási projekt elméleti és empirikus eredményei is alátámasztják (Rapos et al., 2020, 2022), az eredményes tanításhoz szükséges szakmai tudás megszerzésének valószínűleg ez a legfontosabb módja. Az a tény, hogy Kelet- és Délkelet-Ázsiában a pedagógusok tanulásának e formája nemcsak kiemelt figyelmet kap, de gazdag hagyományai is vannak, továbbá figyelemre méltó jelenlegi gyakorlata is létezik, kikerülhetetlenné teszi a jelenség tanulmányozását ebben a régióban.

Az említett, Vietnámmal foglalkozó tanulmány (Hallinger et al., 2005) a pedagógusok tanulásának nyolcféle formáját különbözteti meg egy olyan kétdimenziós modellben, ahol minden oldalon két eltérő típus jelenik meg. Ezek mind előfordulnak az általuk vizsgált vietnámi iskolában, de a legnagyobb súlya azoknak van, melyek a munkahelyen belül szerveződnek, és kollektív formában zajlanak. Ebben az országban éppúgy, mint nagy riválisában, Kínában sok iskola működik olyan szakmai tanulóközösségeként, amelyet a szingapúriak próbálnak minden egyes iskolában kialakítani, és ami Japánban vagy Koreában éppúgy megfigyelhető, mint Hongkongban.

A pedagógusok tanulásának ázsiai modelljét a tanulási lehetőségek sokfélesége és a tanulásra alkalmat biztosító „hordozóeszközök” változatossága, továbbá ezek kombinálása jellemzi. Olyan folyamatokat is a tanulás eszközeként használnak, melyeknek más funkciójuk is van, vagy éppen főképp emiatt a más funkció miatt alkalmazzák őket. Így a tanulás eszközeként működhet a szakmai előrelépés rendszerének több eleme, ezen belül a pedagógusok értékelése vagy a legjobbak kiválasztását szolgáló tanítási versenyek. A fentebb említett vietnámi esettanulmány például érzékletesen bemutatja, hogy a felkészülés a szakmai ranglétrán történő előrelépést célzó versenyre milyen intenzív tanulási helyzetbe hozza a részt vevő

pedagógusokat. Ahogy egyikük a kapcsolódó interjúbán elmondta: a versenyre „hosszasan kellett készülnöm, beleértve a tantárgyi tudásom áttekintését, a tanítási módszerek és óravázlatok végiggondolását, és még egy kutatási feladatot is el kellett végeznem” (Hallinger et al., 2005).

A munkavégzéshez kapcsolódó kollektív tanulás e mintázataiban közös, hogy mindenhol olyan reformfolyamatokhoz kötődnek, melyek hierarchikus módon, bürokratikus szervezett és tekintélyelvű környezetekben próbálják a tanárcentrikus oktatást olyanná alakítani, melyben a hangsúly a komplex képességek fejlődését támogató gyermekcentrikus pedagógiára helyeződik át (Cheng, 2005; Law, 2018). Sokkoló élményben tehet része azoknak, akik e reformokat olyan oktatási rendszerek perspektívájából követik, mint amilyen a magyarországi. Talán ahhoz lehetne ezt hasonlítani, mint amit a 19. századi kelet-európaiak akkor élhettek át, amikor Angliába látogatva szemük elé tárult a drámai kontraszt elmaradottságba süppedt saját országuk és a gyorsan fejlődő Nyugat között. Az oktatásnak a kelet- és délkelet-ázsiai térségben zajló átalakulását az irodalom néha a *re-engineering* szóval írja le, azt érzékeltetve, hogy teljesen újra cserélik a tanulás megszervezésének technológiáját. Ez értelemszerűen a pedagógusok munkavégzésének átalakulásával, szinte a szakma újratanulásával jár, amit a rendszerfejlesztők persze formális képzési programokkal is segítenek, de tudják, hogy ez csakis a munkavégzés során, annak természetes részeként történhet meg. Mindez mindenütt ismeretlen terepre történő behatolást, új területek feltérképezését jelenti, és a tanulás az ezzel járó bizonytalanság oldását is szolgálja, így szükségképpen kísérletezéssel, új dolgok felfedezésével és kitalálásával jár együtt.

A munkavégzés, azaz a gyakorlat és a tanulás összekapcsolásának a legtöbb helyen vannak régre nyúló hagyományai: ez levezethető akár a tanulásról és a tanításról szóló konfucianus gondolkodásból is, melynek egyfajta újra felfedezése kíséri a 21. századi képességek felé forduló kurrikulumreformokat (Tan, 2016; Wei, 2019; Zhao, 2021). Noha az angol nyelvű szakirodalom, amikor a „gyakorlatközösségek” vagy „szakmai tanulóközösségek” kifejezéseket használja, a legtöbbször azt sugallja, nyugatról importált dolgokról van szó, valójában régebb óta létező tanulási formák újra felfedezése vagy új tartalommal való megtöltése zajlik.

A pedagógusok tanulásával foglalkozó ázsiai irodalmat azonban nemcsak azért érdemes tanulmányozni, mert olyan organikus és hiteles folyamatokat figyelhetünk meg, melyek segítik e tanulás természetének megértését, hanem azért is, mert a 21. századi képességek fejlesztését célzó kurrikulumreformok nyugaton is éppoly kor-

látokba ütköznek, mint keleten. Az évszázados szakmai rutinok továbbélése és az elavult pedagógiai modellek, így a „porosz iskola” világának meghaladása nyugaton hasonló kihívás elé állítja a reformtörekvéseket, mint Ázsiában. A kelet- és délkelet-ázsiai reformereknek eközben meg kell küzdeniük a konfucianizmus kulturális hagyományából fakadó akadályokkal is. Az érdekesség az, hogy ebben éppen a konfucianus gondolkodás segítheti őket, melynek lényegi eleme a gyakorlat és elmélet szétválaszthatatlanságának elfogadása és a tapasztalati tanulás nagyra értékelése. A reflektív gyakorlatnak az a felfogása, melyet nyugaton leggyakrabban Donald Schön nevéhez kötünk, vagy a gyakorló pedagógusoknak az a fajta kutatói tevékenysége, melyet sokan Lawrence Stenhouse nevéhez kapcsolnak, itt nemcsak természetes formájában létezik, de látványos újraéledését is látjuk. Egyike ez azoknak a területeknek, ahol a Nyugat sokat tanulhat Ázsiától.

Talán érdemes e tanulmányt azzal zárni, hogy nem sok idővel ezelőtt még Magyarországon is megfigyelhettük, hogy a pedagógusok munkavégzésbe ágyazott, innovációs folyamatokhoz kötődő tanulása milyen módon segítheti az oktatás eredményesebbé tételét. Egy kínai kezdeményezésre született, nemrég megjelent könyv számára erről készült egy részletes elemzés (Halász, 2023), amely sajnos magyarul nem olvasható, de ami érdekes lehet azok számára, akik arra a kérdésre keresik a választ, vajon mindaz, amiről ez a tanulmány szólt, mennyire releváns az oktatás hazai kontextusában. Szemben azzal, ami Kelet- és Délkelet-Ázsiában – és másutt is, a Föld szinte minden régiójában – történik, az oktatás magyarországi világának nagy hányada olyan állapotba süppedt vissza, amit talán premodern mozdulatlanságnak is nevezhetnénk. Olyan dermedt „téli álomba” merült, amelyből csak remélhetjük, hogy hamarosan felébred. Ehhez valamelyest talán e tanulmány is hozzájárulhat.

Irodalom

- Advisory Committee on School-based Management (2000). *Transforming Schools into Dynamic and Accountable Professional Learning Communities. School-based Management Consultation Document*. Education Bureau. Hong Kong.
- Bautista, A., Wong, J. & Gopinathan, S. (2015). Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 311–326. <https://doi.org/10.36771/ijre.46.2.22-pp202-260>
- Bautista, A., Ho, Y. L., Fan, T., Yeung, J. & Bryant, D. A. (2022). Teacher professional development in Hong Kong: Describing the current infrastructure. *International Journal for Research in Education*, 46(2), 203–260.
- Chan, C. K. K. & Rao, N. (2009) (Eds.), *Revisiting the Chinese learner: changing contexts, changing education*. Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong & Springer.
- Chen, L. & Sargent, T. (2020). Is the Teaching Research Systema Model for the Institutionalization of Professional Learning Communities Around the World? The Chinese Perspective. *Chinese Education & Society*, 53(56), 223–227. <https://doi.org/10.1080/10611932.2021.1888612>
- Chen, L. (2023). *Understanding Teacher Learning in Professional Learning Communities in China: Experiences from a Shanghai Junior Secondary School*. Taylor & Francis.
- Chen, X. & Zhang, Y. (2019). Typical practices of lesson study in East Asia. *European Journal of Education*, 54(2), 189–201.
- Cheng, E. (2017). Managing school-based professional development activities. *International Journal of Educational Management Administration & Leadership*, 31, 445–454.
- Cheng, E. C. & Lo, M. L. (2013). *Learning study: Its origins, operationalisation, and implications*. Education Working Paper N° 94. OECD CERI.
- Cheng, Y. C. (2005). *New paradigm for re-engineering education: Globalization, localization and individualization*. Springer.
- Cheung, W. M., Chan, C. K. K., Goodwin, A. L. & Lam, A. M. H. (2021). *Transforming a Traditional Education System into a Learner-Centred System for the 21st Century in Hong Kong – Building on Strengths*. Unpublished manuscript.
- Engeström, Y. & Glăveanu, V. (2012). Interview on Third Generation Activity Theory: Interview with Yrjö Engeström. *Europe's Journal of Psychology*, 8(4), 515–518. <https://doi.org/10.5964/ejop.v8i4.555>
- Etzkowitz, H. (2008). *The triple helix: university-industry-government innovation in action*. Routledge.

- Forestier, K. & Crossley, M. (2015). International education policy transfer–borrowing both ways: The Hong Kong and England experience. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(5), 664–685.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2014.928508>
- Goodwin, A. L., Low, E. L. & Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators in Singapore: How high-performing systems shape teaching quality*. John Wiley & Sons.
- Gordon Győri, J. (2002). Iskolarendszer és tehetséggondozás Szingapúrban. *Iskolakultúra*, 12(8), 17–28
- Gordon Győri, J. (2006). *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr*. Gondolat Kiadó
- Gordon Győri, J. (2008). *Tanórákutató*. Gondolat Kiadó.
- Győri, J. G., Halász, G. & Endrődy-Nagy, O. (2017). A pedagógiai tudásépítés kultúrája a budapesti japán iskolában. *Magyar Pedagógia*, 117(3), 325–344.
<https://doi.org/10.17670/MPed.2017.3.325>
- Gu, L. (2020). Chinese-Style Teaching Research: Unique Cultural Origins and Action Plans, and the Institutionalization of Community Learning. *Chinese Education & Society*, 53(5–6), 228–237.
<https://doi.org/10.1080/10611932.2021.1873686>
- Halász, G. (2023). From Teacher Education to Lifelong Teacher Learning and Teacher Innovation: The Case of Hungary. In Wang, Y., Halász, G., Guberman, A., Baghdady, A., & Mcdossi, O. (Eds.), *Research, Policymaking, and Innovation: Teacher and Education Development in Belt and Road Countries* (pp. 83–105). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-4349-2_5
- Hargreaves, D. (1999). The Knowledge-Creating School. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122–144. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00107>
- Hairon, S. (2016). Facilitation for professional learning community conversations in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 285–300.
<https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148855>
- Hairon, S. & Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405–424.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2011.625111>
- Hairon, S., Goh, J. W. P. & Chua, C. S. K. (2015). Teacher leadership enactment in professional learning community contexts: Towards a better understanding of the phenomenon. *School Leadership & Management*, 35(2), 163–182.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2014.992776>

- Haiyan, Q., Walker, A. & Xiaowei, Y. (2017). Building and leading a learning culture among teachers: A case study of a Shanghai primary school. *Educational management administration & leadership*, 45(1), 101–122.
<https://doi.org/10.1177/1741143215623785>
- Hallinger, P., Walker, A. & Bajunid, I. (2005). Educational leadership in East Asia: Implications for education in a global society. *UCEA Review*, 1(1), 1–4.
- Issa, Y. D. J., Ai-Feng, H. & Zhi-Lian, Z. (2010). Telling stories: understanding Teachers' identity in a context of curriculum innovation. In Kwo, O. (Ed.), *Teachers as learners: Critical discourse on challenges and opportunities* (pp. 45–63). Springer – Comparative Education Research Centre. Faculty of Education, The University of Hong Kong. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9676-0_3
- Law, E. H. F. (2018). Re-engineering the curricular and pedagogical practices in the Asian region. In Kennedy, K. J. & Lee, J. C. K. (Eds.), *Routledge international handbook of schools and schooling in Asia* (pp. 123–138). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315694382-11>
- Lu, J. & Campbell, P. (2021). Conceptualising innovation and professional learning in the Hong Kong context. *Practice*, 3(1), 67–72.
<https://doi.org/10.1080/25783858.2020.1831887>
- Kim, T. & Lee, Y. (2020). Principal instructional leadership for teacher participation in professional development: evidence from Japan, Singapore, and South Korea. *Asia Pacific Education Review*, 21, 261–278.
<https://doi.org/10.1007/s12564-019-09616-x>
- Liu, W. C. (2021). *Singapore's approach to developing teachers: Hindsight, insight, and foresight*. Routledge. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3386-5_11
- Liu, W.-Ch., Tan, G. Ch. I. & Wong, A. F. L. (2017). Redesigning and Reconceptualising of Field Experience for Teacher Accreditation. In Tan, O. S., Liu, W. C., & Low, E. L. (Eds.), *Teacher Education in the 21st Century Singapore's Evolution and Innovation* (pp. 193–216). Singapore.
- Mahbubani, K. (2022). *The Asian 21st Century*. Springer Nature.
<https://doi.org/10.1007/978-981-16-6811-1>
- Marton, F., Cheung, W. M. & Chan, S. W. (2019). The object of learning in action research and learning study. *Educational Action Research*, 27(4), 481–495.
- Ministry of Education (2012). New model for teachers' professional development launched. Press release (2012.05.31). *Singapore* (online: https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/20120607003/press_release_tgm.pdf)
- Nagorski, T. (2020). The Asian Century at 20. *Asia Society Magazine* (online: <https://asiasociety.org/magazine/article/asian-century-20>)

- Ng, P. T. (2017). *Learning from Singapore: The power of paradoxes*. Taylor & Francis.
- Ng, P. T. & Low, E.-L. (2017). Teacher Learning and Development Across the Continuum: Pre-service to In-Service. In Tan, O. S., Liu, W. C. & Low, E. L. (Eds.), *Teacher Education in the 21st Century Singapore's Evolution and Innovation* (pp 267–281). Singapore.
- Nguyen, Q. A. T., Hai-Tran, N., Thi-Do, L. H., Nguyen, H. T., Dau, L. M. & Phung-Dinh, B. P. (2023). Professional Learning Communities in Vietnamese Primary Schools in the Educational Reform Context: Forms and Challenges. *European Journal of Educational Research*, 12(1), 551–565.
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.1.551>
- OECD (2011). *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing.
- OECD (2014). *Lessons from PISA for Korea, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing.
- Qiao, X., Yu, S. & Zhang, L. (2018). A review of research on professional learning communities in mainland China (2006–2015). Key findings and emerging themes. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 713–728.
<https://doi.org/10.1177/1741143217707523>
- Pang, N. S.K., Wang, T. & Leung, Z. L. M. (2016). Educational reforms and the practices of professional learning community in Hong Kong primary schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 231–247.
<https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148852>
- Rao, Ch. P. (2016). *The practices of distributed leadership within an instructional reform environment in China*. Doctoral dissertation. The Education University of Hong Kong.
- Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., Nagy, K. & Tókos, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8(1), 28–44.
<https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.2>
- Rapos, N., Tókos, K., Nagy, K., Eszes, F. & Horváth, L. (2022). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának komplexitása. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 10(1), 7–35.
<https://doi.org/10.21549/NTNY.36.2022.1.1>
- Saito, E., Harun, I., Kuboki, I. & Tachibana, H. (2006). Indonesian lesson study in practice: case study of Indonesian mathematics and science teacher education project. *Journal of In-service Education*, 32(2), 171–184.
<https://doi.org/10.1080/13674580600650872>

- Salleh, H. & Tan, C. (2013). Novice teachers learning from others: mentoring in Shanghai schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 152–165. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.1>
- Sargent, T. C. & Hannum, E. (2009). Doing more with less: Teacher professional learning communities in resource-constrained primary schools in rural China. *Journal of teacher education*, 60(3), 258–276. <https://doi.org/10.1177/0022487109337279>
- Sukmayadi, D., Chandrawati, T., Susilo, A., Marsinah, N. & Setiawati, D. (2011). Building teachers' understanding of classroom action research: A rural case study in Indonesia. *Excellence in Higher Education*, 2(2), 121–127.
- Tan, Ch. (2016). *Educational policy borrowing in China: Looking West or looking East?* Routledge.
- Tan, Ch. (2018). *Comparing high-performing education systems: understanding Singapore, Shanghai, and Hong Kong*. Routledge.
- Ulla, M. B., Barrera, K. I. B. & Acompañado, M. M. (2017). Philippine classroom teachers as researchers: Teachers' perceptions, motivations, and challenges. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 42(11), 52–64. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n11.4>
- Wang, L. Y. (2019). Buy-in or no buy-in? Teachers' perceptions of a school-based teacher learning approach in Singapore. *International Journal of Educational Research*, 95, 52–59. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.03.006>
- Wang, M. Sh. (2013). A Preliminary Study on Teachers' Teaching-Research during the Period of the Republic of China. *Journal of East China Normal University*, 31(1), 89–95.
- Wang, T. (2015). Contrived collegiality versus genuine collegiality: demystifying professional learning communities in Chinese schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(6), 908–930. <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.952953>
- Wang, D., Wang, J., Li, H. & Li, L. (2017). School context and instructional capacity: A comparative study of professional learning communities in rural and urban schools in China. *International Journal of Educational Development*, 52, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.10.009>
- Wei, Z. (2019). *Constructivism and teachers in Chinese culture: Enriching Confucianism with constructivism*. Springer.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- West, J. (2018). *Asian Century... on a Knife-edge: A 360 Degree Analysis of Asia's Recent Economic Development*. Springer Nature.

Zhang, L., Wang, J. & Chen, L. (2020). Chinese teachers as intellectuals: Tracing the ancient roots of collective teaching study in China from sociality to individuality. *Chinese Education & Society*, 53(5–6), 238–254.
<https://doi.org/10.1080/10611932.2021.1880249>

Zhao, W. (2021). Nationalism and Globalism as Epistemic Entanglements: China's Suyang Curriculum Reform as a Case Study. In Zhao, W. & Tröhler, D. (Eds.), *Euro-Asia Encounters on 21st-Century Competency-Based Curriculum Reforms: Cultural Views on Globalization and Localization* (pp. 163–174). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-16-3009-5_9

Teachers' learning in Asia

This study examines the traditions and existing forms of teachers' work-embedded learning in East and Southeast Asia. In addition to a more detailed presentation of the practices in Singapore, Japan, and China, it also cites examples from some other countries of the rapidly developing region. It shows how the learning of teachers helps the reforms, the aim of which is everywhere to move away from traditional, teacher-centred pedagogy towards the development of 21st century skills and modern pedagogical approaches. One of the goals of the analysis is to help understand why it is necessary to use the term “teachers' learning” more often in addition to “training teachers”.

Keywords: *Asia, teacher learning, professional development, innovation, learning embedded in practice*