



Дата першого надходження статті: 12 вересня 2025 р.

Дата прийняття до друку статті після рецензування: 27 листопада 2025 р.

DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(2\)-17](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(2)-17)

Аспірант, **ІВАН ДРИГА**

Хмельницький національний університет, Україна

e-mail: dryhaio@khmnu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-8612-6232>

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ЯПОНІЇ

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена ґрунтовному розкриттю сутності та змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Японії в умовах глибокої трансформації системи освіти, глобалізації ринку освітніх послуг та посилення ролі іноземних мов як інструменту економічної та культурної інтеграції. Підкреслюється, що японська модель підготовки педагогічних кадрів сформувалася під впливом поєднання традиційної ціннісної культури та сучасних інноваційних стратегій. Вона базується на концепції безперервного професійного розвитку, колективної рефлексії та співпраці, що зумовлено соціальною природою японської освітньої системи, орієнтованої на командну відповідальність і спільне ухвалення рішень.

Сутність підготовки майбутніх учителів трактується як інтегрований процес формування фахової компетентності, що включає предметний, методичний, цифровий, соціальний та комунікативний компоненти. В статті наголошено, що зміст цієї підготовки виходить за межі традиційної академічної освіти та охоплює практико-орієнтоване навчання – стажування, супервізію та «lesson study», які забезпечують перехід від вивчення теорії до її усвідомленого застосування у реальних умовах шкільного середовища. У статті окреслено також роль цифровізації освіти, яка набула особливої актуальності після пандемії COVID-19: університети розширюють зміст програм шляхом інтеграції інтерактивного змішаного навчання, застосування хмарних платформ, інструментів співпраці та сервісів для формувального оцінювання.

Особливу увагу приділено актуальним викликам та суперечностям: нерівномірності якості підготовки в різних університетах, потребі у розширенні наставництва, загрозі професійного виснаження, а також розриву між цілями державної політики та реальними практиками класного навчання, які залишаються переважно орієнтованими на граматико-перекладний підхід. Зроблено висновок, що японський досвід може бути цінним орієнтиром для систем педагогічної освіти, що прагнуть поєднати академічність, цифровізацію та практичну підготовку.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з аналізом ефективності різних моделей університетсько-шкільного партнерства, вивченням впливу цифрових інструментів на формування комунікативної компетентності та порівнянням національних моделей наставництва й супервізії як чинників професійного становлення майбутніх учителів іноземних мов.

Ключові слова: професійна підготовка, педагогічна освіта, майбутні вчителі, педагогічна практика, інтеграція ІКТ, освітні реформи, професійна компетентність, Японія.



THE ESSENCE AND CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' TRAINING IN JAPANESE UNIVERSITIES

ABSTRACT

The article provides an in-depth study of the essence and content of professional training for future foreign language teachers in Japan within the context of profound educational transformation, globalization of the educational services market, and the growing role of foreign languages as tools of economic and cultural integration. It is emphasized that the Japanese model of teacher education has been shaped by the interplay of traditional value culture and modern innovative strategies: it is grounded in the concept of continuous professional development, collective reflection, and collaboration, which stem from the social nature of the Japanese educational system oriented toward shared responsibility and joint decision-making.

The essence of teacher preparation is interpreted as an integrated process of developing professional competence that encompasses subject-specific, methodological, digital, social, and communicative components. It is noted that the content of this preparation extends beyond traditional academic education and includes practice-oriented learning – internships, supervision, and lesson study – ensuring a transition from studying theory to its conscious application in real school settings. The article highlights the role of educational digitalization, which has become particularly relevant after the COVID-19 pandemic: universities are expanding program content through interactive blended learning, the use of cloud platforms, collaborative tools, and formative assessment services.

Special attention is given to current challenges and contradictions: disparities in the quality of teacher education among universities, the need to expand mentoring, risks of professional burnout, as well as the gap between state policy objectives and real classroom practices, which largely remain focused on grammar-translation approaches. It is concluded that the Japanese experience may serve as a valuable reference point for teacher-education systems seeking to integrate academic rigor, digitalization, and practice-based training.

Prospects for further research are related to analyzing the effectiveness of various models of university-school partnership, examining the influence of digital tools on the development of communicative competence, and comparing national models of mentoring and supervision as factors in the professional formation of future foreign language teachers.

Keywords: *professional training, teacher education, future teachers, teaching practice, ICT integration, educational reforms, professional competence, Japan.*

ВСТУП

Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов набуває особливого значення в умовах глобалізації, інтернаціоналізації освіти та посилення міжкультурної взаємодії. У XXI столітті іноземна мова виступає не лише предметом вивчення, а й ключовим інструментом міжкультурного спілкування, академічної мобільності та професійної інтеграції. Від рівня кваліфікації педагогів, які володіють широким спектром мовних, методичних і міжкультурних компетентностей, значною мірою залежить успішність освітніх реформ, конкурентоспроможність випускників та повноцінна участь країни у глобальному освітньому просторі.

Для України, як держави, що активно модернізує національну систему освіти, особливу цінність становить аналіз міжнародних моделей підготовки педагогічних



кадрів. Такі моделі сприяють формуванню фахівців нового типу – гнучких, інноваційно орієнтованих і здатних ефективно працювати в полікультурному середовищі. У цьому контексті значний інтерес викликає досвід Японії, де реформування вищої освіти тісно пов'язане з національними стратегіями глобалізації, підвищенням якості підготовки фахівців та розвитком людського капіталу. Державні програми акцентують на створенні освітніх закладів, здатних готувати висококваліфікованих викладачів іноземних мов, які володіють розвиненими міжкультурними компетентностями.

Дослідження структури, принципів і змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у японських університетах дає змогу виявити організаційно-дидактичні моделі та методичні рішення, які можуть бути адаптовані для вдосконалення вітчизняної системи вищої педагогічної освіти.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті полягає у розкритті сутності та змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах Японії та визначенні ключових характеристик цієї системи.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Теоретичну основу дослідження становлять праці науковців, які вивчають особливості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, реформування педагогічної освіти та модернізацію методичної частини підготовки. Значний внесок у розроблення концептуальних підходів зроблено такими дослідниками як: Р. Арбер (R. Arber), М. Вайнман (M. Weinmann), Т. Ісозакі (T. Isozaki), Р. Канаїдзумі (R. Kanaizumi), Х. Комацу (H. Komatsu), Л. Г. Дж. Лі (L. H. J. Lee), Ш. Мацумура (S. Matsumura), Дж. Рапплеє (J. Rappleye), С. Ч. Тан (S. C. Tan), Т. Тацуяма (T. Tatsuyama), Л. Шулман (L. Shulman) та іншими, які акцентують на важливості педагогічного змістового знання, наставництва, «lesson study» й інтеграції цифрових технологій у професійну підготовку. Висвітлення особливостей міжкультурної компетентності, педагогічної індукції та трансформації змісту підготовки майбутніх учителів представлено у звітах ОБСЄ (OECD) та рекомендаціях Міністерства освіти, культури, спорту, науки й технологій Японії (МEXT), а також у дослідженнях Ота (Ota, 2000). У методологічному плані дослідження спирається на порівняльно-педагогічний аналіз, контент-аналіз нормативно-правових і програмних документів, систематизацію наукового доробку та узагальнення емпіричних досліджень щодо функціонування системи підготовки вчителів іноземних мов у Японії.

Для досягнення мети використано комплекс теоретичних (аналіз, синтез, узагальнення, класифікація) та емпіричних методів. Порівняльно-педагогічний метод дав змогу встановити особливості японської системи вищої педагогічної освіти.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Класична модель підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Японії передбачає цілісне охоплення трьох ключових складників: базового загальноосвітнього підґрунтя, глибокої предметної спеціалізації та блоку професійних педагогічних дисциплін. Загальноосвітні курси спрямовані на формування академічної культури мислення, навичок дослідницької діяльності та гуманітарного світогляду, який у японській традиції професійної освіти вважається фундаментом моральної та соціальної відповідальності вчителя. Предметна спеціалізація включає системне опанування лінгвістики, літератури, міжкультурної комунікації та культурологічних студій, що вважається необхідним для здатності викладача представляти мову як багатовимірне соціокультурне явище та носій ідентичності. Третій компонент –



професійно-педагогічні студії – забезпечує методичну, дидактичну і психологічну готовність працювати з різними категоріями учнів, планувати навчальний процес і здійснювати оцінювання результатів.

Упродовж останніх десятиліть у наукових дискусіях фокус зміщується від простого накопичення знань до здатності інтегрувати їх у реальну педагогічну практику. Саме тому концепт педагогічного змістового знання (pedagogical content knowledge, РСК), запропонований Шулманом, набуває особливої ваги в японському контексті модернізації освіти. Це поняття передбачає не просте поєднання предметної теорії та педагогічних підходів, а їхню трансформацію в унікальну професійну компетентність, що дозволяє майбутньому вчителю пояснювати складні мовні явища доступно, адаптувати матеріал до різних рівнів і стилів навчання та усвідомлено обирати методи відповідно до цілей уроку (Shulman, 1987).

Проблематика співвідношення знання предмету (subject matter knowledge, SMK) і РСК залишається однією з найбільш дискусійних у сфері підготовки вчителів іноземних мов. Дослідники наголошують: переважання орієнтації лише на предмет може призвести до труднощів під час реалізації комунікативно-орієнтованого навчання, що вимагає не лише знання правил, а й умінь перетворювати їх на навчальні дії. Водночас домінування педагогічного аспекту може сформувати фахівця, здатного якісно організувати заняття, але недостатньо переконливо й глибоко пояснювати складні мовні системи, що знижує рівень довіри учнів і батьків та обмежує його професійний вплив у довгостроковій перспективі. Таким чином, оптимальний баланс між SMK та РСК розглядається як стратегічна умова підготовки конкурентоспроможного викладача, здатного працювати в умовах реформ, що ставлять перед мовною освітою Японії завдання формування справжніх комунікативних компетентностей.

Університетські програми з підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Японії структуровані таким чином, щоб поступово формувати академічну, методичну й професійну компетентність студента у сфері мовної освіти. Блок загальноосвітньої підготовки зазвичай охоплює курси філософії, критичного мислення, академічного письма, міжкультурної комунікації, соціології освіти та цифрової грамотності. Таке підґрунтя забезпечує не лише розвиток універсальних когнітивних умінь, але й сприяє осмисленню майбутнім педагогом суспільної ролі та етичної відповідальності вчителя в японській культурі. Обов'язкові й вибіркові дисципліни предметної спеціалізації містять фонетику й фонологію, синтаксис, лексикологію, історію мови, літературознавство, а також культурні студії, орієнтовані на соціальні норми, традиції, дискурсивні практики та семіотику інших культур, що особливо важливо для викладання мов не лише як лінгвістичних, а як культурних систем (Isozaki, 2018; Weinmann et al., 2021). Академічні факультети гуманітарного й філологічного профілю традиційно роблять акцент на опануванні іноземних мов на високому теоретичному рівні, формуючи глибоку предметну експертизу, здатність аналізувати мову як систему, працювати з автентичними текстами, а також здійснювати наукову діяльність у сфері прикладної та теоретичної лінгвістики.

Другий важливий компонент – система педагогічних дисциплін, яка створює основу для професійного становлення майбутнього вчителя. Курси охоплюють загальну педагогіку, теорії навчання і розвитку, психологію учня, дидактику іноземних мов, методику планування навчального процесу, стратегії оцінювання, інклюзивну освіту й роботу з різнорівневими групами. Окремі модулі пов'язані з



управлінням класом, профілактикою конфліктів та адаптаційними стратегіями для учнів з особливими освітніми потребами. Водночас дослідження останніх років підкреслюють, що такі методологічні напрями як *task-based learning*, CLIL (*content and language integrated learning*) та сучасні форми комунікативного навчання мов інколи залишаються поза достатньою увагою у базових навчальних програмах. Це зумовлює подальшу залежність від курсів підвищення кваліфікації, тренінгів і семінарів, що проводяться вже під час професійної діяльності (Lee & Tan, 2019; Weinmann et al., 2021). Також зростає популярність практико-орієнтованого навчання, яке забезпечує не лише знання методики, а й уміння застосовувати її в реальних умовах сучасного класу, де учитель виступає модератором взаємодії та фасилітатором комунікативного досвіду учнів.

Одним із центральних елементів підготовки є педагогічна практика – багаторівнева система професійних випробувань, що включає участь у шкільних заходах, відвідування уроків досвідчених учителів, проведення мініуроків, виконання функцій асистента та самостійного викладача під супервізією наставника. На практиці студенти вчать планувати заняття, проводити оцінювання, організовувати взаємодію між учнями, застосовувати диференціацію та адаптувати навчальні матеріали. Однак тривалість стажувань суттєво відрізняється між університетами: короткі модулі тривалістю від двох до шести тижнів нерідко не дають достатньо можливостей сформувати стійке відчуття професійної ідентичності та достатній рівень навичок управління класом, планування та використання методик у складних умовах реальних шкіл (Isozaki, 2018; Matsumura & Tatsuyama, 2024). Саме в процесі практики розвивається професійна самоефективність (*self-efficacy*), що визначає впевненість майбутнього педагога у власній здатності навчати, мотивувати й підтримувати учнів – фактор, який, як доведено, безпосередньо впливає на готовність і успішність самостійної роботи після працевлаштування (Matsumura, 2022). Таким чином, педагогічна практика та пов'язане з нею наставництво розглядаються як ключові напрями реформування сучасної моделі підготовки вчителів іноземних мов у університетах Японії.

У японському контексті велике значення має модель наставництва: молоді вчителі супроводжуються досвідченими колегами під час перших років роботи, що формує культуру входження у професію (Rappleye & Komatsu, 2017). Така система є структурованою, багаторівневою та передбачає не лише неформальні рекомендації, а й офіційні програми індукції, включно з регулярними спостереженнями за уроками, спільним плануванням, обговоренням складних педагогічних ситуацій та рефлексивними зустрічами. Вона виступає інструментом поступової інтеграції новачка в професійне середовище, де орієнтація на командну роботу та відповідальність за результати учнів розглядаються як колективний обов'язок, а не лише як індивідуальна діяльність окремого педагога.

Наставництво не лише надає технічні поради щодо планування уроків, а й забезпечує соціально-психологічну адаптацію у шкільній спільноті – явище, яке має глибокі культурні корені в японському розумінні колективної відповідальності та «вхід-заохочення» у професію (Ota, 2000). Нові вчителі поступово залучаються до шкільної культури через участь у позакласних заходах, клубній роботі, спільних колегіальних рішеннях, що сприяє формуванню відчуття приналежності та підтримки. Крім того, успішність індукції розглядається як запорука професійної стабільності: сильна система наставництва допомагає запобігати емоційному вигоранню, знижує ризик раннього звільнення з професії та сприяє побудові довготривалої кар'єри.



Синтез педагогічної, емоційної та соціальної підтримки створює інклюзивне середовище, де становлення професійної ідентичності відбувається органічно та відповідає освітнім і культурним цінностям Японії.

Окрім традиції наставництва, що забезпечує індивідуальний супровід молодого педагога, у японській системі професійного розвитку виокремлюється ще один колективно-орієнтований механізм удосконалення педагогічної майстерності – «lesson study». Ця практика сприймається як інституційне продовження ідеї підтримки новачка, але в ширшому форматі, де носіями знання виступає не окремий наставник, а вся професійна спільнота (Rappleye & Komatsu, 2017). «Lesson study» – унікальна японська модель спільного планування, проведення та рефлексивного аналізу уроків, що сприяє перетворенню повсякденної педагогічної діяльності на форму дослідницької практики. Центальною ідеєю є те, що якість викладання вдосконалюється не лише завдяки індивідуальному досвіду, а насамперед через відкриту співпрацю, спостереження за учнями та системне переосмислення педагогічних рішень у колективі.

«Lesson study» активно використовується не лише у початковій та середній школі, а й усе частіше інтегрується у професійну підготовку викладачів як інструмент розвитку РСК, рефлексивної практики та професійної ідентичності (Seleznyov, 2019). Для майбутніх учителів участь у таких циклах означає залучення до реалій освітнього процесу ще до початку формальної роботи, відпрацювання навичок командної взаємодії, розвиток здатності приймати рішення на основі спостережень та аналізу, а не інтуїтивно. Це робить «lesson study» ефективним інструментом для переходу від теоретичних знань до практичної педагогічної освіти.

Також важливу роль у професійній підготовці вчителів відіграють професійні організації та мережі, наприклад Японська асоціація мовної освіти (Japan Association for Language Teaching, JALT), які створюють платформи для обміну практиками, підвищення кваліфікації та розвитку наукових досліджень у сфері ELT (Japan Association for Language Teaching, n.d). Через конференції, спеціалізовані публікації, SIG-групи та локальні відділення JALT сприяє формуванню професійної спільноти, що виходить за межі окремих навчальних закладів. Такі мережі розширюють доступ до інноваційних методик, міжнародного досвіду та міжкультурного діалогу, підтримуючи безперервність професійного розвитку і зміцнюючи роль учителя як дослідника освітнього процесу.

Водночас, на тлі розбудови усталених традицій колективного професійного розвитку, японська система педагогічної освіти зіткнулася з новим викликом – цифровою трансформацією навчального середовища. Якщо наставництво і «lesson study» формують основу професійної ідентичності майбутнього вчителя, то цифрова компетентність сьогодні визначає його здатність адаптуватися до нових форматів навчання, підтримувати якість взаємодії та забезпечувати рівний доступ до освітніх ресурсів. Саме пандемія COVID-19 стала каталізатором переосмислення ролі технологій у шкільній освіті та пришвидшила дискусію про значення цифрових навичок у професійній підготовці вчителів, висвітливши, наскільки критичною є здатність педагога організувати ефективний освітній процес поза межами традиційного класу.

Хоча університети в Японії почали впроваджувати дисципліни з ІКТ та змішаного навчання (blended learning), дослідження показують, що застосування технологій часто залишається поверхневим (переважно для презентацій або організації матеріалів), а не трансформує навчальну практику у бік інтерактивності та



студентоцентризму (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2018; Isozaki, 2018). Така ситуація зумовлює потребу переходу від інструментального розуміння ІКТ до педагогічно вмотивованого використання, що сприяє розвитку критичного мислення, співпраці, онлайн-комунікації та міжкультурної взаємодії.

Підготовка вчителів іноземних мов повинна включати не лише технічну грамотність, а й методичні моделі інтеграції ІКТ у комунікативне й проєктне навчання. Наприклад, використання цифрових платформ для колаборативного письма, інструментів для віртуальних дискусій і дебатів, сервісів для створення мультимедійних проєктів та мовних портфоліо дозволяє перетворити технології з допоміжного елементу в ядро сучасної мовної освіти. Такі підходи узгоджуються з концепціями навчання на основі завдань (task-based learning) та дослідницького навчання (inquiry-based learning), де технології стають не репозиторієм матеріалів, а простором для соціальної взаємодії, реальних мовленнєвих завдань та розвитку автономії учня. Проте, переосмислення ролі технологій у викладанні іноземних мов лише частково розв'язує проблему модернізації професійної підготовки. Зміни, пов'язані з цифровізацією, відбуваються паралельно з іншими масштабними трансформаціями освітньої політики Японії, що безпосередньо впливають на зміст і цілі підготовки майбутніх учителів. Урядові ініціативи спрямовані на підвищення глобальної конкурентоспроможності та розширення участі молоді у міжнародних академічних і професійних середовищах, що, своєю чергою, змістило акцент у шкільній мовній освіті від читання та перекладу – до реального використання англійської у спілкуванні та міжкультурній взаємодії.

На державному рівні реформи з 2013 р. та план МЕХТ (2014), які передбачали підвищення якості іншомовної освіти в школах (включно з обов'язковим викладанням іноземних мов у початкових класах), створили тиск на систему підготовки: зростає потреба у вчителях, здатних реалізовувати комунікативні цілі (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2014). Розширення мовного компонента в освітніх стандартах та зниження віку початку системного вивчення іноземних мов означають, що від учителя вимагається не лише високий рівень мовної компетентності, а й володіння віковою психологією, методикою раннього навчання, інтеграцією ігрових засобів, CLIL-стратегій та проєктних завдань у роботу з молодшими школярами.

Водночас численні дослідження фіксують розрив між офіційною політикою та практикою в школах: уроки часто залишаються орієнтованими на граматику, а не на комунікативну компетентність (Weinmann et al., 2021). Такий дисбаланс частково пов'язують з іспитоцентричністю системи оцінювання, адже вступні іспити до університетів здебільшого перевіряють читання та граматичні знання, а не продуктивні навички. Крім того, викладачі, які були підготовлені в рамках старіших парадигм, інколи відчують методичну невпевненість у створенні англomовного середовища, що сприяє поверненню до традиційної лекційно-пояснювальної моделі.

Це свідчить про необхідність більш тісної інтеграції політики, університетської підготовки та шкільної практики. Університети мають не лише реагувати на державні реформи, а й брати активну участь у їх розробці, забезпечуючи методичні інновації, оновлення змісту педагогічних програм та ефективний зв'язок зі школами щодо реалістичності та впроваджуваності політичних ініціатив. Для майбутніх учителів це означає потребу бачити себе не лише виконавцями освітніх реформ, а



активними учасниками формування нової мовної політики школи, здатними гнучко адаптуватися до суспільних змін і педагогічних викликів.

У контексті посилення державних реформ та цифрової трансформації системи підготовки, наукові дослідження вказують, що сучасна японська модель педагогічної освіти стикається з низкою структурних і практичних викликів. Попри високий рівень формалізації програм і традиційно сильну академічну базу, існують фактори, які обмежують ефективність підготовки майбутніх учителів іноземних мов і впливають на якість їхньої професійної діяльності з перших років роботи.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Сутність професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах Японії полягає у комплексному та інтегрованому підході, який поєднує предметну експертизу, педагогічні компетентності та активну участь у професійних спільнотах. Вона відображає не лише академічний та методичний компоненти, а й соціокультурну природу японської системи освіти, де формування професійної ідентичності, наставництво та колективна рефлексія є центральними елементами становлення компетентного педагога.

Зміст підготовки охоплює кілька взаємопов'язаних блоків. Загальноосвітні курси та предметна спеціалізація формують глибокі знання мови та її системи, необхідні для ефективного навчання, тоді як педагогічні студії розвивають уміння планувати уроки, оцінювати навчальні досягнення учнів, впроваджувати інклюзивні практики та управляти класом. Практична підготовка, яка включає стажування, наставництво та участь у «lesson study», дозволяє інтегрувати теорію з практикою та формувати педагогічне змістове знання (РСК), критично важливе для сучасного вчителя іноземної мови.

Важливу роль у змісті підготовки відіграє цифрова грамотність та застосування інтерактивних методик. Пандемія COVID-19 прискорила впровадження ІКТ та змішаного навчання, проте їх використання здебільшого залишалося поверхневим, що підкреслює потребу у глибшій дидактичній інтеграції технологій для розвитку комунікативної компетентності, критичного мислення та здатності учнів до співпраці. Інтеграція цифрових інструментів у комунікативне та проєктне навчання додає новий рівень змісту підготовки, роблячи її більш релевантною для сучасного освітнього середовища.

Державні реформи, включно з ініціативами MEXT (2014), які передбачають раннє навчання англійської та посилення комунікативної спрямованості, створюють додаткові вимоги до змісту та методів підготовки вчителів. Водночас розрив між політикою та щоденною практикою у класі свідчить про необхідність більш тісної інтеграції університетських програм зі шкільними практиками та постійного вдосконалення методичних підходів.

Сутність і зміст підготовки також включають розвиток професійного добробуту та мотивації педагогів. Система наставництва, колективні практики «lesson study» та участь у професійних мережах забезпечують соціально-психологічну підтримку, формують почуття приналежності до професійної спільноти та знижують ризик вигорання, що критично важливо для високої педагогічної ефективності та довготривалої кар'єри.

У перспективі подальші дослідження мають зосередитися на удосконаленні інтеграції цифрових технологій у комунікативне та проєктне навчання, оптимізації тривалості та супервізії практик, аналізі ефективності наставництва та колективних



практик «lesson study» для формування професійної ідентичності. Крім того, важливо вивчати механізми узгодження державної політики та університетських програм з реальними потребами шкіл, а також питання підтримки мотивації та добробуту молодих педагогів.

Таким чином, підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Японії характеризується складною інтегрованою структурою, де сутність визначається поєднанням предметних знань, педагогічної майстерності та професійної соціалізації, а зміст включає академічні, методичні, практичні та цифрові компоненти. Ефективність підготовки залежить від здатності університетів адаптувати програми до сучасних освітніх викликів, поєднувати політичні ініціативи з практикою та забезпечувати умови для неперервного професійного розвитку і професійного добробуту викладачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Isozaki, T. (2018). Science teacher education in Japan: Past, present, and future. *Asia-Pacific Science Education*, 4(10). <https://doi.org/10.1186/s41029-018-0027-2>
2. Japan Association for Language Teaching. (n.d.). *About JALT*. <https://jalt.org>
3. Lee, L. H. J., & Tan, S. C. (2019). Teacher learning in Lesson Study: Affordances, disturbances, contradictions, and implications. *Teaching and Teacher Education*, 89, Article 102986. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102986>
4. Matsumura, S. (2022). Self-efficacy beliefs among non-specialist teachers in primary English education. *Language Teaching for Young Learners*, 4(1), 118–142. <https://doi.org/10.1075/ltyl.21010.mat>
5. Matsumura, S., & Tatsuyama, T. (2024). Enhancing pre-service EFL teachers' self-efficacy through the use of ELF in a multilingual world. *Education Sciences*, 14(4), 434. <https://doi.org/10.3390/educsci14040434>
6. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT]. (2014). *English education reform plan corresponding to globalization*. MEXT.
7. Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2014). *OECD reviews of education: Japan*. OECD Publishing.
8. Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2018). *The future of education and skills 2030: Position paper*. OECD Publishing.
9. Ota, N. (2000). Teacher education and its reform in contemporary Japan. *International Studies in Sociology of Education*, 10(1), 43–60. <https://doi.org/10.1080/09620210000200054>
10. Rappleye, J., & Komatsu, H. (2017). How to make Lesson Study work in America and worldwide: A Japanese perspective on the onto-cultural basis of (teacher) education. *Research in Comparative & International Education*, 12(4), 398–430. <https://doi.org/10.1177/1745499917740656>
11. Seleznyov, S. (2019). Lesson study beyond Japan: Evaluating impact. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(1), 2–18. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2018-0061>
12. Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
13. Weinmann, M., Kanaizumi, R., & Arber, R. (2021). English language education reform in pre-2020 Olympic Japan: Educator perspectives on pedagogical change. *International Journal of the Sociology of Language*, 2021(271), 107–131.