



A PEDAGÓGIAI TUDÁSÉPÍTÉS KULTÚRÁJA A BUDAPESTI JAPÁN ISKOLÁBAN

Gordon Győri János*, Halász Gábor és Endrődy-Nagy Orsolya*****

**Eötvös Loránd Tudományegyetem Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet*

*** Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet*

**** Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék*

Ma már általánosan elfogadott álláspont, hogy a tanárok tanulása, folyamatos szakmai fejlődése kulcsfontosságú tényező a hatékony tanítás és így a diákok eredményes tanulása szempontjából is (Fullan, 2007; Sykes, 1999). A tanárok tanulási folyamatai azért is kiemelten érdekesek a pedagógiai jelenségek megértése szempontjából, mivel ők alkotják az egyetlen olyan társadalmi csoportot, amelynek teljes szakmai tevékenysége éppen a tanulás jelenségkörébe szerveződik szakmai életük egészében – munkájuk, a tanítás minél hatékonyabb végzése érdekében fontos, hogy minél pontosabban ismerjék a tanulás jelenségét, és ezt a tudásukat folyamatosan tudják fejleszteni. Ugyanakkor a formális oktatás és a rá vonatkozó kutatások állandósult dilemmái – többek között – abból fakadnak, hogy miközben a kodifikált tudásrendszerek létrehozása érdekében egyre kifinomultabb módszerekkel támogatjuk meg a tanítás és tanulás formális keretek között működtetett folyamatait, azok nagymértékben továbbra is spontán módokon, önreflexiók nélkül, informálisan is zajlanak (Tót, 2006; Van Noy, James, & Bedley, 2016), beleértve mindazon folyamatokat, amelyek a tanárok tanulását jellemzik. Ha többet értünk meg a tanárok spontán és nem spontán tanulási folyamataiból – értsük azt akár a Shulman (1986, 1987) által definiált pedagógiai tartalmi tudás megszerzésére és fejlesztésére, akár másféle pedagógusi tudások kialakulására és továbbfejlesztésére vonatkozó tanulási folyamatokra –, akkor nagy lépést teszünk annak irányába, hogy megértsük a tanulás mint jelenség lényegét, és ezzel együtt azt, hogy miként fejleszthető tovább a tanulók tanulása is. Mindezek miatt az utóbbi évtizedekben a pedagógiai kutatások fontos területévé vált a tanárok tanulása, mindazon tevékenységek, folyamatok megértése, amelyek által a tanárok tudása fejlődik.

A hétköznapi személyek szemléletét a tanításról, a tanári munkáról alapvetően befolyásolja az a tény, hogy a tanárok – többnyire – egyénileg, egymástól izoláltan tevékenykednek a tantermekben. Így a hétköznapi személyekben könnyen kialakulhat az a vélekedés, hogy a tanári tudás, annak bármely fajtája pusztán személyes, individuális tudás. Ez a kép olyan erős, hogy gyakran a tanárok maguk is izolált személyek tevékenységként tekintenek a saját és pályatársaik munkájára (Johnson, 1990). Pedig a formalizált, institucionalizált oktatás keretei – tehát az iskolázás körülményei – között ez valójában soha nincs így. Az iskolai tanárok mindig többféle szakmai és tudásközösség – a tantestületük,

különbféle tantárgyi munkaközösségek, gyakorlatközösségek stb. – részesei. Az egyes tanárok tudása és ennek változása nagymértékben függ attól, hogy a velük egy csoportot alkotó más tanárok milyen tudásokkal rendelkeznek, és ezeket hogyan tudják egymás között megosztani (Little, 2006).

E folyamatban kritikus kérdésnek tekinthető, miként mozgósíthatók, milyen módokon kommunikálhatók és megoszthatók az egyéni tapasztalati tanulási folyamatok során elsajátított tanári tudások. Vagyis a spontán megképződő személyes, tapasztalati, pedagógiai tacit tudás (Mihály, 2009; Polányi, 1994) miként alakítható át részben vagy teljesen megosztható, explicit pedagógiai tudássá [l. Nonaka és Takeuchi (1995) tudásátalakítási modelljét; mindazonáltal ők nem speciálisan a pedagógiai tudást vizsgálták, hanem általában a tapasztalati és explicit tudás átalakítási folyamatait modellezték].

A Japánból induló és világszerte elterjedőben lévő tanórákutató (japánul *jugyo kenkyuu*, az angol szakirodalomban *lesson study*; Gordon Györi, 2007, 2009a) számos más funkciója mellett a tanári tapasztalati tudás explicit tudássá alakítása egyik módszernek is tekinthető. Olyan technikának, amely a személyes tudás megosztott tudássá alakítása által nemcsak a tanárok egyéni szakmai fejlődését, hanem az iskola mint tanuló szervezet fejlődését is szolgálhatja. Japánban minden elemi és alsó középiskolában folyamatosan végeznek a tanárok tanórákutatót. Ennek elméleti és gyakorlati jellemzőit az utóbbi évtizedekben széles körben kutatták és publikálták (pl. Lewis, 2013). Azonban mindeddig nem álltak rendelkezésre olyan adatok, amelyek arra vonatkoztak volna, hogy Japán határain kívül, de a japán oktatási rendszerbe illeszkedő oktatási intézményekben milyen változataiban zajlik – ha egyáltalán zajlik – tanórákutató. Jelen tanulmányunk fókuszában éppen ezért a Budapesti Japán Iskola tanórákutatói gyakorlata áll. A téma jobb érthetősége érdekében először a tanórákutató általános alapjellemeit mutatjuk be. Ezt követően összefoglaló képet adunk a Budapesti Japán Iskola tanórákutatói gyakorlatáról. Tanulmányunk záró részében feltáró kutatásunk eredményeinek több szempontú elemzését végezzük el: egyrészt összevetjük a budapesti tanórákutatói gyakorlatot a Japánban zajló klasszikus tanórákutatói tevékenységek jellemzőivel, másrészt az iskolai innovációs mechanizmusok fogalmi rendszerében értelmezzük azt.

A tanórákutató

A 19. század második fele óta különféle formákban létező japán tanórákutató sok tekintetben emlékeztet az amerikai Kurt Lewin által jóval később, 1946-ban, a szervezetpszichológia keretében kidolgozott (Aderman, 2006), majd a pedagógiai gyakorlatban is széles körben elterjedt akciókutatásra (Vámos, 2013; Vámos & Gazdag, 2015). Akárcsak az akciókutatás, a tanórákutató is a résztvevők tapasztalati tudásrendszerére épít; mint folyamat, ez is meghatározott tevékenységelemek ciklikusan ismételtető sorából épül fel, amit a résztvevők saját és közös szakmai tevékenységük fejlesztése, valamint intézményük szakmai teljesítményének előmozdítása érdekében folytatnak. Éppen ezért a tanórákutatót sokan az akciókutatások sorába tartozó tevékenységfajtának tekintik (Dudley, 2014).

Lewis, Perry és Hurd (2009) szerint a tanórákutató négy alapvető tevékenységelemből áll: (1) a fejlesztendő pedagógiai tevékenység azonosítása, az elérni kívánt célok megfogalmazása, és egy kutatás céljait szolgáló tanítási óra megtervezésének szakasza; (2) a kutatási óra megtartása; (3) a megvalósított óra eredményeinek szakmai elemzése; (4) az elvégzett munka és az eredmények összefoglalása. A tanórákutató kezdő lépéseként a tanárok egy 4-6 fős csoportja kiválaszt egy olyan pontot a tanításban, amelyet fejleszteni szeretnének. Ez gyakran valamilyen konkrét technikai-módszertani lépés a tanításban, de lehet ennél átfogóbb téma is. Amikor a tanórákutatót folytató munkacsoport tagjai kiválasztották a kutatófejlesztendő témát, meghívják egy külső pedagógiai szakembert – kutatót, felsőoktatási szakértőt, tantárgyi szakfelügyelőt vagy más hozzáértő szakmai személyt –, akivel konzultálnak a témáról, és aki a friss szakirodalmi művekre, kutatási eredményekre hívja fel a figyelmüket a kérdéses témára vonatkozóan. A fejlesztési, megújítási kívánt pedagógiai téma azonosítását és a külső szakemberrel történt egyeztetést követően a team tagjai intenzív szakirodalom-olvasásba, illetve közösen végzett óratervezésbe kezdenek. Közösen terveznek meg egy tanítási órát, ami valójában kutatási óra: az a célja, hogy azt a pontot, amelyet a tanárok fejlesztési céljára kiválasztottak, a lehető leghatékonyabban alkalmazhatónak tervezzék meg. Az óra megtervezése szükségképp innovatív kutatófejlesztő tevékenységet jelent, hiszen éppen az a cél, hogy megértve az általuk az oktatásban korábban alkalmazott tevékenységformák elégtelenségének okait vagy a fejlesztés eddig fennálló akadályait, most egy új, megfelelőbb tevékenység lehetőségét alkalmazzák ki.

A kutatási óra tervét a tanárok közösen és nagyon aprólékosan dolgozzák ki, különös figyelemmel a tanulók tevékenységére és várható reakcióira, válaszaikra vonatkozólag. Noha a megvalósítandó kutatási óra az iskola valamely tanulócsoportjával, valós oktatási környezetben zajlik majd le, az órának nem célja, hogy a spontaneitást imitálja, sokkal inkább az, hogy a munkacsoport tagjai meggyőződjenek arról, hogy az általuk kutatót és fejleszteni kívánt tanítási mozzanat miként működik abban a változatában, amit közösen kidolgoztak.

A kutatási óra megtekintését követően a résztvevők elemzik az eredményeket, majd eldöntik, szükséges-e folytatniuk a fejlesztést. Ha igen, akkor egy újabb óratervet készítenek, majd ezt is megvalósítják egy újabb kutatási óra keretében. Vagyis a tanórákutató négy alaptevékenységének első három eleme ciklikusan működik: ha a résztvevők szükségét látják, akkor a kutatási óra után egy újabb tervezési fázis, majd egy újabb kutatási óra, majd ennek egy újabb elemzése következik. Vannak szakértők, például a tanórákutató angol adaptációját végző Dudley (2011), akik egyenesen úgy tekintik, hogy legalább három egymást követő, egymást korrigáló-továbbfejlesztő kutatási óra megtervezése, megtartása és elemzése ad ki egy kutatási ciklust a tanórákutatóban. Akárhogy is, a negyedik munkalépés, az egész tevékenység összegző áttekintése, dokumentálása, a munkanyagok elérhetővé tétele csak egyszer, a megelőző munkaciklusok befejezését követően történik meg. A tanórákutató teljes munkaciklusa – a témafelvetéstől a portfólió lezárásáig – általában fél évet vesz igénybe, de eltarthat akár egy teljes tanítási éven át is, némiképp attól is függően, hogy a tanórákutatósnak mely változatát alkalmazza egy tanári kutatócsoporthoz.

A tanórákatás nemzetközi elterjedésének folyamata

A tanórákatás világszerte való elterjedése igazi oktatásügyi paradoxon. Nehéz lenne ugyanis még egy olyan tanári tevékenységet találni, amely ilyen hosszú időn keresztül, ennyire zártan működött egyetlen pedagógiai kultúrában, majd váratlanul ennyire gyorsan terjedt el világszerte, szinte függetlenül az adaptáló országok, oktatási rendszerek strukturális és kulturális jellemzőitől.

A tanórákatás elterjedését, illetve a folyamat Japán-beli szakirodalmi lenyomatát mindeddig egyetlen átfogó kutatás igyekezett alaposabban feltárni. Tekintetbe véve az importáló és az exportáló országok folyamatait, a japán szakirodalom 2015-ig erre vonatkozó 125 tanulmányának feldolgozása alapján Ogisu (2016) a tanórákatás nemzetközi expanzióját négy nagy szakaszra bontja. Az első szakasz 1982 és 1999 közötti. 1982-ben jelent meg az első fontos japán közlemény a tanórákatás lehetséges nemzetközi recepciójáról; de ekkor a módszer nemzetközileg még lényegében ismeretlen volt. A korszak záróhatára 1999, mivel ebben az évben jelent meg Stigler és Hiebert (1999) könyve a japán oktatásról, melyben részletesen bemutatják a tanórákatást is. E könyv váltotta ki az elterjedés második, 2000 és 2004 közötti periódusát. Ez a kiindulópontja az akciókutatás iránti globális érdeklődésnek, valamint a módszerre vonatkozó ismeretek átvételének és robbanásszerűen gyors nemzetközi szétterjedésnek a szakasza, ami aztán – egyben a folyamat harmadik szakaszának kezdeteként – a szingapúri székhelyű, de Hong Kongban létrehozott WALs (*World Association of Lesson Study* – Nemzetközi Tanórákatási Társaság) megalakulásában csúcsozott ki. Ebben a harmadik, körülbelül 2005 és 2009 közötti periódusban meglehetősen egyoldalúak voltak a hatásvonalak, a tanórákatás Japánból kiindulva terjedt a világ más részei felé, Kelet-Ázsiába, az Egyesült Államokba, Európába és máshova. Azonban a negyedik periódusra 2010 és 2015 között egyrészt az jellemző, hogy a módszer szétterjedése során már kialakult új változatok visszahatnak a japán tanórákatási gyakorlatra is, a tanórákatás ottani elméletére és gyakorlatára, miközben a japán hatás ugyancsak továbbra is erősen irányul az átvevő országokra – éppen ezért ezt a kölcsönös tanulás periódusának nevezi a szerző.

A japán tanórákatás nemzetközi elterjedése azért is tanulságos, mert figyelemreméltó módon ötvöződnek benne a spontán, az oktatásügyi és a politika centrális folyamatok kívül eső folyamatok a tudatosan megtervezett és felépített folyamatokkal. A tanórákatás nyugati oktatásügyi kutatók által történő „felfedezése” két olyan kutató – Stigler és Hiebert – tevékenységének köszönhető, akik közvetlenül vagy közvetve a II. világháború után kezdődő nagy kulturális pedagógiai-pszichológiai kutatások iskoláján nevelődtek, mindenekelőtt a kelet-ázsiai és az amerikai oktatás jellemzőit komparatív kutatásokban feltáró Harold Stevensonnal együttműködve, illetve tőle tanulva. A Stigler–Hiebert-kötet 1999-et követő hatását elemezve fontos figyelembe venni, hogy ekkor már évtizedek óta születtek az amerikai szakirodalomban a japán oktatásról szóló tanulmányok, kötetek, cikkek, amiket a világ minden táján a megjelenésükkel egyidejűleg ismerhettek meg a nemzetközi szakirodalmat szinte kizárólag angol nyelven követni tudó oktatásügyi kutatók, így a *Teaching gap* kötet hatása globális és azonnali tudott lenni. Így feltehető, hogy a japán oktatás kiemelkedő sikerességével (is) foglalkozó oktatásügyi szakemberek

nemzetközileg egymástól függetlenül, de mindannyiukat egyszerre érte az új tudás megjelenése, ami a pedagógiai szakma ekkor legfontosabb nyelvi és tudáscentrumából, az amerikai kutatások centrumából jutott el hozzájuk. Ez magyarázhatja tehát azt, hogy az elterjedés szinte teljesen egyszerre indult meg mindenütt a világon.

A robbanásszerű folyamat, amit ez a centrális – amerikai – szakmai erőteréből érkezett új ismeret a tanórákutatásra vonatkozóan nemzetközileg kiváltott, természetesen spontán, nem tervezett volt. Amikortól azonban – a nemzetközi terjedési folyamat több változásperiódusát követően – a japán politikai-oktatáspolitikai szakemberek számára világossá vált, hogy milyen további, akár az oktatásügyön túlmutató potenciálok rejlenek az eleinte spontán terjedő tanórákutatás tudatos nemzeti stratégiákra építő terjesztésében is, akkortól kezdve már egy egészen más hatás is közrejátszott a tanórákutatás terjedésében. Ugyanis a japán politikai és oktatáspolitikai vezetés a 2010-es évektől a tanórákutatást is bevonta az egyéb nagypolitikai okokból megindított, Japánt népszerűsítő nemzetközi programjába, a japán érdekeket támogató globális *soft power* stratégiájába. A 2016-os évre például a japán Oktatási Minisztérium (MEXT) 150 millió jent irányzott elő a *Japán Oktatási Modell Elterjesztésének Programjára*, ennek részeként a tanórákutatás további elterjesztésére, nemzetközi fejlesztésére.

A tanórákutatás módszerét hazai publikációkban először 2007-ben mutatta be Gordon Győri (2007); ám kipróbálására csupán több mint fél évtizeddel később került sor itthoni környezetben. Először Egerben végeztek 2014–2015-ben tanórákutatási munkát az akkor Eszterházy Károly Főiskola (azóta egyetem) Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógiai Intézet alsó tagozatos pedagógusai. A 2015–2016-os tanévben a miskolci Fáy András Görögkatolikus Közgazdasági Szakközépiskola (azóta: Szakgimnázium) angol szakos tanárai folytattak hasonló munkát.

A Budapesti Japán Iskola tanórákutatási gyakorlatára vonatkozó kutatási kérdések

Kutatásunkhoz a Budapesti Japán Iskolát választottuk, mert Magyarországon ez az egyetlen olyan oktatási intézmény, amelynek esetében azt remélhettük, hogy a tanórákutatást annak autentikus formájában tanulmányozhatjuk, japán tanárok által kivitelezve. Kutatásunk során három főbb kérdésre kerestünk választ: (1) Milyen szervezeti keretek között, milyen formákban és milyen tartalmakon zajlik tanórákutatási tevékenység az iskolában? (2) Mennyiben hasonlít vagy különbözik ez a tevékenység az eredeti, japán környezetben zajló tanórákutatásoktól? (3) A pedagógiai tudás keletkezése és megosztása szempontjából milyen tanulságokat hordoz magában az iskola tanórákutatási tevékenysége?

A Budapesti Japán Iskola

A Budapesti Japán Iskolát azzal a céllal alapították, hogy a hazánkba érkező japánok gyermekeinek az otthoni oktatást azzal megegyező módon lehessen biztosítani. Az intézmény 2005 áprilisában nyitotta meg kapuit (Gakko Joran, 2016). Fenntartója azóta is a Japán

Iskoláért Alapítvány, valamint működését a Japán Nagykövetség is támogatja. A tanárok Japánból érkeznek hosszabb-rövidebb időre, az igazgató is minden alkalommal Japánban nyeri el a megbízatását és onnan költözik Magyarországra.

A Budapesti Japán Iskolában jelenleg kizárólag japán gyermekek tanulnak – bár korábban időnként előfordult, hogy néhány kettős állampolgár is az iskola diákja volt. A diákok összlétszáma jelenleg 81 fő, az évfolyamok száma kilenc, minden évfolyamon egy osztály működik. Japánban a gyermekek a hatéves általános iskola elvégzése után az alsó középiskolát is elvégezhetik, ami hároméves (Endrődy-Nagy, 2011, 2014, 2016; Gordon Györi, 2006, 2009b). Az iskolában az alsó középiskola elvégzése után a diákok magyarországi (főként budapesti) nemzetközi középiskolákban vagy hazájukba visszatérve folytatják tanulmányaikat.

Japánban nagyon fontos, hogy a diákok minél színvonalasabb felső középiskolában tanuljanak, mert csak így tudnak a legszínvonalasabb egyetemekre bekerülni, és később megbecsült társadalmi státust kivívni maguknak. Ennek megfelelően a budapesti iskola is kiemelten törekszik arra, hogy a lehető legjobb felső középiskolákra készítse fel tanulóit. Az oktatás japán nyelven, a japán tantervi előírásoknak megfelelően folyik. A pedagógiai program megfelel a japán nemzeti alaptanterv elvárásainak – mely erősen centralizált, illetve a tankönyvkiadást is erős állami cenzúra alatt tartja (Sugimoto, 2014). A diákok a japán oktatási minisztérium által jóváhagyott könyvekből tanulnak. Az iskolában a magyar nyelv elsajátítására évfolyamonként változó módon, kis óraszámokban nyílik lehetőség.

A japán renddel megegyező módon a tanév áprilistól márciusig tart. Az iskola tandíja félévente 600.000 Ft, valamint van egy egyszeri belépési díj, ami 200.000 Ft¹. A tanítás törzsideje 9.00-tól 16.00-ig tart, extracurriculáris választható tárgyak és az egyéb elfoglaltságok, például a kínai vagy a tenisz 8.20-tól 9.00-ig, illetve 16.00-tól 17.00-ig tartanak. Már az iskola bejáratánál feltűnik a hasonlatosság a Japánban található oktatási intézményekkel: csak a cipőt letéve lehet az épületbe belépni. Ez a momentum a japán hagyományokban gyökerezik, és elősegíti az iskola tisztán tartását is, valamint a „kinti” és a „benti”, tanulásra szolgáló világ szétválasztását. A tisztaság érdekes vetülete, hogy Japánban a diákok maguk takarítják az iskolát, felosztva, hogy melyik osztály melyik részért felelős (Gordon Györi, 2006) – ez a rendszer ebben az iskolában is működik. Mindez a környezetért való felelősség érzését erősíti a diákokban. Az oktatás alaptendőit mellett a diákoknak lehetőséget nyújtanak a japán kulturális tradíciók megismerésére: kalligráfia vagy hagyományos japán dobórakat (taiko) is tartanak, kizárólag a Japánból érkezett pedagógusok személyes felkészültségének függvényében.

Az adatfelvétel módja

A Budapesti Japán Iskolát 2015. június 18-án látogattuk meg, amikor is az iskola igazgatóhelyettesétől, Sakai Keikótól, valamint az iskolában zajló tanórakutatási munka felelős tanárától, Amari Hironoitól tudtunk egy kettejükkel közösen, egyidőben lefolytatott, félig

¹ Az összegek nagyjából megfelelnek a Japánban szokásos iskolázási költségeknek.

strukturált interjú segítségével adatokat nyerni, illetőleg az iskola japán nyelvű munkanyagából és honlapjáról tájékozódhattunk. Olyan adatokról, amelyekről helyben nem tudtunk információkat nyerni, a későbbiek során e-mailben folytatott kommunikáció segítségével tájékozódunk.²

Tanórákutatás a Budapesti Japán Iskolában

Bár triviálisnak tűnhet, mégis érthető, hogy feltáró munkánk egyik alapvető eredményének tekintjük azt, hogy megtudtuk: a Budapesti Japán Iskolában folyamatos és nagyon intenzív tanórákutatási tevékenység zajlik, még akkor is, ha az intézmény sok ezer kilométerre fekszik Japántól, ahonnan azonban ennek a tevékenységnek a végzéséhez elenyészően kevés segítséget kapnak. Magánál ennél az információnál talán még beszédesebb volt az ezt kiegészítő közlés, amelynek során a válaszadóink kifejtették, hogy el sem tudnák képzelni, hogy az intézményükben ne zajlanának folyamatos tanórákutatási munkálatok, a világnak akármely pontján lenne is ez az iskola. Tehát a tanárok tacit tudására építő tanári tevékenységkutatás és munkafejlesztés folyamatos, szünet nélküli az iskolában.

A tanórákutatási munkálatokat egy évente erre a munkára megszervezett iskolai kutatási bizottság irányítja. Ennek négy tagja van: az igazgató, egy helyettese, egy olyan tanár, akit az iskolavezetés az adott évi tanórákutatási munkálatok összefogására, irányítására kér fel, valamint egy évfolyamvezető tanár. Az adott tanév elején már a munkacsoport felelős tanárának a vezetésével választják ki az év kutatási fókuszait, és szervezik meg a munkacsoportokat. A tanórákutatást irányító, azt iskolai szinten összefogó és irányító munkacsoportot jellemzően minden japán iskolában szerveznek, ahol folytatnak tanórákutatást, tehát ez nem a Budapesti Japán Iskola speciális munkaszervezési formája.

A kutatásoknak kettős fókuszuk van: egy tematikus és egy módszertani. A témák azonosítása során egyrészt az iskola és a tanulók aktuális helyzetét, a releváns intézményi témákat, problémákat veszik számba, másrészt figyelembe veszik a japán oktatási minisztérium évente kiadott aktuális tanórákutatási témajavaslatait, amelyek a nemzeti alaptanterv témáihoz kapcsolódnak. Ugyancsak figyelembe veszik, hogy milyen olyan témák jelenhetnek meg az oktatásban, amelyek aktuális kérdések a mai Japánban, illetve a globalizált világban, a 21. század információs társadalmában, valamint azokat a témákat, amelyek az iskola saját szociális környezetével kapcsolatosak. Ez utóbbi a budapesti iskola esetében azt jelenti, hogy Magyarországgal kapcsolatos, a magyar társadalomra, kultúrára, illetőleg konkrétan a 12. kerületre vonatkozó témákat is választanak a kutatási órákhoz.

A módszertani fókusz azt jelenti, hogy kiválasztják, melyek lehetnek a tanórák minőségének fejlesztésében azok a pontok, amelyekben a fenti témákhoz kapcsolódóan új, a korábban alkalmazottaknál hatékonyabb módszereket lehet alkalmazni, pontosabban kipróbálni a kutatási órákon. Egy adott tanévben a módszertani fókusz lehet homogén (ugyanazt a módszert próbálják ki különféle tartalmi kontextusokon a kutatási órák során),

² Ezeket az anyagokat Endrődy-Nagy Orsolya fordította és Sakai Keiko lektorálta.

illetőleg heterogén (kutatási óránként más módszertani fókuszot választanak). Mindenestre az évek során szisztematikusan valamennyi tantárgy keretében folytatnak tanórákat. Fontos az is, hogy a módszertani metszetben a tanulói sajátosságok is megjelennek, például az, hogy milyen módszertani lépésekkel lehet a tanítás hatékonyságát és eredményességét az SNI-s tanulók esetében fejleszteni.

A 2015–2016-os tanévre a Budapesti Japán Iskola az alábbi kutatási témák kidolgozását tervezte el: (1) Gondolkodásfejlesztés: Szempontok, módszerek keresése ahhoz, hogy a tanulók merjék vállalni véleményüket és gondolataikat. Annak vizsgálata, miként lehet elérni, hogy a gyerekek saját véleményét tükrözve, azokat tanári szempontokkal kibővítve lehessen fejleszteni a tanulók gondolkodását. (2) Csoportmunka: A vita módszertanának megismertetése a gyermekekkel, és a vitakészségük fejlesztése gyakorlatokon keresztül. Konkrétan: milyen tanórai csoportszervezéssel, miként lehet a gyerekek közötti vitakultúrát fejleszteni?

E témaválasztás két okból is külön figyelmet érdemel. Egyrészt mert azt mutatja, hogy bár a tanórákat gyakran csak egyszerű metodológiai tevékenységelemek fejlesztésére alkalmazzák a tanári kutatócsoportok, valójában a komplex, kevésbé strukturált, rutinszerűen nehezen megközelíthető területekre történő behatolás eszközeként is jól alkalmazható. Sőt: gyakorlatközelisége és ugyanakkor kutatási-fejlesztési orientációja miatt a tanórákat egyike azon kevés kutató-fejlesztő módszernek, amelyek erre valóban alkalmasak. Másrészt a kiválasztott téma arra mutat, milyen tudatosan és célzottan alkalmazzák a tanórákat modernizációs, fejlesztő vagy innovációs céllal is. E tudatos behatás segítségével – egyebek mellett – azt érik el, hogy a rutinszerű működésben elsikkadó dolgok is figyelmet kapjanak, jobban megértsék e jelenségek természetét, és mindezek segítségével próbálják alakítani a tanári viselkedést. Ez utóbbinak egyértelműen az a célja, hogy sikerüljön a tanárokat kimozdítani a már rutinszerűen folytatott tevékenységükből annak érdekében, hogy megfelelőbb, hatékonyabb új módszereket alkalmazzanak a tanítás során.

Miután a japán iskola tanórákatért felelős munkacsoportja a tanév elején meghatározta a kutatási-fejlesztési témákat, valamennyi téma köré egy-egy tanári munkacsoport szerveződött, melynek tagjai közösen kezdték meg a téma pontosabb értelmezését, a szakirodalom áttekintését, valamint a téma jobb megértéséhez, fejlesztéséhez tartozó kutatási óra óravázlatának megtervezését. Minthogy a Budapesti Japán Iskola tanári kara kicsiny, mindössze 13 főállású és három óraadó oktatóból áll, ezért egy-egy tanár akár több téma átgondolásában és így több kutatási óra csoportos eltervezésében is részt vett. A tanórákat munkacsoport vezetőjével együtt összesen 12 tanár vett részt a munkálatokban, egy-egy kutatási órát pedig 3-3 tanár készített mindig elő.

Ahogy az Japánban is minden iskolában tipikus (Gordon Győri, 2007, 2009a), a Budapesti Japán Iskolában is szerveződnek mind tantárgyi, mind vegyes tanári munkacsoportok, a kiválasztott témáknak és az eltervezett munkafejlesztési céloknak megfelelően. Míg a tantárgyi munkacsoportok témája általában a tantárgyhoz speciálisan kötött módszertani kérdés, addig a vegyes munkacsoportok témái tipikusan szélesebb, általánosabb pedagógiai vetülettel rendelkeznek, vagy speciálisan az adott életkor tanulási jellegzetességeire fókuszálnak. Japánban az iskolákban a tantestületek munkaközösségi szempontból kétféleképpen szerveződnek: egyrészt tantárgyi, másrészt az oktatott tanulók életkora szerinti elv szerint. Ez azt jelenti, hogy egy 4., 5. és 6. évfolyamon oktató anyanyelvtanár

egyszerre tagja az anyanyelv-tanárok munkaközösségének, valamint a 4., az 5. és a 6. évfolyam tanári munkaközösségeinek is. Ez ugyanígy van a Budapesti Japán Iskolában is – s ennek is része van abban, hogy tipikusan minden tanár több tanórákutatói munkacsoport tevékenységében vesz részt minden tanévben (kivéve az iskolában dolgozó 2-3 magyar tanárt, akik a tanórákutatói tevékenységbe egyáltalán nincsenek bevonva).

A munkacsoportok megszervezését követően a tanórákutatók kezdeti lépéseként a Budapesti Japán Iskolában áttekintették a kiválasztott témában a tanulók által korábban elévített feladatokat, illetve a tanulók ezek során elért eredményeit. Ezzel együtt áttekintették, hogy az adott témát az iskolában korábban tanító tanár milyen módszerek, milyen óravázlatok alapján folytatta munkáját. A megbeszélések során megpróbálták kidolgozni, milyen, a korábbinál hatékonyabb módszerrel lehetne az adott témát oktatni, és ezeknek az elgondolásoknak a mentén az egyes munkacsoportok kidolgoztak a maguk témájára egy-egy részletes óravázlatot.

Az elkészült kutatási óravázlatok alapján a tanév során egyenletesen elosztva tartották meg a kutatási órákat, ami azt jelenti, hogy körülbelül hathetente került sor egy-egy ilyen órára. Az egyes kutatási órákat megelőzően az iskola valamennyi tanárával mindig megosztották az óraterveket, és egy olyan megbeszélést tartottak velük egy héttel az éppen aktuális kutatási óra lefolytatása előtt, amelyen a tantestület valamennyi tanára közösen vett részt, és amelyen mindenki elmondhatta, a többi tanárral megvitathatta a tervre vonatkozó véleményét, tanácsait. A kutatási óra vázlatát csak ezt követően véglegesítették. Az ilyen megbeszélések idői és tartalmi szerkezetét az 1. táblázat tartalmazza.

A kutatási órát minden esetben az adott téma óravázlatát kidolgozó tanári munkacsoport egy tagja tartotta meg, ami a tanórákutatóknak szokásos, általánosan bevett jellemzője. Az órákat minden esetben intenzív értékelő-fejlesztő megbeszélés követte. Ezeknek a fókuszja – mint a tanórákutatók során tipikusan – nem a tanári munka volt személyes értelemben, vagyis nem az, hogy a kutatási órát levezető tanár maga milyen színvonalon dolgozott, hanem az, hogy az óra innovatívként elgondolt, újfajta tevékenységelemei megvalósíthatók voltak-e úgy, ahogy azokat eltervezték, illetve hogy az eltervezett tevékenységformák végül hatékonyabbnak, megfelelőbbnek mutatkoztak-e, mint az iskola tanárai által korábban alkalmazott módszerek.

Valamennyi kutatási órán, valamint az azokat követő megbeszéléseken részt vett az iskola összes tanára, amihez komoly logisztikai tervezés és szervezés volt szükséges. Ez Japánban is mindig bonyolult iskolaszervezési feladat még akkor is, ha csak a kutatási óra partitúráját kidolgozó munkacsoport tagjai vesznek részt az órán. És bár a budapesti iskolát semmilyen hivatalos szabályozás nem köti erre vonatkozóan, mégis, az iskolavezetés évről évre nagy hangsúlyt fektet arra, hogy az intézmény összes tanára jelen legyen ezeken az eseményeken, mert ezt látják a munkafejlesztés, a tanártovábbképzés legfőbb és leghasznosabb lehetőségének. A kutatási órák utáni megbeszélések az alábbi idői és tartalmi szerkezetet követik a Budapesti Japán Iskolában (2. táblázat).

A budapesti iskola hat kutatási óráját a 2015–2016-os tanév végén egy 7. kutatási óra követte, amelynek során a tanév előző hat órájának integrált, szintetizált változatát hozták létre a tanárok. Ezt ugyanúgy megtekintette az iskola valamennyi pedagógusa, és a megbeszélésén ugyanúgy jelen volt minden tanár, akárcsak a korábbi alkalmakon.

1. táblázat. A tanórákutató menete a Japán Iskolában

<i>Idő (perc)</i>	<i>Tevékenység</i>	<i>Konkrét leírása</i>
5	A gyerekek aktuális tudásának megbeszélése.	Az órát tartó tanár bemutatja a gyerekek aktuális ismereteit, témával kapcsolatos eredményeik állapotát.
10	Az első vita a különböző véleményekkel és ötletekkel a tananyag céljának megvalósításához a kijelölt témával kapcsolatban.	Az órát végző tanár elmagyarázza, hogy miért a munkacsoportja és ő maga által választott módon tervezi megtartani az órát.
30	A második vita a különböző véleményekkel és ötletekkel a tananyag céljának megvalósításához a kijelölt témával kapcsolatban.	Az órát majdan meglátogató tanárok konzultálnak, megosztják ötleteiket, véleményeiket és kialakítják a legjobb módszertant és óramenetet.
5	A kutatási óra áttekintése.	Az órát lefolytató tanár a fenti viták, egyeztetések során kialakított óravázlatot összefoglalja.

2. táblázat. A tanórákutató kutatási óráinak elemzése a Budapesti Japán iskolában

<i>Idő (perc)</i>	<i>Tevékenység</i>	<i>Konkrét leírás</i>
5	Az órát megtartó tanár áttekinti a kutatási óra egészét.	Az órát tartó tanár áttekinteti a saját óráját, majd megbeszéli az eredményeket.
15	Megbeszélés kis csoportokban.	A kutatási témával kapcsolatos kulcsszavak meghatározása, egyéni vélemények megbeszélése.
10 (3x3)	Véleményezés.	A csoportokban megbeszéltek ismertetése a teljes csoport előtt.
20-30	Tárgyalás.	A csoportokban felmerült téma és a kutatási téma ismételt áttekintése.
5	Zárás.	Az órát tartó tanár áttekinteti az utómegbeszélésen elhangzottakat. A tanárok megegyeznek abban, hogy a továbbiakban az utómegbeszélés során kialakított elvek és módszerek szerint tanítják az adott témát az iskolában. Az iskolaigazgató összefoglalja a legfontosabbakat.

A tanórákutatás dokumentumait a munka végeztével elhelyezik az iskola könyvtárban, és a tanárok visszamenőleg is használják ezeket mint forrásokat. Az eredményeket a tanárok egyrészt közvetlenül alkalmazzák az óráikon, a megbeszéléseken levont tanulságokat ugyancsak figyelembe veszik munkájuk során. Japánban a kutatási órákat, az azokat követő megbeszéléseket is rögzítik digitálisan, és az óratervekkel együtt ezeket is elhelyezik az iskola könyvtárban; a Budapesti Japán Iskolában nem rögzítik videón a kutatási órát és a megbeszélést. Japánban a tanórákutatási munkálatoknak egyértelműen az a célja, hogy a tanárok szakmai képességeit egyénekenként és közösen folyamatosan fejlesszék. A közösen elkészített óravázlatok ennek fontos kellékei, de csupán eszközök, amiket ugyan megőriznek, ám nem ez a munkálatok fő célja, legfeljebb az egyik fontos eredménye. Minthogy azonban a Budapesti Japán Iskolában az iskola jellegzetességei miatt nagy a tanári fluktuáció – lévén szó külföldön működő japán iskoláról, ahova csak ideiglenesen, néhány évre mennek dolgozni a tanárok –, nagyobb hangsúly van az óraterveken, vagyis hogy a kutatás-fejlesztés során kidolgozott óra tervezete mint dokumentum megmaradjon.

A budapesti iskola tanórákutatási munkálatai ismertek a tanulók előtt, ők is tudnak ezekről a tevékenységekről. Tisztában vannak azzal is, hogy mikor zajlik éppen kutatási óra, hiszen olyankor az iskola valamennyi tanára jelen van az órán. Az órát követően a tanulók olykor érdeklődnek is a tanáraiknál, hogyan sikerült megvalósítani a kutatási órára tervezetteket. Egyébként is érdeklődve várják ezeket az órákat, mert tisztában vannak azzal, hogy ilyenkor biztosak lehetnek benne, hogy valami új, szokatlan, érdekes, kísérleti dolog is fog történni az órán. A tanárok írásban és szóban is rákérdeznek a gyerekektől, hogy ők miként élték meg az óra egyes (a kutatás szempontjából leginkább releváns) részeit, és mit gondolnak, mennyire volt hatékony az órának ez a része, illetőleg mit tudtak elsajátítani ezeken a pontokon. Az így kapott információkat közös internetes felületen osztják meg egymással a tanárok. Mindazonáltal a fejlődést ennél objektívebb mérésekkel is ellenőrzik az iskolákban, így a Budapesti Japán Iskolában is, ahol jellemzően úgy találják, hogy a tanórákutatás során kidolgozottaknak köszönhetően jól azonosíthatóan javul a gyerekek tanulási teljesítménye (az iskola belső mérései szerint a tanórákutatási munkálatoknak köszönhetően tantárgyanként 1,2-1,3-szoros a tanulói teljesítménynövekedés), fejleszti a gyermekek gondolkodását, döntési képességét és kifejezőkészségét. Olykor arra is mód nyílik, hogy a szülők jelen legyenek a kutatási órákon és akár azoknak a megbeszélésén is, különösen akkor, ha a budapesti iskola tanárai nem találhatnak olyan magyarországi szakembert, aki az adott tanórákutatási tevékenységükben partner lehetne külső szakértőként, viszont van olyan szülő, aki valamilyen oknál fogva érdemlegesen részt tud venni a munka reflektív, értékelő-elemző részeiben.

A budapesti iskola specialitásaiból következő nehézség volt korábban annak kidolgozása, hogy pontosan milyen struktúrában, tantárgyanként milyen gyakorisággal folytassanak tanórákutatást. Japánban az ilyen keretelemek kidolgozásában vagy – amennyiben szükséges – annak átdolgozásában a megyei oktatási központ segíti az iskolákat.

Összefoglalás

A Budapesti Japán Iskolában – akárcsak Japán elemi és alsó középiskoláinak mindegyikében – folyamatosan zajlanak tanórákatutatói munkálatok. Az iskola vezetői és – kevésbé egységesen ugyan, de – a tanárok is úgy vélik, hogy ez az egyik legfőbb formája és forrása a tanárok pedagógiai tudásfrissítésének és -fejlesztésének, az iskola intelligens, tanuló szervezatként való működésének, a pedagógiai munka apró lépésekben történő fejlesztésének, kicsiny, de hasznos pedagógiai innovációk létrehozásának. A Budapesti Japán Iskola tanórákatutatói tevékenysége annak alapvonásaiban megegyezik a Japánban szokásosan folytatott tanórákatutatókkal. A különbségek leginkább az iskola speciális helyzetéből fakadnak, vagyis abból, hogy külföldön működő iskoláról van szó.

Bár a tanórákatutatót idő- és energiaigényesnek látják, komolyabban mégsem merült fel soha, hogy felhagyjanak ezzel a tevékenységgel. Ennek több oka is van. Egyrészt a japán pedagógusok nehezen tudnak elképzelni olyan iskolákat, amelyekben a diákok tanulnak, de a pedagógusok nem teszik ugyanezt folyamatosan (Sakai, 2016). Másrészt a tevékenység fejlesztésének ez a módja Japánban az élet, a munkavégzés más területein is jellemző, így például a nagyiparban (Bessant, 2003 as cited in Halász, 2015; Endrődy-Nagy, 2014, 2016; Gordon Győri, 2010; Halász, 2015). Harmadrészt – mint szó volt róla a budapesti iskola gyakorlatának bemutatásakor – a japán iskolákban már maguk a tanulók is tisztában vannak azzal, hogy ez a tevékenység folyamatosan jelen van a tanáraik, az iskolájuk életében, vagyis a későbbi tanárok már tanulókorukban arra szocializálódnak, hogy úgy tekintsék, az ilyen tevékenység egy iskola működésének alapvető eleme, nélküle nem is igen lehetne elképzelni, miként működne egy oktatási intézmény. Végül: jelen tanulmányban mindaddig nem említettük, de más közleményeinkben (Gordon Győri, 2009a) már szó volt arról, hogy a tanórákatutatóra és hasonló, akciókutatás jellegű kutatásoknak a kivitelezésére való felkészítés a japán tanárképzési programoknak integráns, fontos eleme, amiből következően már azoknak a tanároknak is természetes, hogy tanórákatutatót folytatnak az iskolájukban, akik újonnan lépnek be a pedagógiai munkaerőpiacra.

Ahogy arról korábbi munkáinkban már ugyancsak szó volt (Gordon Győri, 2009a), a japán iskolákban arra is figyelmet fordítanak, hogy a tanórákatutatói munkacsoportok a tanári munkatapasztalatokat tekintve vegyesek legyenek: ugyanabban a munkacsoportban dolgozzon együtt kezdő, tapasztalt és idős, a szakmájában már jelentős tapasztalattal rendelkező tanár. Az életkorilag és így tacit tudásrendszereiket tekintve vegyes tanári munkacsoportok szervezésének elve nyilvánvalóan a pedagógiai innovációt elősegítő elem, pontosabban azt a célt elősegítő, hogy az innovatív ötletek megfelelően kreatívak, ugyanakkor reálisak, a valós, napi tanítási munkában alkalmazhatók is legyenek egyszerre. Hiszen az esetleg bátrabban kezdeményező kezdő tanárok kreatív, de a pedagógiai munka mindennapi tevékenységeleleit nem kellően figyelembe vevő tervei így a tapasztaltabb kollégák reflexióin keresztül szűrődve épülhetnek csak be a kutatási óra tervébe, és fordítva: az idősebbek tapasztalati tudásrendszerük által reálisabb, de egyben esetleg kötöt-

tebb elképzeléseit a tanári pályára újonnan lépők új elképzelései tehetik igazán innovatívvá³. A egyes életkori együttműködésnek nem elhanyagolható tudásgazdálkodási eleme az is, hogy így az idősebb tanárok széles tapasztalati tudásrendszere nem vész el, hanem újra hasznosul az intézményi keretekben, ami fontos eleme lehet az intézményi tanulás hatékony mivoltának. Ugyanakkor nem lehet megelégedni arról sem, hogy a kezdő, a tapasztaltabb és az idősebb tanárok ilyen intézményi együttműködési formái nemcsak az iskola tudásgazdálkodás vonatkozásában fontosak, hanem főként a pályára újonnan lépők esetében fontos intézményi és szakmai szocializációs funkciókkal bírnak. A budapesti iskolában mind a tanári tapasztalatok terjedelmét, mélységét tekintve vegyes, mind homogénebb tanórakutatási munkacsoportok előfordulnak.

Ugyanakkor Japánban az iskolák arra is törekednek, hogy a kutatási órákat évente több alkalommal is a kezdő tanárok tartsák meg. Ugyanígy van ez a Budapesti Japán Iskolában is. Túl mindenek a „beavatási” jellegén, nyilvánvaló, hogy a(z) ezek szerint többnyire a) tapasztalt tanároktól származó megjegyzésekből ők profitálhatnak a legtöbbet, a pályájukon még leghosszabb ideig hasznosítható tudásokat. Mindez jól mutatja, hogy a tanórakutatás mennyire fontos eszköze lehet a kezdő tanárok pályán történő elindításának, kezdeti pályaszocializációjuknak, mindannak, amit az angol nyelvű szakirodalom „induction”-ként nevez meg, és amelyről ma már általánosan elfogadott álláspont, hogy a tanári munkavégzésre történő felkészülés meghatározó, esetenként a kezdő képzésnél is fontosabb eleme.

A tanórakutatás pályahosszig folyamatosan tartó intenzív szakmai fejlesztőhatása evidens: mintapéldája az élethosszig tartó szakmai tanulásnak. A japán iskolákban, illetve a Budapesti Japán Iskolában is egy tanár évente 2-3 tanórakutatási munkacsoport tevékenységében vesz részt, és legalább 5-7 kutatási órát tekint meg, valamint dolgoz fel a kollégáival a megbeszélések során. Egy átlagosan 40 éves szakmai karriert tekintve ez 80-120 kutatási óra eltervezését és lefolytatását jelenti egy-egy tanár esetében, valamint legalább 200-280 kutatási óra megtekintését és feldolgozását. Megítélésünk szerint ez masszív, folyamatos, a pályaut egészére kiterjedő szakmai tapasztalati tanulás és fejlődés lehetőségét hordozza magában minden tanár számára, még akkor is, ha – nyilván joggal – feltételezhetjük, hogy a tanórakutatási munkálatok munkacsoportonként, iskolánként vagy más szempontokat tekintve esetenként változó minőségűek lehetnek.

Akárhogy is, egyértelmű, hogy a tanórakutatás a pedagógusok szakmai fejlesztésének (továbbképzésének) fontos eszköze. Egy olyan forma, ahol a tanárok nem kurzusokat látogatnak, hanem a gyakorlatba ágyazottan maguk képzik tovább magukat, egymást. Mindez teljes összhangban van a pedagógusok szakmai fejlesztésének és továbbképzésének azzal a trendjével, hogy ezt egyre inkább igyekeznek az iskolákban tartani és a mindennapos pedagógiai gyakorlatba ágyazottan végezni. Ilyen értelemben a japánok „előrébb tartanak” a nyugatiaknál, azaz hamarabb felfedezték, hogy a továbbképzésnek ez az egyik legeredményesebb módja. Ez a trend azt is jelenti, hogy a japán tanórakutatás egyre kevésbé egzotikus jelenség, és egyre inkább a folyamatos szakmai fejlesztés (továbbkép-

³ Mindez persze csak egy sztereotíp módon elgondolt életkor/kreativitás-konzervativitás viszonyrendszer esetén.

zés) természetes formája. Ugyanakkor a Budapesti Japán Iskola esetében érdemes tekintetbe venni, hogy a nemzeti oktatási rendszer földrajzi keretein kívül tevékenykedő, tehát külföldi iskolában különösen logikus, hogy nem külső képzést (szakmai fejlesztést) kapnak a tanárok, hanem azt saját maguk szervezik önmaguknak.

Mint említettük, a budapesti iskolában évente hat kutatási órát készítenek elő és tartanak meg, amihez kapcsolódik egy 7. kutatási óra is. Ezzel a szervezési formával a magunk részéről korábban nem találkoztunk a szakirodalomban vagy a japán iskolai gyakorlatban, így ez a budapesti iskola saját intézményi innovációjának tűnik, bár elképzelhető, hogy az ismereteink nem kellően megalapozottak ezen a téren. Akárhogy is, nyilvánvaló, hogy ez a tevékenységelem az iskola tanárait arra készíti, hogy a tanév végén egy magasabb, integratív-szintetizáló szinten ismét gondolják át, elemezzék a hat órában külön-külön, fragmentáltan eltervezetteket és kivitelezetteket, és erőfeszítéseket tegyenek annak érdekében, hogy az egyes kutatási órák külön-külön kis innovatív elemei ne maradjanak szegmentáltak, összekapcsolatlanok vagy esetleg össze is kapcsolhatatlanok, hanem a tanítás során, egyes lehetséges tanórák egészében összhangba hozhatók, módszertani értelemben szinkronizálhatók, harmonizálhatók legyenek egymással.

Szemben a japán iskolákban követett gyakorlattal, a Budapesti Japán Iskolában nem a teljes tanórákutatói munkacsoport készíti el az óratervet, hanem az egyébként is kis létszámú tanórákutatói munkacsoportnak általában csak egy tagja készíti elő az órát, a többiek már csak ezt az előkészített tervet vitatják meg, formálják tovább. E munkálatoknak az eredménye mindig az, hogy a kutatási óra nem mint egyetlen tanár individuális teljesítménye épül fel, hanem egy gyakorlatközösség tagjainak erőfeszítéseként, amely a közös tapasztalatok viták során egyeztetett értelmezéseinek erőterében születik meg. Nem egyetlen tanár individuumához köthető szellemi termék, hanem egy gyakorlatközösség közös alkotása. Így ezeknek az óráknak a minőségét nem az egyéni tanári tehetség, hanem a tanári tudások kumulált eredménye adja meg; mint ilyenek, stabilan megőrződnek, de egyben flexibilisen át is alakulnak a folyamatosan zajló tanórákutatói, tanórafajlesztési tevékenységnek köszönhetően.

Szó volt róla, hogy a tanórákutatásnak fontos eleme a munkafolyamat dokumentumainak minél teljesebb megőrzése, és hogy erre a Budapesti Japán Iskolában is szisztematikusan törekednek, noha itt nem vesznek fel és nem tárolnak digitális anyagokat a tanórákutatók során. Az iskola könyvtárában visszakereshető tanórákutatói dokumentumoknak, mindenekelőtt a megőrzött óraterveknek mégis nagyon fontos szerepük van, és ebben az erős tanári fluktuációval rendelkező iskolában különösen. Ugyanis ebben az intézményben még a szokásos japán iskolákénál is nagyobb a hangsúly azon, hogy amennyiben új tanár érkezik az iskolába, az adott évfolyam adott óráit a meglévő, tanórákutatók során kidolgozott dokumentumok alapján ugyanúgy (nem kizárólag ugyanazon a módon, hanem ugyanabban a minőségben is) meg tudja tartani, mint ahogy azt annak idején az órát kidolgozó tanárok kidolgozták, és a kutatási órák során megvalósították. Vagyis ez tulajdonképpen az iskola minőségbiztosítási technikáinak egyike egy olyan oktatási környezetben, amelyben a tanárok személye gyakran változik, tehát ilyenféle technikák alkalmazása nélkül instabil, véletlenszerű lehetne az oktatás színvonala is az aktuálisan éppen érkező, ott tevékenykedő tanároktól függően.

Mindezen túl, nem meglepő módon, azt találtuk, hogy – mint az iskolai innovációk és fejlesztések esetében tipikusan (Hogan, Teh, & Dimmock, 2011) – a Budapesti Japán Iskola esetében is a kutató-fejlesztő munka eltervezése, kivitelezése, az eredmények ellenőrzése klasszikus tudományos értelemben véve kevésbé rigorózus. A tanulói teljesítmények változásának kisebb utóméréseitől eltekintve a tanórákatási tevékenységek eredményességét alapvetően abban határozzák meg, hogy az újonnan kidolgozott tanítási elem jól illeszkedik-e az iskola munkarendszerébe, legalábbis az gondolható-e róla, hogy fejlesztőbb hatású, mint valamely korábbi tevékenységelem, és a tanárok úgy érzik-e, hogy tudnak az újonnan kifejlesztett elemmel dolgozni a saját tanítási óráikon. Így a Budapesti Japán Iskola tanórákatási gyakorlatáról azt mondhatjuk, hogy az a Hogan és munkatársai (2011) által is bemutatott Tushman és O'Reilly-féle Oktatási Tudásproduktív Rigorózitási mátrixban (Tushman & O'Reilly, 2007) az Edison-féle quadránsba esik, mivel alacsony rigorózitású, de bizonyos részelemeiben formalizált oktatási intézményi kutatásról van szó (3. táblázat).

3. táblázat. Relevancia és rigorózusság az oktatási tudás produkcióban (Hogan, 2011, p. 11)

Rigorózusság		Relevancia/hasznosság
Igen	Nem <i>Bohr quadránsa</i> Kiemelkedő minőségű alapkutatás (pl. megismerés és tanulás).	Igen <i>Pasteur quadránsa</i> Kiemelkedő minőségű alapkutatás (pl. megismerés és tanulás); kiemelkedő irányelvhez kapcsolódó kutatás (pl. megismerés és tanulás); kiemelkedő minőségű partneri innovációk; kiemelkedő minőségű iskolai bázisú akciókutatás.
Nem	<i>Merlin quadránsa</i> Kis, nem reprezentatív, nem mély teoretikus alapú, metodológiai felületes „Mickey egér” kutatói tanulmányok.	<i>Edison quadránsa</i> Informális, gyakorlati tanulmányok osztályban jelenleg is tanító pedagógusoktól; félig formalizált akciókutatás gyakorlati szakemberektől; néhány egyetemi kutatás.

Noha főként azokban az esetekben, amikor a pedagógiai gyakorlat szakemberei és külső szakértők – alkalmasint professzionális egyetemi vagy kutatóintézeti kutatók – dolgoznak együtt design research (Halász, 2015) keretében, felmerül annak a lehetősége is, hogy a Pasteur-quadráns rigorózitását éri el a kutatómunka során. Mindazonáltal mind Hogan és munkatársai (2011), mind Halász (2015) felveti azt a kérdést, hogy ez feltétlen cél kell-e, hogy legyen. Nemcsak arról van szó, hogy a gyakorlat komplex-kaotikus közegében, a speciális helyi igényekből keletkező új tudások esetében mennyire érdemes kutatási hatékonyságkritériumként azt a szempontot szem előtt tartani, hogy valamely iskolai

kutató-fejlesztő tevékenység annak tudományos rigorozitása, tehát például pontos megismételhetősége miatt implementálható-e más iskolák, más oktatási intézmények tevékenységébe, vagyis hogy például mennyire up-grade-elhető (Halász, 2015; Lotan, 2016) kutatási-fejlesztési eredményekről van szó. Hanem arról is, ahogy arra Hogan (2011) rámutat, hogy a tudásgenerálás és -hasznosítás mely modelljét tekintjük az akciókutatásszerű kutató-fejlesztő tevékenységek esetében relevánsnak: az OECD 2000-ben kiadott, tudásmenedzsmentről szóló kötetében (OECD, 2000) is bemutatott klasszikus-lineáris vagy az iteratív tudáshasznosítási modelljét.

Számos szakmai vita nyomán Hogan és munkatársai (2011) amellett érvelnek, hogy az oktatási intézményekben az ott spontánul keletkező, ugyanakkor eredményesen felhasználható tacit tudás dominanciája miatt sokkal kevésbé értelmezhető a mérnöki vagy egészségügyi területeken jóval relevánsabb lineáris tudáshasznosítási modell, mint az iteratív. Mindamellett az, hogy az adott oktatási intézményekben adott időpontokban, speciális helyi körülmények között keletkezett új megértések és fejlesztések minőségét nem az határozza meg, hogy azok mennyire terjeszthetők el máskor, más oktatási intézményekben, más tanárok tevékenységében is, nem feltétlenül jelenti azt, hogy ne lenne érdemes ezeket az új tudásokat a maguk jellegének megfelelő formákban disszeminálhatóvá, mások által, máshol, máskor is elérhetővé tenni. Vagyis érdemes fenntartani a további alkalmazások legalábbis teoretikus lehetőségét. Éppen ezt a célt szolgálja az, hogy a Budapesti Japán Iskolában ugyanúgy, mint Japánban az iskolákban a tanórákutató tevékenység legfőbb dokumentumait az iskola könyvtárában vagy digitálisan elérhetővé teszik. Ez viszonylag lényeges különbség a tanórákutató és a klasszikus tantermi, tanári akciókutatás között, minthogy az utóbbi esetben ez nem feltétlenül része az akciókutatási tevékenységciklusnak (mint ahogy nem is kizárt, és nem is feltétlenül szokatlan, hogy az akciókutatás részeként is létrehozzanak ilyen jellegű dokumentációkat). Az egész kutatótevékenység hagyományos vagy digitális portfólióba való rendezésének, a tevékenységsor elemző átgondolásának a tanári szakmai fejlődés szempontjából értett hasznosságáról jelen tanulmány első szerzője korábbi publikációiban már többször is nagy hangsúllyal szólt (Gordon Györi, 2007, 2009a). Érdemes azonban azt is kiemelni, hogy ez a tevékenységelem döntően fontos szerepet játszik a Nonakák tudásátalakítási modelljében már bemutatott különböző jellegű tudásrendszerek transzfere és ezen keresztül a szervezeti, intézményi tanulás és tudásmenedzsment szempontjából is, valamint azért, mert fenntartja a rendszer-szintű tanulás és fejlesztés, fejlődés lehetőségét (rendszer alatt itt most egy oktatási rendszer egészét érve).

Érdemes visszaatlni arra a tényre, hogy a tanórákutató az oktatás klasszikus fentről lefelé ható innovációival, fejlesztéseivel szemben jellegzetesen a lentől felfelé ható fejlesztések lehetőségét hordozza magában. Elgondolásunk szerint azonban a fentről lefelé ható fejlesztések – kevés speciális kivételtől eltekintve – nem tudnak az adott iskola falain kívül kerülni, és az oktatási rendszerben szélesen elterjedve vagy annak akár egészét érintő módon hatni. Sőt a gyakorlatban történő iskolai fejlesztések nagyon gyakran még az iskolai szintet sem tudják elérni hatásukban, megakadnak, megrekednek a tanárok vagy a kutatást-fejlesztést végrehajtó tanári munkacsoportok tudásrendszere és ebből következő tantermi gyakorlata megváltozásának szintjén. Az, hogy a tanórákutató tevékenységcik-

lusának egészét és az erre vonatkozó reflektív átgondolásaikat a tanárok egy portfólió formájában összegzik és megőrzik, megadja ugyan az intézményen belüli és azon túli hasznosulás lehetőségét, de az intézményi és oktatásrendszer-fejlesztési vonatkozásokat tekintve nem proaktívan segíti elő a szétterjedést. A Budapesti Japán Iskolában nincs olyan ad hoc vagy strukturálisan rögzített keretek között működő munkacsoport, amely azért lenne felelős, hogy az iskolában évente folyamatosan termelődő új tudáselemeket, fejlesztéseket, innovációkat szisztematikusan áttekintse, az intézményi hasznosíthatóság szempontjából megsűrje azokat, valamint olyan iskolán belülről vagy azon kívülre vonatkozó up-grade-elési technikákat alkalmazzon, amelyekkel a kiválasztott fejlesztések valóban szisztematikusan elterjeszthetők lennének, és alkalmasint az adott új módszer szélesebb körű, oktatási rendszerszintű alkalmazását is előmozdítaná (az iskolai intézményi szintű és a rendszerszintű működés ilyen strukturális elemének szükségességéről lásd Gordon Győri, 2015). Az egyébként évente megújuló (és a budapesti iskolában csak 2013 óta létező, de a Japánban lévő iskolákban jellemzően mindenhol meglévő) tanórakutatási irányítócsoporthoz elvileg alkalmas lenne ilyenféle tevékenység elvégzésére is, és feltehető, hogy alkalmanként valóban tesznek is az iskolán belüli elterjesztésre vonatkozó, ilyen irányú direkt erőfeszítéseket, de nincs tudomásunk arról, hogy ezt szisztematikusan, mint egy erre kidolgozott rendszer képviselői tennék. Hasonlóképp: nem rendelkezünk olyan adattal, amely azt mutatná, hogy a japán iskolákban, illetve a japán oktatásügyben rendszeresen felépítve jelen lennének és működnének a bottom-up fejlesztések up-garde-eléséért felelős szervezeti és strukturális rendszerelemek.⁴

Irodalom

- Adelman, C. (2006). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, 1(1), 7–24. doi: 10.1080/0965079930010102
- Bessant, J. (2003). *High-involvement innovation: Building and sustaining competitive advantage through continuous change*. Chichester: Wiley.
- Dewey, J. (1904). *The educational situation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dudley, P. (2011). *Lesson study: A handbook*. Retrieved from http://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2012/03/Lesson_Study_Handbook_-_011011-1.pdf. Letöltés ideje: 2016. szeptember 16.
- Dudley, P. (2014). *Lesson study: A handbook*. Retrieved from <http://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2012/03/new-handbook-revisedMay14.pdf>. Letöltés ideje: 2017. május 20.
- Endródy-Nagy, O. (2011). Childhood in Japan: Teaching ESL in a Japanese international preschool. In A. Zelényi & A. Zsibók (Eds.), *Szaknyelvoktatás és multikulturalitás. Corvinus Nyelvi Napok* (pp. 230–241). Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Idegen Nyelvi Oktató- és Kutatóközpont Alkalmazott Nyelvészeti Kutató- és Továbbképző Központ.

⁴ A kutatás lefolytatásában nyújtott önzetlen segítségéért a szerzők köszönetüket fejezik ki Sakai Keiko tanárnőnek, aki a Budapesti Japán Iskola igazgatóhelyetteseként, majd megbízott igazgatójaként segítette az intézményben zajló adatgyűjtést, valamint a munka során felhasznált japán nyelvű dokumentumok magyar fordításának nyelvi ellenőrzését, és így a jelen tanulmány létrejöttét is.

- Endrődy-Nagy, O. (2014). Korai nyelvoktatási módszerek Japánban és Magyarországon. In É. Márkus & É. Trentinné Benkő (Eds.), *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata: Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok* (pp. 179–203). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Endrődy-Nagy, O. (2016). Korai nyelvoktatási módszerek Japánban és Magyarországon. *Gyermeknevelés*, 4(1), 185–204.
- Fullan, M. (2007). Change the terms for teacher learning. *Journal of Staff Development*, 28(3), 35–36.
- Gakkó Joran /学校要覧/ (2016). The Budapest Japanese School. Retrieved from [http://www.bpjpschool.hu/yoran2016\(new\).pdf](http://www.bpjpschool.hu/yoran2016(new).pdf)
- Gordon Györi, J. (2006). *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Gordon Györi, J. (2007). Tanórakutatás (Lesson study): Egy elterjedőben lévő oktatásfejlesztési módszer magyarországi adaptációjának kérdései. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(2), 15–23.
- Gordon Györi, J. (2009a). *Tanórakutatás*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Gordon Györi, J. (2009b). *Az oktatás harmadik átfogó reformja Japánban*. [HTML document] Retrieved from <http://www.ofi.hu/tudastar/oktatás-harmadik-atfogo#1>.
- Gordon Györi, J. (2010). *Tudásmenedzsment és innováció kelet-ázsiai országok oktatásügyében*. <http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-piller/8-1>. Unpublished manuscript.
- Gordon Györi, J. (2015). *Tudásintegrációs intenzitásmérés az oktatási intézményekben*. Unpublished manuscript.
- Halász, G. (2015). *Jegyzetek az oktatási innovációról*. Unpublished manuscript.
- Hogan, D., Teh, L. W., & Dimmock, C. A. J. (2011). Educational knowledge mobilization and utilization in Singapore: Paper presented at the 2011 Conference of the International Alliance of Leading Educational Institutes on „Mobilizing Research and Knowledge in Education”, Toronto, Canada.
- Johnson, S. M. (1990). *Teachers at work*. New York: Basic Books.
- Lewis, C. C., Perry, R., & Hurd, J. (2009). Improving mathematics instruction through lesson study: a theoretical model and North American case. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12(4), 285–304. doi: 10.1007/s10857-009-9102-7
- Lewis, C. C. (2013). *How do Japanese teachers improve their instruction? Synergies of lesson study at the school, district and national levels* [PDF document]. Retrieved from http://sites.nationalacademies.org/cs/groups/dbasssite/documents/webpage/dbasse_084385.pdf
- Little, J. W. (2006). *Professional community and professional development in the learning school*. Washington: National Education Association.
- Lotan, R. (2016). Presentation of the Stanford Teacher Education Programme (STEP). Paper presented at the School-university partnership for effective teacher learning seminar. Budapest, Hungary.
- Mihály, I. (2009). Tacit tudás: Egy kifejezés kialakulásának és alkalmazásának története. *Új Pedagógiai Szemle*, 149–154.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- OECD (2000). *Knowledge management in a learning society*. Paris: OECD. doi: 10.1787/9789264181045-en
- Ogisu, T. (2016). The global circulation of lesson study and its impact on the Japanese discourse: Metaanalysis of Japanese literature on Lesson Study. Paper presented at the WALs 2016 Conference. Nagoya, Japan.
- Polányi, M. (1994). *Személyes tudás: Úton egy posztkritikai filozófiához*. Budapest: Atlantisz.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–31. doi: 10.2307/1175860
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22. doi: 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

A pedagógiai tudásépítés kultúrája a Budapesti Japán Iskolában

- Stigler, J., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: The Free Press.
- Sugimoto, Y. (2014). *An introduction to Japanese society*. Fourth Ed. Melbourne: Cambridge University Press.
- Sykes, G. (1999). Teacher and student learning: Strengthening their connection. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as a learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 151–179). San Francisco: Jossey-Brass.
- Tót, É. (2006). *A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Tushman, M., & O'Reilly, C. (2007). Research and relevance: Implications of Pasteur's Quadrant for doctoral programs and faculty development. *Academy of Management Journal*, 50(4), pp. 769–774.
doi: [10.5465/amj.2007.26279169](https://doi.org/10.5465/amj.2007.26279169)
- Vámos, Á. (2013). A gyakorlat kutatása a neveléstudományban: Az akciókutatás. *Neveléstudomány*, 2, 23–42.
- Vámos, Á., & Gazdag, E (2015). Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése. *Neveléstudomány*, 1, 35–52.
- Van Noy, M., James, H., & Bedley, C. (2016). *Reconceptualising learning: A review of the literature of informal learning*. New Jersey: Rutgers.

Gordon Györi János, Halász Gábor és Endrődy-Nagy Orsolya

ABSTRACT

THE CULTURE OF EDUCATIONAL KNOWLEDGE BUILDING IN THE BUDAPEST JAPANESE SCHOOL

János Gordon Györi, Gábor Halász & Orsolya Endrődy-Nagy

Jugyou kenkyuu (lesson study) is a collaborative method, which has been used in Japanese schools for over 100 years to develop teachers' professional achievement. In addition, as a result of relevant publications on lesson study in the Western literature, the method has spread very quickly throughout the world as of the late 20th century. Since that time, a large number of educational studies have focused on lesson study either in schools in Japan or in other countries. In our research, we report how lesson study is practised in a school functioning in special circumstances. The Budapest Japanese School (BJS) follows the official Japanese national curriculum; however, geographically, it operates very far away and physically isolated from Japanese schools in the homeland. We have found that because of its special situation, a slightly different version of lesson study was designed and implemented in BJS than in schools in Japan. In BJS, all staff members do lesson study in one common lesson study group each academic year. They choose an important aspect of teacher activity in the classroom which they want to improve, and they collaboratively prepare and run a 6–7-lesson-long series of lessons which are all related to the central issue of their innovative efforts. At the end of the academic year, they summarize all the important aspects they have learnt on the chosen topic during their lesson studies in the year. Teachers and school leaders are strongly convinced that lesson study is a crucial factor in the ongoing process of all teachers' pedagogical knowledge development and in the continuous professional improvement of the school as an educational institution. They could not imagine their school without lesson study and/or similar professional activities.

Magyar Pedagógia, 117(3). 325–344. (2017)
DOI: 10.17670/MPed.2017.3.325

Levelezési cím/Address for correspondence:

Gordon Györi János, Eötvös Loránd Tudományegyetem Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet, H–1064 Budapest, Izabella utca 46.

Halász Gábor Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, H–1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.

Endrődy-Nagy Orsolya, Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék, H–1126 Budapest, Kiss János altábornagy utca 40. II. em.