



HALÁSZ GÁBOR

Oktatási változás és innováció Japánban: az OECD-Tohoku iskolaprojekt^{*}

I. A tohokui oktatási modell

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

2011-ben Japán északkeleti régióját, Tohokut szökőár, földrengés, és az atomerőmű sérülése következtében megnövekedett sugárzás sújtotta. Az OECD és a japán oktatási minisztérium kezdeményezésére egy évvel később nagyszabású projektbe kezdtek az érintett terület több iskolájában. A tanulmány a projekt országos koordinációjáért felelős Fukushimai Egyetem felkérésére készült, célja az innováció, az OTI-projekt pedagógiai, tantervi, iskolaszervezési sajátosságainak feltárása. A projekt megközelítése egyben egy sajátos oktatási változási modellt is jelent. Kedvező feltételeket teremtett a program számára az erősen kritikus közvélekedés a jelenlegi – a látszathoz képest kevésbé centralizált – oktatási rendszerről, a japán oktatás hagyományos elkötelezettsége az „életrealitásra nevelés” iránt, és a kormány új oktatáspolitikai stratégiája, mely összhangban állt a projekt céljaival. A modell kulcselemei a stratégiai kétértelműség, s ezen belül a módszertani és fogalmi eklektikusság, a koherens pedagógiai koncepció vállalt hiánya. Változatos implementációs módok alakultak ki benne, alulról fölfelé építkezett, nagy szabadságot kaptak benne a diákok. Az iskolai életnek csak peremterületeit célozta meg, a diákok és tanárok egyénenként voltak a résztvevői. Nem konkrét módszert implementált, hanem innovációs keretet hozott létre, melyben nyílt viták folytak, és lehetővé tették a helyi megközelítések érvényesülését. Mivel a mozgó célpont elvén alapult, sebezhető, de rugalmas volt, s bár néha nem volt következetesen irányítható, nem is sajátíthatta ki senki a vezetést. Regionális és szektorok közötti együttműködés jellemezte, összekapcsolta az iskolát a közvetlen és a nemzetközi környezettel (ez erős támogatást, egyben tudásmegosztó hálózat létrejöttét, a pedagógusok szakmai fejlődését is jelentette), s lehetséges, hogy a jövőben változáskezelési eljárás lesz belőle, melyet minden relatíve rugalmatlan oktatási rendszerben alkalmazni lehet.

Kulcsszavak: *változás, OECD, tohokui iskolaprojekt, innováció, változásmódel*

^{*} A tanulmányt az angol eredetiből Bozsik Viola fordította.

BEVEZETÉS

Az OECD és a tohokui iskolák projektje (az OTI-projekt) elindítása az OECD és a Japán Oktatási Minisztérium (MEXT) közös kezdeményezése volt 2011 márciusában, a tohokui régiót sújtó földrengést, cunamit és nukleáris katasztrófát követő OECD főigazgatói látogatás után. A projekttervet 2011 novemberében mutatták be nyilvánosan Japánban, a Nemzeti Oktatáspolitikai Kutatóintézet *A nagy kelet-japán földrengés és az iskola: innovációk az iskolavezetésben és az oktatási-nevelési munkában* címmel szervezett szemináriumán.¹ Azzal keresték meg a katasztrófa sújtotta régió három megyéjében a helyi oktatási hatóságokat, iskolákat és a helyi közösségek vezetőit, hogy válaszanak saját közösségükből olyan felnőtt vezetőket és diákokat, akik részt vennének a projektben. A cél az volt, hogy előkészítsék a 2014-ben Párizsban megrendezendő Tohoku Fesztivált, a tohokui régió vonzerejének és az újjáépítési folyamatok előrehaladásának bemutatására. Habár a projekt közvetlen célja a párizsi rendezvény megvalósítása volt, a szervezők sokkal ambiciózusabb terveket forgattak a fejükben: olyan jövődő vezetőket nevelni, akik kulcsszerepet játszhatnak a régió helyreállításának hosszú és komplex folyamatában. Úgy gondolták, az együttműködésen és projektpedagógián alapuló programban való részvétel során a diákok vezetői készségekre fognak szert tenni, és megerősödik a régió újjáépítése iránti elkötelezettségük.

olyan jövődő vezetőket nevelni, akik kulcsszerepet játszhatnak a régió helyreállításának hosszú és komplex folyamatában

Körülbelül száz tanulót válogattak be a projektbe, hetedikeseiktől tizenkettedikeseig, a három érintett megyéből: Iwatéből, Miyagiból és Fukushimaiból. Többségük eleve viselt valamilyen diákvezetői posztot, s a válogatást általában azok a tanárok végezték, akik elfogadták a felkérést a projekt felnőtt vezetői beosztására. A diákok 2012 márciusában találkoztak először, egy négynapos közös foglalkozáson. Ennek során kiválasztották, melyek lesznek a párizsi prezentáció témái, és a módszerekről is döntöttek. Kilenc helyi csoportot alakítottak ki a résztvevő településeken,² melyek „helyi iskolaként” működtek, találkozóikat többnyire hétvégeken szervezték, s közösen végezték feladataikat. Ezzel párhuzamosan négy tematikus csoportot is felállítottak, melyek szervezési feladatokat kaptak: feleltek (1) a párizsi bemutató előkészítéséért, (2) a belső és külső kommunikációért, (3) az egész folyamat dokumentálásáért és (4) a pénzügyért, illetve a kapcsolattartásért a közösségi és üzleti szereplőkkel. A két párhuzamos struktúra kis „mátrixszervezetként” működött, a vezetők mindkettőben szerepet kaptak. A projektet egyre nagyobb számban segítették külsős támogatók az üzleti szférából, a helyi közösségekből, a katasztrófa sújtotta övezeten kívüli iskolákból, kormányzati szervezetekből és a tudományos közélet szereplői közül.

Az OTI-projekt az oktatási innováció új modellje, mely jelenleg is a kialakulás folyamatában van, karakterét pedig több szempontból is fontos megérteni. Először is: egyre szélesebb az egyetértés a tekintet-

¹ *Miho Taguma* (az OECD szakpolitikai elemző főmunkatársa) prezentációját lásd a http://www.nier.go.jp/06_jigyou/kyouiku_sympo_h23/21_siryou.pdf honlapon.

² Ezek a települések: Adachi, Date, Iwaki, Kesennuma, Okuma, Onagawa, Otsuchi, Soma és Togura.

ben, hogy az innováció lett az egyik legfontosabb, ha nem a legfontosabb forrása a minőség javításának, és a legfőbb eszköze a fő oktatáspolitikai célkitűzések elérésének, illetve általában is a közszolgáltatási problémák megoldásának, melybe beletartozik az oktatás (Koch és mtsai, 2006; OECD, 2010). Másodsor, a közszolgáltatások minőségének javítása, beleértve az oktatást is, különösen nehéz feladat – jól ismerjük a változások, reformok közszolgáltatásokba történő bevezetésének, implementációjának nehézségeit (Würzburg, 2010). Éppen ezért sürgető feladat a változás, innováció természetének megértése ebben az ágazatban.

Ugyanílyen fontos, hogy új formáit alkossuk meg a kezdeményezésnek, az implementációnak és a változások kezelésének, hogy ezek az új formák csökkentsék a reformok kudarcba fulladásának kockázatát, és egyensúlyt

teremtssenek egyfelől az adaptáció és a változtatás, másfelől a biztonság és stabilitás ellentmondó szükségletei között.

Az OTI-projekt nemcsak hogy új és eredeti oktatási változási modell, hanem figyelemreméltó kísérlet is, mely egy olyan oktatási rendszerben próbál változásokat előidézni, amelyet mozdulatlanak, túlszabályozottnak és a változásoknak ellenállónak tartanak, legfontosabb intézményei

többségére pedig a szinte teljes kockázatkerülés és a meglévő struktúrák stabilitásához való erős ragaszkodás a jellemző (Schoppa, 1991; Sugimoto; 2010).³ Ez a jelenleg is alakulóban lévő kezdeményezés a hatékony változásmenedzsment új mintáját vezetheti be a centralizált és relatíve rugalmatlan oktatási rendszerekben. Ezért tarthat számot azok figyelmére, akik bármely országban is, de hasonló rendszerek teljesítményén szeretnének javítani.

Ez a tanulmány egy kétételes japán tanulmányút eredménye, melyre 2013 augusztusában, a fukushimai egyetem (az

a hatékony
változásmenedzsment
új mintáját vezetheti be
a centralizált és relatíve
rugalmatlan oktatási
rendszerekben

OTI-projekt hivatalos országos koordinátora) meghívására került sor.⁴ Célja az OTI-projekt mint a pedagógia, a kurrikulum, az iskolaszervezés és a közösségi elköteleződés területein végbement jelentős állami innováció sajátosságai-

nak feltárása, és annak vizsgálata, hogyan támogathatná az oktatási változásokat bármely ország oktatási rendszerében.

A tanulmány háttérül szolgáló kutatás fő hipotézisei a következők voltak:

- Habár az eredeti elképzelés szerint az OTI-projekt egy konkrét régió sajátos problémáinak megoldását volt hivatott elősegíteni, mégis fontos tanulsá-

³ Éppen ezeknek a jellemzőknek a felismerése vezetett az elmúlt évtizedben Japánban jó néhány decentralizációs és deregulációs törekvéshez (Muta, 2006).

⁴ Ekkor részt vettem a projekt négynapos műhelyfoglalkozásain, így közvetlenül megfigyelhettem a tevékenységeket, interakciókat, interjúkat készíthettem és kötetlenül elbeszélgettem a projektben részt vevő tanárokkal és diákokkal, kormányzati hivatalnokokkal és külsős támogatókkal, valamint megfigyelhettem, miként követik a magas rangú döntéshozók a projekt folyamatát, s az milyen fokú politikai támogatottságot élvez. Részt vettem továbbá egy egynapos szemináriumon (Hogyan változtassunk az oktatásban? – a tohokui tapasztalatok összehasonlítása más országok tapasztalataival), valamint ötnapos látogatást tettem a tohokui régió három megyéjében, melynek során találkoztam a helyi résztvevőkkel. Interjúsorozatot készítettem a projekt legfontosabb szereplőivel, illetve kérdőívet vettem fel a projektben részt vevő iskolák tanárainak kis mintáján. Ezt az utat 2014 februárjában egy rövidebb látogatás követte, a MEXT meghívására, ugyanezekben a megyékben, illetve a megyei oktatási hivatalokban.

gai vannak más körülmények között is, illetve Japánon belül más régiókban, sőt Japánon kívül is.

- Habár csak korlátozott számú résztvevője volt, és csak néhány településen indult, sokkal nagyobb lehetőségek rejlenek még benne.
- Habár nem volt célja a tanítás és tanulás színvonalának emelése az oktatási intézményekben, jelentős esélye van arra, hogy pozitív hatást gyakoroljon ezen a téren is.

Először bemutatom azokat a legfontosabb gazdasági, társadalmi, kulturális és oktatási kontextuális tényezőket, melyek hatással voltak az OTI-projektre, s annak lehetséges jövőbeli hatásait is befolyásolhatják. Ezt követően főleg az OTI-projekt fő jellegzetességeit, majd röviden elemzem az OTI-projektben kialakuló sajátos változásmodellt.

A következő részben bemutatom, mit figyeltem meg, milyen hatásai lehetnek az OTI-projektnak az iskolákra, a tanároknak és diákokra, s kitérek néhány dilemmára is a projekt változásokat generáló hatásaival kapcsolatban. Végül a folytatás lehetőségeit veszem számba.

A KONTEXTUS

A tágabb gazdasági, politikai, társadalmi és kulturális környezet⁵

A japán gazdaság az „elvesztett évtizedeként” emlegetett kilencvenes évek eleje óta stagnál. Ezzel párhuzamosan a társadalomban is nagy változások mentek végbe, melyekről a legtöbb elemző úgy beszél, mint súlyos társadalmi, kulturális és intézményi válságról, anómiáról. A japán egyike a vil-

lág leggyorsabban öregedő társadalmainak, ám ennek közvetlen következményei mellett más tényezőket is a válság elmélyítőiként említenek: növekvő bizonytalanságérzés (többek között az egész életen át tartó foglalkoztatás rendszerének megszüntetése miatt),⁶ a társa-

dalmi tőke elhasználódása, társadalmi konfliktusok megjelenése, erőszak, szegénység és a kormányok problémamegoldó képességébe vetett bizalom megrendülése, melyet súlyosbítanak a korrupciós botrányok és a közintézmények iránti bizalom elvesztése (Kingston, 2013; Pilling, 2014). Ezeket ellensúlyozzák viszont az olyan újonnan megindult folyamatok, mint a civil társadalom megerősödése, a civil szervezetek növekvő aktivitása és a kormányzati

nem volt célja a tanítás és tanulás színvonalának emelése az oktatási intézményekben, jelentős esélye van arra, hogy pozitív hatást gyakoroljon ezen a téren is

⁵ Hogy megértsem a projekt kontextusát, széleskörűen tájékozódtam a szakirodalomból. Ezekből kiemelendő Sugimoto (2010), Kingston (2013) és Pilling (2014) a gazdasági, politikai, társadalmi és kulturális környezet tárgyalásához. Az oktatási környezet ismertetéséhez ld. Yoneayama (1999), Hood (2001), Jones (2011) és az OECD-(2012) kiadványokat, illetve számos online forrást is: a MEXT honlapját, és olyan személyes oldalakat is, mint Jeff Hays, Japánban élő és tevékenykedő amerikai tanár honlapja a japán oktatásról: <http://factsanddetails.com/japan.php?catid=23&blogid=3&subcatid=150>

⁶ Ez a japán nagyvállalatokat jellemezte.

tevékenységek jobb átláthatósága a médiának köszönhetően.

Mindehhez még két tényezőt érdemes hozzátenni, mert különösen fontosak az OTI-projekt elemzése során. Az első az *irányítás* és a *tervezés*. A katasztrófa után készült jelentésekben visszatérő elem a hatékony vezetés hiánya, amely miatt nehézségekbe ütközött az evakuálás, a segélyosztás és egyéb sürgős helyreállítási feladatok. A gazdasági stagnálást elemző írások is rendszeresen megemlítik a vezetői képességek hiányát, mind a vállalati, mind a politikai világban. Ezt többek között a vezetői képességekre nevelés hiányának számlájára írják. Mindez összefügghet a hasonlóképp sűrűn emlegetett vállalkozói és innovatív képességek gyengeségével, vagy az olyan kulturális jellegzetességekkel, mint a kockázatkerülés, illetve a kudarcoktól való félelem és az idegenkedés az alternatív lehetőségektől, melyek megnehezítik a tanulást. Ugyanakkor ezeket a gátló tényezőket kiegyensúlyozzák azok az erőfeszítések, amelyek arra irányulnak, hogy megteremtsek a változások előmozdításának feltételeit. Ilyen például a szakpolitikai kísérletezés a speciális stratégiai zónák kialakításán keresztül, melyek olyan területek Japánon belül, ahol adott a lehetőség új megoldások kipróbálására az oktatásban (*Takashi*, 2009).

A másik említésre méltó tényező közvetlenül a természeti katasztrófával függ össze. Egy, a tohokui katasztrófa után néhány nappal megjelent cikk arra hívja fel

a figyelmet, hogy „a japán történészeknek feltűnt, hogy a legnagyobb földrengéseket (1855-ben, 1923-ban és 1995-ben) mindig jelentős nemzeti fordulópontok követték, sőt, talán azok idézték elő. A katasztrófa átalakító hatásában reménykednek azok, akik szerint Japánnak teljesen új pályára kell állnia ahhoz, hogy ver-

senyképes legyen a 21. században”.⁷ Ebből a szempontból vizsgálva az OTI-projekt kontextusának két arca van. Borzalmas természeti katasztrófa történt, soha nem látott pusztulással és károkkal. Másfelől azonban ez lehetőséggé vált, új erők és energiák potenciális mozgósítójává (*Pilling*, 2014). Egy másik, a katasztrófa után egy évvel a helyreállítási folyamatot értékelő cikk így fogalmaz: „Régóta mondják, hogy csak egy hatalmas krízis fogja Japánt egy produktívabb pályára szorítani.”⁸ A tohokui hármaskatasztrófát sokan tekintik olyan katalizátornak, amely megtörheti a régóta húzóódó bénultság ciklusát, és valódi változásokat hozhat.

Ez utóbbi tényező hamar előtérbe került, például központi témája lett annak a rendezvénynek, amelyen először mutatták be nyilvánosan az OTI-projekt ötletét. A helyreállítást a kezdetektől jellemezte az a szemlélet, mely szerint tanulni kell a rendkívüli katasztrófa helyzetből, s úgy kell rá tekinteni, mint egy megújulási lehetőségre, mely az egész ország számára változást hozhat. Ezt az elképzelést a gyakran használt „kreatív helyreállítás” kifejezés

⁷ Ld. *William Pesek* 2011. március 17-ei, *A japán kataklizma lehetőségeket is rejt* c. cikkét a Bloombergen: (<http://www.bloomberg.com/news/2011-03-16/black-swan-earthquake-catches-geithner-naked-commentary-by-william-pesek.html>)

⁸ Ld. *William Pesek* 2011. március 2-ai, *A földrengés változás helyett diszfunkciót okoz Japánban* c. cikkét a Bloombergen: (<http://www.bloomberg.com/news/2012-03-02/earthquake-disaster-brings-dysfunction-not-change-in-japan.html>)

sűríti magába, amely azt jelenti, hogy a helyreállításnak nem szabad az érintett területek eredeti állapotának visszaépítésére szorítkoznia, hanem új típusú gazdasági fejlődéshez és egy új társadalmi modell kialakulásához kell vezetnie.

Az „elvesztett évtizedek” okozta nyomott társadalmi, politikai közhangulatot, a válság érzését főleg a kilencvenes évek végétől kezdve a kivezető utak intenzív keresése kísérte. Azonban ez egy komplex, hosszadalmas folyamat, hiszen a reformok, változások óhatatlanul is „az ismeretlenbe vezetnek”, nehéz tehát elindulni a jövőre vonatkozó világos, közös tervek nélkül, a szükséges vezetői kultúra hiányában. Egy ilyen közegben nem várhatjuk, hogy a reformok és változások egy határozott, lineáris utat kövessenek. Egy, a mai Japán körülményeit mélységeiben elemző szerző a következőképpen illusztrálta a változás jövőbeni lehetséges útját:

„Kis szakaszokban, meg-megállva, zavarodottan tá-molyogva Japán végül valahogyan talpon fog maradni, ad hoc módon összedobva politikai irányvonalakat és igazításokat. Ezáltal sikerül majd elkerülnie a végzetesen sötét, kilátástalan helyzeteket, melyből számtalan van a mai Japánban. A talpon maradás a legvalószínűbben bekövetkező eset, és a jelen körülmények között nem is olyan rossz.”

(Kingston, 2013, 263. o.)

Ez nemcsak az aktuális politikai és társadalmi környezetet tükrözi, hanem a mélyen gyökerező kulturális hagyományokat, és a jogi és politikai cselekvésről, hatalomról és tekintélyről alkotott japán fogalmakat is.⁹

Ami a tohokui régió sajátosságait illeti, ez egyike Japán kevésbé fejlett területeinek. Az egy főre eső GDP az országos japán átlagnak 83%-a. A regionális különbségek Tohoku kulturális jellemzőiben is tetten érhetők: a helyi értelmiség körében erős a meggyőződés, miszerint az oktatás kulcsfontosságú a felzárkózásban, a modernizációban. A régió viszonylagos elmaradottságát tekintve logikusan született meg az elképzelés: ne csak azt építsék fel újra, ami a katasztrófa előtt létezett, hanem használják ki a helyzetet a fejlődés felgyorsítására.

A sajátos oktatási környezet

Az oktatási környezetnek is két ellentétes oldala van. Egyfelől régóta csodálat tárgya a japán oktatási rendszer teljesítménye,

melyet főleg a nemzetközi tanulói teljesítménymérések mutattak ki. Az OECD közelmúltban lezajlott felnőtt szövegértési felmérése (PIAAC) szerint például Japánban a legmagasabb a 16–65 éves népesség szövegértési szintje (OECD, 2013). Ugyanakkor a japán oktatásnak vannak negatívumai is: a „túlszabályozás”, és az egyetemi felvételi vizsgákra készülés hírhedten feszült, „vizsgapokolnak” nevezett időszaka.

a japán oktatásnak vannak negatívumai is: a „túlszabályozás”, a „magolás”, és az egyetemi felvételi vizsgákra készülés hírhedten feszült, „vizsgapokolnak” nevezett időszaka

Ugyanakkor a japán oktatásnak vannak negatívumai is: a „túlszabályozás”, és az egyetemi felvételi vizsgákra készülés hírhedten feszült, „vizsgapokolnak” nevezett időszaka. Ennek meghatározó hatása van arra, mi történik a japán középis-kolákban, ugyanis az iskolai programok úgy épülnek fel, hogy a diákokat a sikeres felvételi vizsgára készítsék fel. Negatívumként említendő továbbá az, hogy az iskolai tanulás elválik a valós élettől, túlzott hang-

⁹ Lásd Sugimoto (2010): *A civil társadalom és a barátságos tekintélyuralom* c. fejezetét.

súlyt fektetnek a tényadatok memorizálására a komplex problémamegoldó képességek fejlesztése helyett, a tanárok egyirányú módszerekkel adják át az információkat, a személyre szabott tanulás ismeretlen, a kreativitást gyakran elfojtják, a tanulók következképp fásultak, esetleg meg is tagadják az iskolalátogatást („tokokyoji”), és gyakori az iskolai erőszak, megfélemlítés (*Yoneyama*, 1999; *Willis és mtsai*, 2008; *Sugimoto*, 2010; *OECD*, 2012a). Fontos azonban hangsúlyozni, hogy ezeket a negatív sajátosságokat rendszerint a középiskolai, és főként a kilencedik után következő évfolyamok oktatása kapcsán említik.

Japán egyike azoknak az országoknak, ahol nagyon erős az alapfokú és a középfokú oktatás közötti választóvonal az iskola pedagógiai kultúrája tekintetében. Némi túlzással talán úgy jellemezhetnénk a rendszert, mint amely különösen hatékony a 19. és 20. századi képességek kialakításában, melyekre a 21. században többé nincs szükség. Erre lehet csapdaként tekinteni (paradox módon ezt épp a rendszer különösen hatékony volta teremti meg), vagy mint ördögi körre (minél több energiát áldoznak az egyetemi felvételi vizsgán való magas teljesítményre, annál inkább szükség is lesz erre az energiára).

A japán oktatási rendszer másik arca az életre nevelés iránti erős elkötelezettség, amit gyakran említenek „életrevalóság-ra nevelésként” (ikiru chikara). Ezt a fogalmat magyarázza egy, a kilencvenes évek közepén a minisztérium Központi Oktatási Bizottsága által kiadott jelentés: „a társadalmi változásokról függetlenül, gyermekeknek a jövőben a következő képességekre lesz szükségük: a számukra problémás területek azonosításának képessége, az önálló

tanulás, gondolkodás, véleményalkotás és cselekvés képessége, és a jobb problémamegoldó képesség. Fontosnak érezzük azt is, hogy az emberségesség erősen áthassa diákjainkat, s ezáltal képesek legyenek másokkal együttműködni, vegyék figyelembe igényeiket, és általában véve is érző lélekkel éljenek. Magától értetődik az is, hogy az

életrevalóság-hoz egészséges testre van szükség. Az »életrevalóság-ra nevelés« kifejezés használata mellett döntöttünk, hogy leírjuk, milyen kvalitásokra és képességekre van szükség ebben a viharos változásokkal teli időszakban, és fontosnak tartottuk a helyes arányok

Japánban volt a legmagasabb (80%) azoknak a munkáltatóknak az aránya, akik nehézségekről számoltak be a munkaerő-felvétel kapcsán

megállapítását a kifejezést alkotó különböző tényezők között.” (*MEXT*, 1996). Az „életrevalóság-ra nevelés” erős szocializációs hatását közvetlenül is megfigyelhettük a 2011-es katasztrófa során, s jelentős hatása volt a későbbiekben is az OTI-projekt sikeres lefutására.

Vannak elemzések, melyek szerint a japán gazdasági versenyképesség növelésének szűk keresztmetszete a szakképzettséggel függ össze. Szembetűnő ellentmondás feszül a japán oktatási rendszer nemzetközi felmérések által kimutatott magas teljesítménye és a munkaadók körében megfigyelt elégedetlenség között, mellyel munkavállalók képességeihez viszonyulnak. Az OECD 2012-es képességstratégiája szerint Japánban volt a legmagasabb (80%) azoknak a munkáltatóknak az aránya, akik nehézségekről számoltak be a munkaerő-felvétel kapcsán (*OECD*, 2012b, 23. o.). A Hays Global Skills Index adatai azt mutatják, Japánt jellemzi „a világon az egyik legmagasabb” szakemberhiány-mutató, ezért az ország arra kényszerül, hogy a nemzetközi munkaerőpiacról toborozzon

olyan munkaerőt, amely teljesíteni tud a globális szinten.¹⁰

Japánban számos kísérletet tettek már az oktatás megújítására. Azt mondhatnánk, az országban van egyfajta „reforming”, amely a progresszív és konzervatív oldalak között mozog. Vannak, akik a japán oktatási reformokat a mozdulatlanság, békultság eseteiként tartják számon (*Schoppa*, 1991), mások inkább arra helyezik a hangsúlyt, milyen lassan, meg-megszakítva mennek végbe az oktatási változások az országban (*Hood*, 2001). Az OTI-projektre fókuszáló elemzésünk is igazolja azt a vélekedést, hogy a japán oktatáspolitikai környezetben kicsi az esélye a lineáris reformoknak. (Vagyis annak, hogy egy világos stratégiai koncepcióval induljanak, mely széleskörű társadalmi konszenzuson alapul, és hatékonyan implementálja azt egy olyan oktatásirányítás, mely egységesen és erősen elkötelezett a reform világosan lefektetett céljai iránt, valamint meg is van ehhez a szükséges szakértelme és eszközei.)

A japán oktatásirányítási modellt centralizáltnak szoktuk tekinteni. Egy, a kilencvenes évek elején megjelent összehasonlító elemzés szerint „a japán iskolák egy központilag irányított rendszerben működnek; a japán tanároknak a Japán Oktatási Minisztérium által kiadott struktúra és irányelvek szerint kell megtervezniük oktatási tevékenységüket” (*Sato és McLaughlin*, 1992). Egy friss OECD-kiadvány azonban már azt a megállapítást teszi, miszerint „a japán oktatási rendszer jelentős elmozdulást tett a centralizáltabb oktatási rendszerek irányából a decentralizáció irányába” (*OECD*, 2012a). Interjúim is azt erősítik meg, hogy a japán oktatásirányítás jóval

kevésbé központosított, mint ahogy azt külső szemlélőként gondolnánk, és a helyi tisztviselőknek elég nagy szabadságuk van a tekintetben, hogy a sajátos helyi problémák megoldására egyedi megoldásokkal álljanak elő.

Az imént felvázolt sajátosságok jól tükröződnek a japán kormány jelenlegi oktatáspolitikai stratégiájában, a *Második alapterv az oktatás előmozdítására* elnevezésű dokumentumban, melyet 2013. június 14-én fogadtak el. (*MEXT*, 2013). Ebben van egy elemzés a jelenlegi gazdasági és társadalmi helyzetről, továbbá megneveznek benne négy, prioritást élvező területet (konkrét intézkedésekkel is) melyek elérése sikernek számítana. Ezek a következők:

Négy szakpolitikai irányelv a válság megelőzésére Japánban

1. Társas kompetenciák fejlesztése a boldogulás érdekében: személyes autonómia és együttműködés egyes összetételű és gyorsan változó társadalmunkban.
2. Emberi erőforrások fejlesztése egy szebb jövő érdekében: támogatás a változásokat elindító, új értékeket teremtő, szakterületükön vezető embereknek.
3. Tanulási biztonsági hálók kialakítása: bárki számára hozzáférhető, sokféle tanulási lehetőség.
4. Erős kötődéseken alapuló, élő közösségek kialakítása: olyan társadalom, amely támogatja gondoskodó tagjait, akik így építhetik a társadalmat.

(Forrás: *MEXT*, 2013)

¹⁰ A Hays egy vezető globális tanácsadó cég, amely többek közt a munkaerőpiacon elvárt képességekről közöl globális és országok szerinti elemzéseket, becsléseket. A Global Skills Index honlapja: <http://hays.com/media-centre/hays-global-skills-index-2013/index.htm>. Az idézet forrása: http://www.hays.co.jp/en/press-releases/HAYS_080009

A kormány oktatáspolitikai stratégiája nemcsak hogy explicit módon utal a korábbiakban bemutatott krízishelyzetre, magára a tohokui katasztrófára is, hanem a célokat és az implementációs irányokat legerősebben meghatározó tényezőkként nevezi meg ezeket. A prioritásokat a krízis elkerülése határozta meg, és közvetlenül hivatkoznak a katasztrófa tanulságaira a célok megfogalmazása során, például az új képességek kialakításával összefüggő célokat és feladatokat felvázoló részben:

- a körülmények helyes felmérésén alapuló önálló gondolkodás és cselekvés; kitartás
- jövő-orientált innováció helyreállítása, bekapcsolódás a közösségépítésbe
- a szükséges képességek elsajátítását támogató környezet
- az emberek, közösségek és nemzetek közti kapcsolatok, a természet és az emberiség együtt-létezésének fontossága.¹¹

Az új kormányzati oktatáspolitikai nyilatkozat elemzése során nyilvánvalóvá válik, hogy a kormányzat oktatási stratégiája teljes összhangban van az OTI-projekt két fő céljával: a társadalmi-gazdasági újjáépítéshez szükséges új képességek és a humán tőke fejlesztésével az iskola és a közösség közötti szoros együttműködés révén. Más szóval megvan az esélye, hogy a projektben használt új pedagógiai megközelítések, gyakorlatok és elképzelések legyenek a jelenlegi reformfolyamat fő forrásai. Ráadásul, és ezt kell legjobban hangsúlyozni, a projekt jelentette *változásmoделl* különösen jól illeszkedik a japán oktatási változások kontextusába.

AZ OTI-PROJEKT¹²

Az OTI-projekt olyan eredeti oktatási innováció, amely különbözik a legtöbb ismert innovatív oktatási környezettől.¹³ Néhány fontos jellemzője (ezeket lásd az alábbi keretes írásban) természetesen előfordulhat más innovációkban is, a jellemzők egyedi kombinációja az, ami az egészet új, eredeti modellé teszi.

A projekt megközelítésmódjának elhelyezése a létező modellek és gyakorlatok rendszerében

Elősegítheti az OTI-projekt sajátosságainak megértését, ha létező oktatási modellekkel és gyakorlatokkal vetjük össze. Ezért tanulmányutamon a beszélgetések során arra kértem a szakembereket és a kutatókat, mondjanak hasonlóságokat az OTI-projekt és más, közismert japán oktatási megközelítések között. Ez alapján hat olyan közismert oktatási gyakorlatot tudtam azonosítani, melyek valamelyest hasonlóságot mutatnak az OTI-modell megközelítésmódjával. Ezek a létező minták nem függetlenek egymástól, van, amely részben átfedést mutat másokkal, azonban közös vonásuk, hogy mind a szokásos iskolai tanulásszervezéstől eltérő mintázatok szerint szervezik meg az oktatást.

¹¹ Az idézetek a stratégia angol nyelvű nyomtatott kiadásából valók.

¹² Alapvető információk és tényszerű bemutatás az OTI-projekt hivatalos honlapján: <http://www.oecd.org/education/school/oecd-tohokuschool.htm>

¹³ Az OECD-országok innovatív tanulási környezeteinek leltárát lásd az OECD Oktatáskutatói és Innovációs Központjának *Innovative Learning Environments: The Innovative Cases Strand* c. honlapján: <http://www.oecd.org/edu/cei/innovativecases.htm>. Sajnos ez japán példákat nem tartalmaz.

1. *Tanórán kívüli tevékenységek, különórák az iskolában (tokubetsu katsudou, bukatsu).* Ezek az iskolában helyet kapó tevékenységek alapvető fontosságúak a japán fiatalok szocializációjában (Cave, 2004 és Sugimoto, 2010). Néhányon kötelező a részvétel. Habár tanórán kívüliek, az oktatási hatóságok rendszeresen adnak ki iránymutatást a megszervezésükre vonatkozóan, s különben is a szabályozott iskolai élet szerves részének tekintik ezeket. Sokfélék lehetnek: diákönkormányzat, az osztályfőnöki órához kötődő tevékenységek, klubok, tanácsadás és különféle iskolai események, például fesztiválok vagy iskolai sportrendezvények. Ezen keretek tartalmába a diákoknak sokkal nagyobb beleszólásuk van a rendes tanórák tartalmánál.
2. *Közösségi iskolák.* A közösségi iskola fogalom arra az oktatási modellre utal, amely az iskolák és a helyi közösségek közötti szoros kapcsolatok fontosságát, illetve az iskolák külvilág felé való nyitottságát hangsúlyozza. A modell több párhuzamos formában létezett már Japánban, s ahogy más országokban is, legtöbbször itt is közösségfejlesztők és felnőttoktatási szakemberek támogatták (Hayashizaki, 2008). A közösségi iskolákat az oktatási minisztérium is fontosnak tartotta, a társadalmi tőkét fejlesztő stratégiája részeként (Okumoto, 2003).
3. *Nevelés az ifjúsági mozgalmakon keresztül.* Az ifjúsági szervezetek nevelési gyakorlata sok hasonlóságot mutat az OTI-projektrel. Ezek célja többnyire az állampolgári nevelés és a vezetői képességek fejlesztése a fiatalokban. Jóllehet az oktatási minisztérium támogatja az ifjúsági szervezeteket, ezek mégiscsak a formális iskolarendszeren kívül működő civil szervezetek (általában politikai pártok, civil mozgalmak irányítják őket). Az elmúlt évtizedekben jelentős szerepük volt az ország politikai vezetőinek szocializációjában.
4. *Integrált tanulmányok (sogotekina gakushu, sogo-gakushu).* Az integrált tanulmányok nevű új tantárgyat 2002-ben vezették be a japán iskolákban. (Lásd az alábbi keretes írást.) Ez jelentős innovációnak számít akkor is, ha az implementáció során sok nehézség merült fel, és a felsőbb évfolyamokon kevésbé volt sikeres, mint az alsóbb tagozatokon (Bjork, 2009).¹⁴ A kérdezettek közül sokan az integrált tanulmányokat jelölték meg az OTI-projektben összegyűlt tapasztalatok logikus felhasználási terepeként. Az egyik iskolavezető interjúalanyom ezt a következőképp fogalmazta meg: a diákok OTI-projektbeli tevékenységeit tekinthetjük „a „sogogakushu” kiterjesztésének is. Az IT gyakorlata lehetővé tenné, hogy minden diák ugyanolyan tapasztalatokkal gazdagodjék, mint az OTI-projektben részt vevő társaik. Ugyanis ezeken az órákon pontosan ugyanaz történik, mint a projektben.”¹⁵

¹⁴ A 2012-es kormányváltást követően az integrált tanulmányokra (IT) fordítható időt csökkentették, de az IT a hivatalos tanterv része maradt.

¹⁵ Az OTI-projektnek nem célja az IT implementációjának támogatása az érintett iskolákban. Bár néhány iskola és tanár úgy döntött, felhasználja a projektet erre a célra.

Integrált tanulmányok (IT)

Az oktatáshoz való új hozzáállása bizonyítékaként a japán oktatási minisztérium bevezette az integrált tanulmányok (sogotekina gakushu) elnevezésű tantárgyat a harmadik-tizenkettedik évfolyamon tanuló diákok számára. 2002-ben minden elemi és alsó középfokú iskolában (elsőtől kilencedik évfolyamig) megkezdődött az új tantárgy oktatása, melynek célja az volt, hogy nagyobb mozgásteret engedjen a tantervvel kapcsolatosan a helyi pedagógusoknak, és hogy támogassa a különféle oktatási módszerek kipróbálását, az ezekkel való kísérletezést. (...) Az iskolák szabad kezdet kaptak az IT-órák időtartamának meghatározásában. Az órasáv lehetővé tette, hogy a diákok anyagot gyűjtsenek saját vizsgálódásaikhoz, s kutatásaik eredményeként új anyagokat is készítsenek. A digitális eszközök használatára is bátorították őket. „Általában az integrált tanulmányi szemlélettel tanító pedagógusok választják ki a témákat (például közösségi tanulmányok, a népek megértése vagy a környezet), s a diákok ezek alapján állnak elő önálló IT-projektjeikkel. Ilyen lehet például az információgyűjtés a helyi közösségben, interjúkkal, megfigyeléssel, digitális eszközök használatával és más egyéb forrásokkal a diákok környezetéből. Az ilyen tanulmányok végén általában kiselőadásokra kerül sor, melyekben a tanulók összefoglalják felfedezéseiket.

(Bjork, 2009, 621. o.)

5. Aktív, kooperatív tanítási módszerek.

Ezek az osztálytermi tanítás- és tanulás-szervezés progresszív módszerei, például a kooperatív csoportban való tanulás, a projektalapú oktatás vagy a kutatásalapú tanulás. Elvben ezek a módszerek bármely rendes tantárgyi órán használhatók lennének, ám Japánban mégis ritkán kerülnek elő az IT-n kívül, mivel a központi tanterv erősen szabályozott, és nagy a nyomás tanárokon és tanulókon egyaránt, hogy a vizsgákra készüljenek. A kutatás keretei nem tették lehetővé, hogy információt gyűjtsenek ezeknek a módszereknek az elterjedtségéről a rendes tanítási gyakorlatban, de valószínű, hogy néhány iskolában, különösen azokban, amelyek az oktatási minisztérium

által támogatott kísérleti iskolák kategóriába tartoznak,¹⁶ van példa a kooperatív technikák és projektalapú tanulási módszerek használatára a rendes tanítás keretein belül. Az a gyakoriság, amellyel az OTI-projektben részt vevő iskolák tanárai használják ezeket az átlagostól eltérő tantermi tanítási módszereket – ha kicsi is a minta –, azt mutatja, hogy ezek talán nem is olyan kivételesek, ahogy azt a legtöbb megfigyelő feltételezi. A megkérdezett 26 tanárból 18-an válaszolták, hogy gyakran foglalkoznak személyre szabottan diákjaikkal, 15 pedagógusnál kell saját munkájukra reflektálniuk a gyerekeknek, és szintén gyakran kapnak kiscsoportos feladatot 14 tanár tanulóit. Habár mások számára szinte soha nem

¹⁶ A kísérleti iskolákról lásd a MEXT *Improvement of experimental schools system* c. honlapját, a http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200201/hpac200201_2_018.html címen.

készítenek anyagokat, nem kell saját véleményükkel nem egyező nézőpont mellett érvelniük, és egymás munkájának értékelése is meglehetősen ritka (csak nyolc tanár kéri erre sűrűn a gyerekeket), tíz pedagógus vonja be diákjait gyakran az óratervezésbe, s szintén tízen adnak rendszeresen projektfeladatot.

6. *Alternatív nevelés.* Japánban alacsony az alternatívnak tekinthető iskolák száma, bár folyamatosan emelkedik. (Ezek a szabad iskolák,¹⁷ az otthoni iskoláztatás, az egyházi iskolák és a jól ismert alternatív pedagógiák szerint működő (Waldorf, Montessori) iskolák, valamint azok a köznevelési intézmények, melyek a speciális stratégiai zónák irányítása alá tartoznak, és megkapták a jogi engedélyt arra, hogy a szokásostól eltérő pedagógiai megközelítést használjanak¹⁸ (Nelson, é. n.). Valószínű, hogy néhány iskola ezek közül használja a kooperatív, projektalapú tanulási technikákat a tantárgyak tanítása során, tehát az IT-n kívül.

A fentebb felsorolt oktatási gyakorlatok több szempontból is különböznek egymástól, például abban, mennyire hasonlítanak a szokásos iskolai osztálytermi gyakorlatra, vagy épp mennyire állnak távol attól. Vagy mennyire függetlenek az iskoláktól, teljesen azok hatálya alá tartoznak, esetleg részben vagy teljesen függetlenek is tőle. Nagy különbségek lehetnek abban is, milyen képességeket fejlesztenek, illetve, hogy milyen szerepet játszanak bennük a tanárok, milyet a diákok. Néhány ezek közül minden iskolában és minden tele-

pülésen látványosan jelen van, mások csak nagyon szűk körben valósulnak meg. Van, amelyiknek kifejezett célja az iskolai, osztálytermi tanításszervezés befolyásolása, másoknak azonban nincsenek ilyen szándékai. Továbbá a legtöbbet még szűkebb csoportokra is lehetne osztani megvalósításuk módja szerint, melyek alapján szintén különböznenek egymástól, egy vagy több, fentebb említett dimenzió mentén.

Az előbb felsorolt létező modelleken, megközelítéseken kívül egy további, újabb fejleményt is meg kell említeni. A katasztrófa után mindhárom érintett megyében (Fukushimában, Miyagiban és Iwatében is) igényként merült fel, hogy az osztálytermi tanulás és az iskolai élet valahogyan reagáljon a sajátos katasztrófa utáni helyzetre, foglalkozzon vele. Az oktatási minisztérium támogatásával megkezdődött a tantervfejlesztés, melyet a megyei oktatási hatóságok koordináltak. A fejlesztés folyamatában pedagógusok és a helyi egyetemek vettek részt. Ennek eredményeként új, a tantervhez kapcsolódó anyagok születtek (segédletek, munkafüzetek, tanári kézikönyvek stb.), és ehhez kapcsolódó tanár-továbbképzések is indultak. Az új helyi tanterv kiegészült egy évi 20-30 órát igénylő résszel, melyet a nemzeti alaptantervben foglalt szociális tanulmányok, erkölcsstan és integrált tanulmányok idősávjából vettek el, és implementáltak az érintett régió iskoláiban. Legtöbb esetben az új helyi tanterv nemcsak új tartalmi elemekkel bővült (mint például a helyi közösségi hagyományok ismerete, vagy a radioaktivitáshoz kapcsolódó ismeretek), hanem az új, innovatív tanítási módszerek alkalmazására is

¹⁷ Olyan államilag finanszírozott iskolák, melyek nem tartoznak a helyi oktatásirányítás hatálya alá.

¹⁸ Lásd az Education in Japan virtuális közösség *The independent, democratic, free schools in Japan and the history of the free school movement* elnevezésű honlapját. (<http://educationinjapan.wordpress.com/the-scoop-on-schools/the-independent-democratic-free-schools-in-japan-and-the-history-of-the-free-school-movement/>)

ösztönözték az iskolákat (például a projekt-alapú tanulásra és a drámapedagógiára).¹⁹

Az OTI-projekt nem kerülhette ki, hogy már létező modellek tapasztalataira építsen, s ezek a modellek szükség-szerűen hatással voltak a kialakuló OTI-modellre. Úgy is leírhatnánk ezt, mint a már létező modellek sajátosságainak – természetesen új vonásokkal is kiegészült – új ötvözetét. Ilyen új vonás például, hogy a természeti katasztrófa és az újjáépítési munkálatok rendkívüli helyzetében kezdeményezték, vagy hogy

szorosan kapcsolódik egy globális nemzetközi szervezethez, az OECD-hez. A kialakulóféiben lévő OTI innovációs modell

egyik legfontosabb vonása a szándékos eklektikusság

egyik legfontosabb vonása a szándékos eklektikusság. Egyike ez azoknak az elemeknek, amelyek miatt úgy érvelhetünk, az OTI-projekt egy egyedülálló változásmódot hívott

életre: új mintázatát annak, hogy lehet innovációt kezdeményezni és implementálni egy, a változásokra nem, vagy csak mérsékelten nyitott iskolarendszerben.

Az OTI-projekt fő jellegzetességei²⁰

Rendkívüli katasztrófa utáni környezet: ez a projekt egy rendkívüli kontextusban indult, a nagy kelet-japán földrengést, cunamit és nukleáris katasztrófát követően.

Külső (iskolához nem kötődő) célok dominálnak: a projekt eredeti célkitűzései nem kapcsolódnak a tanítás és tanulás színvonalának emeléséhez, vagy az iskolai élet egyéb aspektusaihoz. A cél sokkal inkább az újjáépítés támogatása, és lehetséges jövőbeli vezetők generációjának kinevelése, akik a katasztrófa sújtotta régió helyreállítását irányíthatják.

Iskolán kívüli tevékenységekre helyeződik a hangsúly: a legtöbb projekttevékenység iskolán kívüli, és nem tartozik a formális oktatási rendszerhez. A projekt nem kapcsolódik a szakos iskolai tevékenységekhez, főleg nem a formális tantervhez és a tantermi tanításhoz és tanuláshoz.

Regionális együttműködésen alapuló modell: a projekt többnyire tanárok által vezetett helyi diákcsoportok regionális hálózatának együttműködésén alapul.

Komoly szerepet kapnak a külsős résztvevők: a külsős szereplők (a helyi közösségek vezetői és az üzleti élet képviselői) bevonása rendkívül fontos eleme a projektnek. Ugyanígy kulcselem, hogy a célok eléréséhez szükséges anyagi háttérrel vállalatoknak kell előteremteniük.

A részt vevő iskoláknak korlátozott a mozgástere: hivatalosan nem iskolák vesznek részt a projektben. Korlátozott a részvételük, és nincs a projekt közvetlen célkitűzései között a bevont iskolák belső életének, munkájának befolyásolása.

¹⁹ Az ebben a bekezdésben foglaltak a 2014 februárjában, a második tanulmányúton a három érintett régió megyei tisztviselőivel folytatott interjúkon alapulnak.

²⁰ A keretes írásban felsorolt jellegzetességek nem feltétlenül azonosak a szándékolt jellemzőkkel, illetve néhány az eredeti szándékok közül végül nem valósult meg, legalábbis nem lett kulcsjellemző, így nem jelenik meg a listában.

A tanulók erős befolyása: a részt vevő tanulóknak különösen erős beleszólásuk van a projekt menetének befolyásolásába. Aktívan csak nagyon kevés tanár vesz részt benne, s nem hivatalos tanári minőségben, hanem egyszerűen „felnőttként”.

Néhány jól beazonosítható kulcsszereplő jelenléte: (1) OECD, (2) a helyi csapatok felnőtt vezetői, (3), a tanulói csapatok diákvezetői, (4) a támogató, szakmai koordinációt ellátó Fukushimai Egyetem és (5) a nemzeti oktatási minisztérium.

Erős nemzetközi komponens: a projektben nagyon erős a nemzetközi jelenlét, ez tükröződik a diákok projekttevékenységének közvetlen céljában, a párizsi rendezvény megszervezésében és az OECD, valamint más nemzetközi szakértők bevonásában is.

Alulról felfelé építkező innovációs modell: habár a projekt a japán oktatási hatóságok támogatásával valósul meg, önkéntes helyi résztvevők kezdeményezésére indult, s mind céljait, mind a tevékenységformákat tekintve, az önkéntes résztvevők határozzák meg.

Többé-kevésbé támogatott oktatáspolitikai környezet: a projekt olyan nemzeti oktatáspolitikai környezetben zajlik, amelyet a következők jellemeznek: (1) az iskolai szintű innovációk iránti mérsékelt támogatás rendszerszinten, továbbá az oktatási hatóságok erős elköteleződése a közös nemzeti standardok megőrzése iránt, (2) az oktatási rendszer működésével elégedetlen, reformorientált szakemberek és társadalmi csoportok aktív szerepvállalása.

Szektorok közötti dimenzió: a projekt implementációja a japán oktatási minisztériumban nem az alapfokú és középfokú oktatásért felelős részleghez tartozik, hanem az egész életen át tartó tanulókkal és szakpolitikai stratégiaalkotással foglalkozó szervezeti egységhez. Ezáltal a projekt nem tagozódik be az iskolák mindennapi működtetésével kapcsolatos eljárásrendbe, s nincs kiszolgáltatva az ezzel kapcsolatos hivatali nyomásnak; összekapcsolódik viszont olyan ügyekkel, melyek nem tartoznak a szokásos iskolaügyekhez (tehát az újjáépítéssel, a helyi közösségekkel, a gazdasági újrászerveződéssel, regionális gazdaságélénkítéssel).

Fogalmi eklektikusság: a legtöbb oktatási innovációtól eltérően az OTI-projekt nem egy jól behatárolt szakértői csoport koherens, explicit és alaposan kidolgozott oktatási-nevelési koncepciói mentén formálódott. Hálózatos, decentralizált, alulról felfelé építkező jellege lehetővé tette, hogy párhuzamos megközelítések legyenek benne egyszerre jelen, s ezek fejlődjenek, alakuljanak is az idő folyamán. A projektnek tehát eklektikus a koncepcionális háttere, melyet még senki sem írt le szisztematikusan, hogy megkönnyítse a külső szemlélők számára a megértést.

Belső változatosság: ez az eklektikus fogalmi keret elősegítette azt, hogy az implementáció különböző módjai jelenjenek meg, s a projekt egyéb jellemzői is különbözzenek, például, hogy mennyire szoros a kapcsolat az iskolákkal, vagy hol, kik az igazi vezetők. Néhány esetben a legbefolyásosabb szereplő a helyi oktatási hatóság, más esetekben az iskola, ahonnan a részt vevő diákokat toborozták, egy esetben pedig a helyi közösség volt erős, így ennek képviselői lettek a fő szereplők.

Több kézben összpontosuló irányítás: a projektnek nincs jól meghatározható vezetője, vagy vezetői: a vezetői szerepek megoszlanak a fent említett öt kulcsszereplő között, s informálisan át is helyeződhetnek egyikük kezéből a másikéba.²¹

Hálózatos intézményi struktúra: a projekt egymáshoz lazán kapcsolódó tematikus és regionális csoportok munkájaként működött, melyek egy közös célért, a párizsi rendezvény megvalósításáért dolgoztak, azonban nagyfokú autonómiát élveznek. A tematikus és a regionális szerveződési elv egymás mellett létezése egyfajta mátrixstruktúrát hozott létre.

A fenti 16 jellegzetesség összessége teremtett egy olyan innovációs mintát, mely nemcsak, hogy megkülönbözteti az OTI-projektet minden más innovációtól, de nagyon meg is nehezíti egy koherens modellben történő leírását. A projekt nemcsak nagyon eredeti, hanem nagyon komplex is, ami minden átvételi kísérletet meg fog nehezíteni. Ezt mindenképp észben kell tartani, ha a lehetséges folytatáson, vagy a projektnek a formális oktatási rendszerre, a szokásos oktatási gyakorlatra tett hatásairól gondolkodunk.

A TOHOKUI VÁLTOZÁSMODELL

Ahogy azt a kontextusról szóló részben is hangsúlyoztam, az OTI-projektet egy olyan oktatási környezetben indították el, melynek két fontos jellemzője (1) a nagyfokú hatékonyság (de nem a 21., hanem 19. és 20. századi képességek fejlesztésében), (2) a változásoknak való relatíve erős ellenállás. Természetesen ez a két jellegzetesség nem független egymástól: ha a legfontosabb társadalmi szereplők hatékonyan ér-

zékelik a rendszert, nem érzik szükségét a változtatásoknak. Az ilyen rendszerekről mondhatjuk, hogy egyensúlyi állapotban vannak, melyekben a változások kezdeményezése és implementálása rendkívül nehéz. Hasonló a változások kontextusa és dinamikája ezekben a rendszerekben ahhoz a néhány országban, régióban megfigyelhető jelenséghez, amit az OECD képességstratégiája az „alacsony képesség egyensúly” állapotának nevez (OECD, 2012b). Ezek olyan régiók, illetve országok, ahol az emberek nem érznek késztetést magasabb szintű gazdasági termelékenység elérésére, s ennek következtében megelégszenek azokkal az alacsony szintű képességekkel, melyek az adott termelési szint tartásához szükségesek. Az ilyen rendszereket azonban ki lehet billenteni rossz egyensúlyukból.

Az OTI-projekt nem az oktatási intézmények fő tevékenységeit célozta meg (melyeket amúgy is a vizsgákkal kapcsolatos nyomás határoz meg), az iskolai élet más területeire fókuszált. Ezek az újjáépítés sajátos szükségleteihez kapcsolódó, iskolán kívüli, külső szereplőket érintő tevékenységek voltak, s iskolánként csak néhány

²¹ Tudatosan teszek különbséget a „szétszóródó irányítás”-fogalma és az OECD tematikus, iskolavezetési áttekintésében használt „megosztott irányítás”-fogalma között (OECD, 2008). A szétszóródó irányítás kevésbé látható, kevésbé explicit, nehezebben megragadható vezetői funkciókat jelent a megosztott irányításnál. Szétszóródó vezetés esetén megnő annak a kockázata, hogy a vezetői funkciók olyannyira meggyengülnek, hogy az működési problémákhoz vezet.

diákat érintettek. Elviekben tehát a résztvevő iskolák megtehették, hogy napi gyakorlatukban semmin se változtassanak. A projektben így inkább a „csábító”, mint a „kényszerítő” jelleg dominált. A regionális hálózat létrehozásával a projekt egy jól használható eszközt alakított ki a kölcsönös tanulásra, a gondolatcserére, tapasztalatok megosztására, s alapvetően is kedvező körülményeket teremtett

a David Hargreaves által „oktatási járványként” leírt jelenségnek (Hargreaves, 2003). A párizsi rendezvény megszervezése mint konkrét és ambiciózus cél, erősen

motiválta a résztvevőket az aktív hálózati részvételre. Ezzel lehetett kiegyensúlyozni a másik óriási nyomást, hogy minden energiájukat a rendes iskolai tevékenységekre (a felvételi vizsgákra készülésre) fordítsák. Más tényezők is segítettek a mindennapi tevékenységekhez való visszatérés kísértésének legyőzését: az erős tanulói kontroll és a nemzetközi szereplők jelenléte.

A laza konceptuális keret, vagy fogalmi eklektikusság, illetve a kialakuló implementációs módok belső változatossága kulcselemei a tohokui változásmodellnek. Ezek következménye egy sajátos kompromisszum. Egyfelől nehéz erős irányítást kialakítani és mindig következetesen cselekedni. Ez érzékenyvé, sebezhetővé is teszi a változás folyamatát. Másfelől azonban így lesz fenntartható a magas szintű alkalmazkodási képesség és rugalmasság végig a változási folyamatban, ami azoknak is megnehezíti a dolgát, akik akadályoznak

a folyamatot. Ez a változásmodell kimondatlanul is a „mozgó célpont” elvén alapul, s ez a résztvevők számára ugyan megnehezíti, hogy mindig szem előtt tudják tartani az elérendő célt, de az ellenzőknek is megnehezíti a „vadászator”. Hasonló hatása van a „szétszóródó irányításnak” is. Nincs egy jól meghatározható vezető, s így a résztvevők panaszkodnak is, hogy „hiányzik az

irányítás”, azonban ez biztonszágot is ad nekik, hogy az ellenzők nem tudják ellehetetleníteni a változást a vezetők leváltásával. Szintén pozitívum, hogy senki sem sajátíthatja ki

a vezetői pozíciót, és nem rendelheti alá a változás folyamatát saját egyéni érdekeinek. Ebben a változásmodellben sokaknak megvan arra a lehetősége, hogy vezetői szerepet töltsenek be, és az átmeneti projektszervezet mátrixszerkezete párhuzamos, egymással egyenrangú vezetői szerepek létrehozását teszi szükségessé.

A tohokui változásmodell konceptuális eklektikussága, vagy ha jobban tetszik, nyitottsága erősen összefügg az egyik vezető által megfogalmazott „*innovációs kerettel*”. A kifejezés értelmezése előtt röviden ki kell térnünk a japán társadalom egy olyan kulturális vonására, amely fontos lehet a tohokui változásmodell megértése szempontjából. A modell konceptuális eklektikusságának ugyanis van néhány közös vonása azzal a „kettős kóddal”, melyről Sugimoto ír japán társadalomelemzésében.²² A „rossz egyensúllyal” jellemezhető helyzetben az olyan kimondott, egyenes,

inkább a „csábító”, mint a „kényszerítő” jelleg dominált

²² A domináns szubkulturák erősen támaszkodnak arra az ideológiára, amely ellenzi az átlátható és egyenes interakciókat az emberek között. Bár a ködösség, kétértelműség minden társadalomban jellemző az emberi viselkedésre, a japán norma külön ösztönöz is erre egy sor szituációban. A kettős kódok használata az élet számos területén elfogadott a japánok számára, így egy felszín alatti világot teremtve. A japán nyelvben sok fogalom pár létezik, melyekkel leírható a kifehéritett, hivatalos látszat, és a rejtett valóság. Gyakori a megkülönböztetés a hivatalból rendes és helyes látszat és a valóság között, mely utóbbi elfogadhatatlan lehet a nyilvánosság számára, de a magánéletben, vagy a belső körhöz tartozók között elfogadott (Sugimoto, 2010, 32. o.).

lineáris stratégiák, melyek egy világos cél elérésére irányulnak, és részletesen meghatározzák az oda vezető lépéseket, egyszerűen nem működnének. Az ilyen helyzetekben szokta a vezető a stratégiai menedzsment-szakirodalomban „stratégiai kétértelműségnek” nevezett irányt követni. Ez felvet ugyan etikai és pszichés aggályokat, mégis, hatékony munkamódszer akkor, ha nagyon különböző gondolkodásmódú embereknek kell együttműködniük, illetve amikor a komplex környezet, amiben dolgozni kell, nem teszi lehetővé a szervezeti célok azonnali magyarázatát (Paul és Strbiak, 1997). Az OTI-projekt oktatásirányítási környezetére ez abszolút jellemző. Stratégiai kétértelműségnek tekinthetjük a projekt konceptuális és módszertani eklektikusságát, s különösen azt, hogy nem egyértelmű, ez csak egy egyszeri, sürgősségi program-e, vagy éppen a másik véglet, egy országosan elterjeszhető pedagógiai modell prototípusa. Úgy tűnik, ez a modell nagyon jól működik abban a sajátos makro- és mikroszintű oktatási környezetben, mely minden bizonnyal nagyon kockázatos környezet lett volna akkor, ha a projekt a japán oktatás megváltoztatására irányuló explicit célokat tűzött volna ki.

Ahogy azt fentebb említettem, a tohokui változásmoddal jól leírható az OTI-projekt egyik vezetője által használt „innovációs keret” fogalmával. Ez nem sokban különbözik az innovációs szakiro-

senki sem sajátíthatja ki a vezetői pozíciót, és nem rendelheti alá a változás folyamatát saját egyéni érdekeinek

dalomban és az OECD innovációs stratégiájában „innovációs felületként” leírtaktól (OECD, 2010). Az ilyen innovációs kereteknek, innovációs felületeknek nem egy meghatározott megoldási módszer

alkalmazása, implementálása a céljuk, hanem egy olyan *nyílt tér* létrehozása, ahol a hasonló kihívásokkal küzdők és megoldásokat kutatók összevethetik ötleteiket a lehetőségekről, ütköztethetik érveiket, és egybe is foglalhatják a rész megoldásokat, amikre már rájöttek, s megpróbálhatják együttesen alkalmazni ezeket. Érdekes módon ez nagyon hasonlít az egyik interjúalany által leírt „jukugi”-ra. Ez mélységekbe menő megbeszélést, komoly megvitatást jelent, s a demokratikus közösségek alulról felfelé történő megoldáskeresésének szokásos formája.²³ A tohokui változásmoddal talán legfontosabb vonása egy olyan intézményi keret megteremtése, mely egyúttal innovációs felületként is működik (előmozdítva ezzel az új, innovatív technológiai megoldások ügyét), illetve vitafelületként és jukugiként is (ez pedig az újítások bevezetését óhatatlanul kísérő intézményi problémák megoldását mozdítja elő). Ez azért nagyon érdekes ötvözet, mert az innovatív megoldások gyakorlatba ültetése és elfogadtatása sosem pusztán technikai kérdés. Az ilyen folyamatok szükségképpen „mikropolitikai” konfliktusokat szítanak a szervezeteken belül, s ez gyakran „meg is öli” az újítást. A tohokui változásmoddal

²³ A japán oktatási minisztérium külön weboldalt szentel a jukuginak, melyet a következőképp definiál: „A jukugi a problémamegoldás folyamata, a szakpolitikai intézkedések meghozatala viták és megbeszélések sorozatán keresztül, minden érintett fél bevonásával. A folyamat a következőképp zajlik: (1) az érintett felek (...) összegyűlnek, hogy (2) tanulmányozzák, megvitatásuk és megbeszéljék az ügyeket, (3) hogy jobban megérthessék egymás álláspontját, s hogy ki miért felelős közülük, (4) hogy egyezsége juthassanak, s (5) hogy mindenki képes legyen megbecsülni és elvégezni a rá osztott feladatokat.” (Lásd a *Jukugi – A problémák megoldása és a szakpolitikai intézkedések meghozatala felé* c. honlapot a http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201001/detail/1326863.htm címen.)

az új megoldások kitalálását tipikusan nyílt, demokratikus, konstruktív viták kísérik, éppen a mikropolitikai szinten (tehát a szervezet belső működése szempontjából) érdekes kérdésekről: a kockázatvállalásról, a felelősség megosztásáról, a források elosztásáról és a munkaterhekről.

A tohokui változásmodell fontos aspektusa a tanulás összekapcsolása az iskolán kívüli világgal. A külvilág általában jobban támogatja a pedagógiai változásokat az iskoláknál, ahol a tanítási gyakorlatot nemcsak hogy erősebben meghatározzák az intézmény hagyományai és a megszokások, de a tanárok és a vezetés azonnal megérzik az alkalmazkodás kényszerét is. Mindig kockázatos szétválasztani a pedagógiai innovációt attól, ami az osztálytermekben történik (vagyis az iskolák fő tevékenységétől), hiszen ez kétélű fegyver is lehet: egyszerűsítheti az osztálytermi megszokásoktól igen távol álló újítások bevezetését, azonban el is szigetelheti azt az osztálytermi gyakorlattól. Ez a szétválasztás mikro- és makroszinten is jelen van a tohokui változásmodellben. Ez mikroszinten a részt vevő iskolák alacsony szintű bevonásában érhető tetten: keveset tudnak a projektről, illetve tudomást sem nagyon vesznek arról, hogy ez az ő iskolájukban is zajlik. Makroszinten pedig például abban nyilvánul meg, hogy az OTI-projekt országos szintű koordinációját a minisztérium egész életen át tartó tanulással foglalkozó részlege látja el. A tohokui eset azt bizonyítja, hogy ez a kompromisszum (az iskolán kívül kezdeni a pedagógiai innovációt, s csak később visszavinni az iskolába, mikor már látszanak az eredményei), pozitív lehet.

Az iskolák belső világa és a hivatalos tanterv, illetve az iskolák külső környezete

közötti kapcsolatok szorosabbra fűzése minden bizonnyal sokkal egyszerűbb az olyan katasztrófa sújtotta régiókban, mint a tohokui. Nem lehet fenntartani az iskolai tanulás hagyományos elzárkózását a valós élettől ott, ahol néhány pillanat alatt több ezer ember otthona semmisült meg, százak

vesztették életüket, egész városokat evakuáltak, s ahol a megemelkedett radioaktív sugárzás évtizedekig az élet része lesz. Jól példázza ezt Fukushima megye, ahol az oktatási tisztviselők „nukleáris

az innovatív megoldások gyakorlatba ültetése és elfogadtatása sosem pusztán technikai kérdés

oktatásról” kezdtek el beszélni, s külön tanterv fejlesztését szorgalmazták erre a területre vonatkozóan. Vagy Ooduchi városa, ahol eredeti helyi tantervet dolgoztak ki egy új tantárgyhoz, a „szülővárosi tanulmányokhoz” (*furusato*). Ebbe belefoglalták a helyi főfelügyelő „katasztrófavédelmi prevencióis nevelésnek” nevezett elképzeléseit. A tantárgy célja annak a generációnak a nevelése, akik újjáépítik majd az elpusztított várost.

Habár ebben a kontextusban az OTI-projektet éppen annyira lehet változásokat kiváltóként, mint a változások által kiváltottként jellemezni, mégis, amit két látogatásom során meg tudtam figyelni belőle, az azt támasztja alá, hogy a projekt nemcsak az oktatási innováció új, eredeti módzata, hanem egy figyelemreméltó kísérlet is változások indítására egy olyan oktatási rendszerben, amely mozdulatlan, túlszabályozott és a változásoknak ellenálló, s amelyben a fő intézményi szereplők többsége nagyon kockázatkerülő, és erősen ragaszkodik a létező struktúrákhoz. Lehetségesnek tűnik, hogy a kezdeményezésből egy új, eredeti és hatékony változáskezelési eljárás születik majd, melyet minden központosított és relatíve rugalmatlan oktatási rendszerben alkalmazni lehet. Azonban a

projekt még mindig a fejlődés szakaszában tart, s a benne rejlő lehetőségek megértése további kutatást igényel. A projekt lehet-

séges hatásairól a tanulmány következő részében lesz szó.

IRODALOM

- Bjork, Ch. (2009): Local implementation of Japan's Integrated Studies reform: a preliminary analysis of efforts to decentralise the curriculum. *Comparative Education*. **45**, 1. sz. 23-44.
- Cave, P. (2004): „Bukatsudō”: The Educational Role of Japanese School Clubs. *Journal of Japanese Studies*. **30**, 2. sz. 383-415.
- Hargreaves, D. H. (2003): *Education Epidemic: Transforming secondary schools through innovation networks*. Demos, London.
- Hayashizaki, Kazuhiko (2008): Community Schools and Educational Policy in Japan. Letöltés: (<http://www.ncl.ac.uk/cflat/news/documents/KazuhikoHayashizakiCommunitySchoolsinJapan.pdf>) (2015.01.12.)
- Hood, Ch. P. (2001): *Japanese Education Reform: Nakasoné's Legacy*. Routledge.
- Jones, R. S. (2011): *Education Reform in Japan*. OECD Economics Department. Working Papers No. 888. Párizs.
- Kingston, Jeff (2013): *Contemporary Japan: history, politics, and social change since the 1980s*. John Wiley&Sons Ltd.
- Koch, P., Cunningham, P., Schwabsky, N. és Hauknes, J. (2006): *Innovation in the Public Sector. Summary and Policy Recommendations*. Publin Report No. D24. NIFU STEP and the Publin consortium, Oslo.
- MEXT (1996): Japanese government policies in education, science, sports and culture 1996. Letöltés: http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpae199601/hpae199601_2_042.html (2015.01.12.)
- MEXT (2013): General Statement [on] Four Basic Policy Directions to Avoid Crisis in Japan. Second Basic Plan for the Promotion of Education. Tokió. Letöltés: <http://www.mext.go.jp/english/topics/1338141.htm> (2015.01.12.)
- Muta, Hiromitsu (2006): Trends and Issues in Deregulation and Decentralization of Educational Administration in Japan. In: Bjork, Christopher (szerk.): *Educational Decentralization. Asian Experiences and Conceptual Contributions*. Springer. 97-113.
- Nelson, H. (é. n.): *Alternative Education in Japan*. Disszertáció. Letöltés: <http://educationinjapan.wordpress.com/education-system-in-japan-general/alternative-education-in-japan-introduction/> (2015.01.12.)
- OECD (2010): *The OECD Innovation Strategy. Getting a head start on tomorrow*. Párizs.
- OECD (2012a): *Lessons from PISA for Japan*. Japan 40.
- OECD (2012b): *Better Skills, Better Jobs, Better Lives. A Strategic Approach to Skills Policies*. Párizs.
- OECD (2013): *OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills*. Párizs.
- Okumoto, Kaori (2003): *The Lifelong Learning Policies in England and Japan. Means of Building Social Capital*. Konferencia-előadás. Kyoto University Research Information Repository. Letöltés: <http://repository.kulib.kyoto-u.ac.jp/dspace/handle/2433/43661> (2015. 01. 12.)
- Paul, J. és Strbiak, Ch. A. (1997): The Ethics of Strategic Ambiguity. *The Journal of Business Communication*. **3**, 2. sz. 149-159.
- Pilling, D. (2014): *Bending Adversity. Japan and the Art of Survival*. Allen Lane, New York.
- Sato, N. és McLaughlin, M. W. (1992): Context Matters: Teaching in Japan and in the United States. *Phi Delta Kappan*. **73**, 5. sz. 359-366.
- Schoppa, L. (1991): *Education Reform in Japan: A Case of Immobilist Politics*. Routledge.
- Sugimoto, Yoshio (2010): *An Introduction to Japanese Society*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Takashi, Koji (2009): Flexible education: Highlighting Japan. *Online Magazine*. Letöltés: http://www.google.hu/url?sa=t&rcrt=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.gov-online.go.jp%2Fpdf%2Fhlj_ar%2Fvol_0020e%2Farti20090301all.pdf&ei=817TVPP4LMr5UI_1gpAC&usg=AFQjCNEkBvivsUcJin8oVSnuFqPVfSLgw&sig2=TB9umS80f1GhFhJWj_Bg_Q (2015.02.04.)
- Willis, D. B., Yamamura, S. és Rappleye, J. (2008): Frontiers of education: Japan as “global model” or “nation at risk”? *International Review of Education*. **54**, sz. 493-515.
- Würzburg, G. (2010): Making reform happen in education. In: *Making reform happen in education*. OECD, Párizs. 159-181.
- Yoneyama, Shoko (1999): *The Japanese High School Silence and Resistance*. Routledge, London és New York.