



HALÁSZ GÁBOR

Oktatási változás és innováció Japánban: az OECD-Tohoku iskolaprojekt

II. A projekt lehetséges hatásai egy felmérés tükrében¹

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Ez a tanulmány az OECD és a tohokui iskolák projektjéről (OTI-projekt) az Új Pedagógiai Szemle előző számában megjelent írás második része. Ennek a 2012-2014 között Japánban zajlott projektnek a keretében a 2011-es szökőár, földrengés és nukleáris katasztrófa sújtotta tohokui régióból csaknem száz diák vett részt egy kétnapos párizsi rendezvény megszervezésében, melyen a régió vonzerejét és az újjáépítési munkálatokat mutatták be. A sikeres projekt egy oktatási változási modellt is életre hívott, melyet más oktatási rendszerekben is alkalmazni lehet. A projekt kulcsszereplőivel készített interjúk, kötetlen beszélgetések és egy tohokui pedagógusokkal felvett kismintás (N=26) kérdőíves felmérés eredményei alapján a projekt kis mértékben hatással volt a részt vevő iskolákra, egyenrangú kapcsolatot teremtett pedagógusok és diákok között, előmozdította a pedagógusok tanulását. Jelentős mértékben fejlesztette a diákok képességeit, növelte önbizalmukat és bizonytalanságtűrésüket, ezáltal a tanulók kreatívabbak, motiváltabbak, aktívabbak lettek. A projekt folytatásának öt lehetséges módja a teljes megismétlés, a kisebb léptékű országos megvalósítás, mozgalom vagy civil szervezet létrehozása, kísérleti iskola alapítása vagy a módszer elterjesztése a rendes pedagógiai gyakorlatban. Az OTI-projektben figyelemreméltó lehetőségek rejlenek az innováció előremozdítására, ezáltal a közoktatás minőségének növelésére, Japánban és a világon máshol is.

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

¹ A tanulmány első részét lásd előző lapszámunkban: Halász Gábor (2015): Oktatási változás és innováció Japánban: az OECD-Tohoku iskolaprojekt. I. A tohokui oktatási modell. In: *Új Pedagógiai Szemle*, **65**. 1-2. sz., 33-51. A tanulmányt az angol eredetiből Bozsik Viola fordította

LÁTHATÓ HATÁS, LEHETSÉGES HATÁS

A tanulmány első részében bemutattam az OTI-projekt sajátosságait, és a projektet meghatározó oktatási változási modellt. A második részben azt a kérdést elemzem egy kismintás kérdőíves felmérés, illetve interjúk tükrében, hogy mely hatásai érzékelhetők már most a projektnek az iskolákra, a pedagógusokra és a részt vevő diákokra, illetve milyen lehetséges hatásai vannak még, hogyan folytatható, és válhat-e belőle más oktatási rendszerben alkalmazható változáskezelési eljárás.

2013 augusztusában kéthetes japán tanulmányutam keretében 26, a projektben részt vevő (11 fő) és részt nem vevő (12 fő) pedagógussal vettem fel kérdőívet.² Ekkor, és az ezt követő, 2014. februári néhány napos út során három iskolaigazgatóval, pedagógusokkal, külső támogatókkal, a kormányzati szféra képviselőivel készítettem interjút, illetve beszélgettem kötetlenül, melynek keretében többek között az OTI-projekt lehetséges hatásairól faggattam őket. Kutatásom központi kérdése volt az is, hogy a projekt hogyan befolyásolta ténylegesen az iskolák mindennapi gyakorlatát, illetve milyen hatással volt a pedagógusokra és a részt vevő diákokra. Fontos kérdés, milyen hatásokat lehet megfigyelni, és melyek a potenciális hatások, ez határozza meg ugyanis az OTI-projektnek mint innovációs modellnek az értékét. Más szóval ez dönti el, lehet-e belőle a „változás katalizátora” a japán oktatási rendszerben.

Támogató iskolai környezet

Láthattuk, hogy az OTI-projekt kívül esik a szokásos iskolai gyakorlaton, mivel alapvetően iskolán kívüli program, melyben kevés diák vesz csak közvetlenül részt, és egy-egy iskolából általában csak egy tanár kapcsolódik be a projektbe. Maga a „részt vevő iskola” kifejezés is pontatlan, hiszen az iskolák papíron nem állnak kapcsolatban a projekttel: a diákok és a tanárok a résztvevők, s bekapcsolódásuk tulajdonképpen a „magánügyük”. Amikor arról kérdeztem a programba bevont diákokat, tudják-e

az iskoláikban, milyen feladataik vannak a projektben, csaknem mindig nemleges választ kaptam. A tanulók szerint az iskolaigazgatók azt talán meg tudnák mondani, hogy diákjaik közül hányan érintettek, de név szerint felsorolni már csak az osztályfőnökök tudnák őket. Az egyik helyi, vezető oktatási tisztviselő szavai arra engedtek következtetni, szándékos lehetett a projekt távol tartása a szokásos iskolai tevékenységektől.

A kérdőívben rákérdeztem, **milyen hatással volt a projekt az iskolai életre.** A kitöltő tanárok közül csupán három érzékelt az iskolában jelentős vagy komoly átalakító hatást, 22-en csekély vagy éppen csekély hatást sem. A válaszokban nem volt szignifikáns különbség a projektbe bevont és nem bevont tanárok között. Az egyik külső támogató szerint a projekt sehogyan sem befolyásolta az iskolákat.

A projektben részt vevő három iskolában tett látogatásom alapján azonban az volt a benyomásom, hogy bár a projekt az

szándékos lehetett a projekt távol tartása a szokásos iskolai tevékenységektől

² Hárman nem válaszolták meg ezt a kérdést, így nem tudni, résztvevők voltak-e.

iskoláktól viszonylag elszigetelten működött, mégis hatással volt rájuk. Mindhárom iskolaigazgató támogatta az ötletet, hogy a projektbe bevont diákok és tanárok mutassák be a program tapasztalatait, eredményeit a projektben részt nem vevő társaiknak. „Szeretném, ha a diákjaink megosztanák tapasztalataikat a többi tanulóval, jó lenne, ha lehetőségük nyílna arra, hogy megmutassák, mit is csinálnak a projektben. Észreveszem rajtuk, ahogyan formálódik, érik a személyiségük, és szeretném, ha ez hatással lenne arra, ahogyan neveljük diákjainkat az iskolában” – mondta ez egyik igazgató. Egy másik intézményvezető így fogalmazott: „Büszke vagyok rájuk. Rendkívüli tapasztalatokra tettek szert, és más a jövőképük, mint a többi diáknak. Remélem, lesz lehetőségük bemutatni iskolánk többi diákjának, mit csinálnak a projektben.” Mikor arról kérdeztem, milyen javaslatai lennének egy ilyen prezentációhoz, azt felelte: „Beszéljenek arról, mit gondolnak, és milyen terveik vannak a jövőre. Ennek a projektnek célja van: beszéljenek arról, hogyan igyekezzenek elérni ezt a célt. Beszéljenek a részletekről: mutassák be, milyen lépésekkel haladnak a kitűzött cél felé.” A harmadik igazgató

is hasonlóan nyilatkozott: „Remélem, hogy az OTI-projektben részt vevő diákok megosztják majd tapasztalataikat az iskolában is. Azt tanácsolnám, arról beszéljenek, miért azt a témát választották, amin dolgoznak, beszéljenek az érzelmeikről, s próbálják meg átadni motiváltságukat a többi diáknak, s adják át azt is, miért izgatja ez őket.”

Néhány részt vevő pedagógus a projektbe be nem vont kollégáival való konfliktusról számolt be. Például a kimaradt kollégák egyike kijelentette, nem támogatja a diákok részvételét, mert úgy gondolja, káros következményei lesznek az

rendkívüli tapasztalatokra tettek szert, és más a jövőképük, mint a többi diáknak

egyetemi felvételi vizsgafelkészülésre. Mikor arról kérdeztem a tanárokat, **vannak-e olyan kollégáik, akiknek fenntartásaik vannak az OTI-projekt pedagógiájával kapcsolatosan**, 11 fő igennel válaszolt. A megkérdezett tanárok közül csupán ketten értettek egyet ezzel az állítással: „Az iskolánkban minden tanár támogatja az iskola részvételét a tohokui iskolaprojektben”.

Habár sokat hallottam az OTI-projektbe nem bevont pedagógusok nyílt fenntartásairól és idegenkedéséről, mégis az volt a benyomásom az iskolalátogatók és az igazgatókkal készített interjúk alapján, hogy sok iskolában kifejezetten fogékony és támogató a légkör. Az egyik igazgató a következőképpen magyarázta néhány tanár negatív attitűdjét: „Rövidlátók azok, akik úgy gondolják, időpocsékolás a diákok részvétele a projektben. Nem látják be, melyek a tanulók valódi érdekei. Ha nem is sikerül majd a felvételi vizsgájuk, akkor is olyan tapasztalatokkal gazdagodnak a pro-

jekt által, amelynek döntő hatása lesz a jövőjükre. A feladatunk nem pusztán annyi, hogy egyetemre küldjük gyermekeinket. Hosszú távon kell gondolkoznunk. Örülnék neki, ha minden diákunknak része

lehetne hasonló tapasztalatokban.”

A tanárok véleménye jelentősen eltért **az OTI-projektnek a részt vevő iskolák tanítási gyakorlatára tett hatásai** megítélésében. 26-ból kilenc pedagógus látott komoly változást a tanárok tanításról és a tanulásról való gondolkodásában. Tizenegyen nem vettek észre számottevő hatást. Másként vélekedtek a részt vevő és a részt nem vevő tanárok: miközben a 12 be nem vont tanár közül csak hárman láttak igazi hatást, addig a 14 bevont tanár közül hatan is úgy gondolták, hogy a projekt erősen formálja az iskolát.

Mikor arról kérdeztük a tanárokat és igazgatókat, alkalmazhatóak voltak-e az OTI-projektben felhalmozódott tapasztalataik a szokásos osztálytermi gyakorlatban, tipikusan azt a választ kaptuk, hogy ez az integrált tanulmányok keretei között volt lehetséges. A japán oktatási minisztérium általános és középfokú oktatásért felelős főigazgatója említette is az integrált tanulmányokat, mint a hivatalos tanterv azon részét, amely hasonló képességeket fejleszt, mint az OTI-projekt. A tanulók válasza is összecsengtek ezzel. Egyikük például elmesélte azt a hároméves projektet, melyre az IT keretei között került sor a fenntartható fejlődés témájában, ennek részei voltak a külsős partnerekkel való megállapodások (például az „újrahasznosítási ipar” résztvevőivel), valamint a diákok által kidolgozott, a városukban alkalmazható megoldási javaslatok is. Arra is akadt példa, hogy az OTI-projekt egyik külsős partnere egy IT-projekt megvalósításában is szerepet vállalt. Ugyanakkor azt is hangsúlyozták, hogy az integrált tanulmányok adta keretek sokkal kevésbé nyitottak, mint az OTI-projekt keretei. Ahogy az egyik igazgató elmondta az integrált tanulmányok kapcsán: *„az időhiány miatt nem engedhetjük meg, hogy minden diák maga alakítsa ki tanulási útjait”*.

Az iskolákra gyakorolt hatás egyelőre elég szerény, s azok a nehézségek és konfliktusok, melyekről értesültem, tovább gyengíthetik a projekt lehetséges hatásait.

A kölcsönös tanulás jelentőségének felértékelődése

Az OTI-projekt pedagógiája kapcsán az egyik leggyakrabban hangsúlyozott jellem-

ző a kiegyensúlyozott, kétoldalú kommunikáció tanárok és diákok között. Majdnem mindegyik interjúalanyom (diák és tanár) megemlítette az egyenrangú pedagógiai kapcsolatot, amely lehetővé teszi, hogy ne csak a diákok tanulhassanak a tanároktól, hanem a *„tanárok is a diákoktól”*. A tanulók gyakran hangsúlyozták, hogy ez éles ellentétben áll az iskolával, ahol a tanárok többnyire nem viselik el az egyenrangú kapcsolatokat, és a diákoknak általában nem szabad kérdeznük. A tokiói műhelyfoglalkozás plenáris ülésén, ahol a diákok

találkoztak Japán OECD-hez delegált nagykövettel, az egyik tanuló a következő meghökkenítő hozzászólást tette: *„Az hatott rám legjobban a pro-*

jektben, hogy itt a felnőttek is tanulnak, és többek között tőlünk, diákoktól is. Ez azért fontos, mert ha a felnőttek nem képesek tőlünk tanulni, akkor tanítani sem lesznek képesek minket.”

Sok megfigyelő úgy gondolná, hogy az OTI-projekt diákokat és tanárokat egyenrangúként dolgoztató pedagógiája olyan távol áll a szokásos japán iskolák pedagógiai világától, hogy ez már önmagában radikálisan szűkíti a projekt lehetséges hatásait az iskolák pedagógiai gyakorlatára. A diákok, akikkel beszéltem, mind megerősítették ezt a feltevést, ugyanakkor a résztvevő iskolák igazgatóival készített interjúkból sokkal pozitívabb kép rajzolódott ki. Mindegyiküknél rákérdeztem, mit szólnak a fentebb idézett tanulói észrevételhez. Válaszaik alapján az a benyomásom, hogy a projekt és a szokásos iskolai gyakorlat közötti pedagógiai szakadék nem olyan mély. Az egyik igazgató a következőket mondta el: *„Mi, tanárok nem tudunk és nem értünk mindent. Ha diákjaink különleges tapasztalatokkal gazdagodnak, tanulhatnak a prezentációikból, és ez hasznos nekünk,*

az iskolákra gyakorolt hatás egyelőre elég szerény

pedagógusoknak. *Habár tanárok vagyunk, tanulunk a diákjainktól. Akik ezt nem értik, azok belsőleg bizonytalanok. A pedagógusok még az alapfokú iskolában is tanulnak a diákjaiktól.*

Úgy tűnik, hogy a projektben való részvétel nemcsak a diákokra gyakorolt figyelemreméltó hatást, hanem számos pedagógusra is. Egyikük azt mondta, nem tudta elképzelni, mielőtt csatlakozott volna a projekthez, hogy tanárok és diákok *„ugyanazon a szinten lehetnek, és közösen oldhatnak meg problémákat”*. De megértette, hogy *„partnere lehet a diákoknak”, és „tanítási gyakorlata teljesen megváltozott”*. Azelőtt *„nem ösztönözte a diákokat arra, hogy kérdéseket tegyenek föl”,* most viszont már *„szükségesnek tartja a tanulói aktivitást”,* s úgy gondolja, *„a diákoknak képesnek kell lenniük különböző szempontok szerint gondolkodniuk”*. Egy másik tanár arról a tapasztalatáról számolt be, hogyan *„tanulta meg fokozatosan a legnehezebbet: egyensúlyt tartani irányítás és háttérben maradás között”,* és eltalálni, *„mikor lehet irányítás nélkül hagyni a diákokat”*. Ezek

hogyan *„tanulta meg fokozatosan a legnehezebbet: egyensúlyt tartani irányítás és háttérben maradás között”*

már a diákok tanulásának mélyebb megértését mutatják: ha túl hamar megadjuk a válaszokat, azzal megakadályozhatjuk az alapos tanulást (deep learning). Egy harmadik pedagógus azt fejtette ki:

mióta csatlakozott a projekthez, *„nyitottabbá vált a párhuzamos értelmezések elfogadására”,* és tudatosodott benne, hogy az ő meglátásai *„csak egy csokor a sok lehetséges magyarázat közül”*. Ez ösztönzi arra, hogy több vitát, beszélgetést kezdeményezzen az osztályában. A múltban *„leereszkedően bánt a diákokkal”,* most azonban *„többre tartja a véleményüket”,* és *„több lehetőséget fog biztosítani véleményük kifejtésére.”* Elmondta: *„Azt már a projekt előtt is el tudtam fogadni, hogy a diákoknak is van saját véleményük, most azonban már tisztelni is tudom azokat.”* A projekt pedagógiájáról és ennek a részt vevő tanárok attitűdjére gyakorolt hatásairól az egyik részt vevő tanár előadást is tartott a 2013 augusztusában a tokiói nyári iskolában megrendezett, az OTI-projekt lehetőségeiről szóló szemináriumon. (Lásd az alábbi keretes írást.)

A tanári tanulás az OTI-projektben

A felnőttek nagy tudásúak, tapasztaltak és okosak. Ez az álláspont kockázatkerülésre ösztönöz, s néha még a kíváncsiságtól és megfoszt bennünket. A diákoknak kevés a tapasztalatuk, hiszen fiatalok, azonban megvan még bennük a természetes kíváncsiság. Velük együtt dolgozva újratanultuk, újjáélesztettük magunkban a kíváncsiságot, s a bátorságot a kockázatvállalásra. Az is jó volt, hogy amikor a felnőttek nem tudtak megegyezni valamiben, csak kerülgették a forró kását az érveikkel, a diákok figyelmeztettek minket, hogy ne húzzuk az időt. A felnőttek gyerekesége előhívta az érettséget a gyerekekből. Az egyik műhelyfoglalkozáson azt mondta egy diák, olyan felnőtté akar válni, aki képes felelősséget vállalni, *„nem úgy, mint azok a felnőttek, akikkel általában találkozom.”* [...] A párizsi rendezvényen tíz olyan elképzelést fogunk megvalósítani, melyek a diákok fejéből pattantak ki. Például egy hatalmas, a Mars-mezőn

felengedett léggömbbel meg fogjuk mutatni, milyen magas volt a szökőárhullám. Az elképzelések formálódása, csiszolása során bevezettünk egy „kritikának” nevezett megbeszélési elemet. A diákok bírálhatták a többi csapat javaslatait. Kiderült, hogy sose csináltak még ilyet. Úgy tűnik, van egyféle kulturális gát is, nehezükre esett bírálni mások munkáját, különösen a barátaikét. Meg kellett tanulniuk ennek a módszereit. Azt tapasztaltuk, hogy meg tudják tanulni.³

Az OTI-projektben részt vevő pedagógusok dolgát nemcsak az nehezítette meg, hogy annak pedagógiája különbözik a tipikus japán középiskola pedagógiai kultúrájától, hanem az is, hogy ez nem volt előre és részletesen tisztázva. A fentebb idézett tanár, aki az irányítás és passzivitás közötti egyensúlyról beszélt, megjegyezte: a projekt indulásakor semmilyen útmutatást nem kaptak a projekt működtetésére vonatkozóan, s gyakorlatilag mindent saját maguknak kellett kitalálniuk, közösen a diákokkal. Egyszerre kellett új képességeket is megtanulniuk a tanításhoz és a tanulásszervezéshez, és menedzselniük egy programot, számukra ismeretlen pedagógiai környezetben, melyet nyitottság és magas fokú bizonytalanság jellemez. A 2013. augusztusi tokiói szeminárium egy másik tanárelőadója a következőképpen fogalmazott: *„az volt a legnehezebb, hogy én magam sem tudtam a válaszokat azokra a problémákra, amelyekkel foglalkoztunk. Ezzel együtt, ha egy olyan témát választottam volna, amit biztonsággal, jól ismerek, a diákjaim nem értek volna el olyan sikereket, mint így, például a zselé készítésével. Mivel kiléptem a komfortzónámból, magam is sok dolgot tanulhattam. Bizony nagy különbség van a jól lefektetett keretek között megvalósuló projektalapú tanulás és a mi megközelítésünk között.”*

Ezek az eredmények azt bizonyítják, hogy a projektnek viszonylag kevés hatása volt a részt vevő iskolákban a tanítási gyakorlatra, tanári attitűdökre, s ha volt is, az szinte kizárólag azon az egy-egy tanáron keresztül történt, akik helyi vezetőkként közvetlenül szerepet vállaltak a projektben. Ők viszont esetenként látványos változásokról számoltak be mind a tanításról és tanulásról vallott gondolkodásukban, mind a gyakorlati tanári képességeikben. Az tehát a logikus következtetés, hogy bár csak szerény hatást lehetett megfigyelni az iskolákban az OTI-projekt kapcsán, ennél jóval nagyobb változásokat is elindíthatna.

Kreatívabb, bizonytalanságot jobban tűrő, magabiztosabb diákok

Az kezdettől fogva nyilvánvaló volt, hogy a 2014-es párizsi rendezvény megvalósításán túl a projektnek hosszabb távú és ambiciózusabb céljai is vannak. Ezt csaknem minden interjúalanyom többször ki is mondta: diákok, tanárok, a helyi vezetők, a részt vevő iskolák igazgatói és a minisztérium képviselői is. A projekt egyik vezető szereplője így fogalmazott: *„Ebben a projektben nem a projektzáró esemény a lényeg, hanem maga a*

³ Forrás: Tanári előadás Tokióban, 2013. augusztus 7-én, a *Hogyan változtassunk az oktatásban? – a tohokui tapasztalatok más országokkal való összehasonlításban* c. szemináriumon.

folyamat.” Másikuk szerint „20-30 éven belül ezek közül a diákok közül sokan vezetői pozíciót fognak betölteni, nemcsak Japánban, hanem a világban is.” Ehhez a projekt egy másik kulcsszereplője hozzátette: „ezzel a projekttel a résztvevők személyiségfejlődését, emberi és lelki tartását (ningen ryoku) erősítjük”.

A projektben részt vevő tanulók viselkedésére, képességeire, attitűdjére vonatkozóan nagyon jelentős hatásról számolt be gyakorlatilag mindenki, akivel találkoztam. A leggyakrabban említett hatás az a rendkívül látványos fejlődés volt, ahogyan a diákok megtanulták kezelni a kiszámíthatatlan tényezőket, a bizonytalan helyzeteket, és egyre inkább feltalálták magukat. A másik gyakran em-

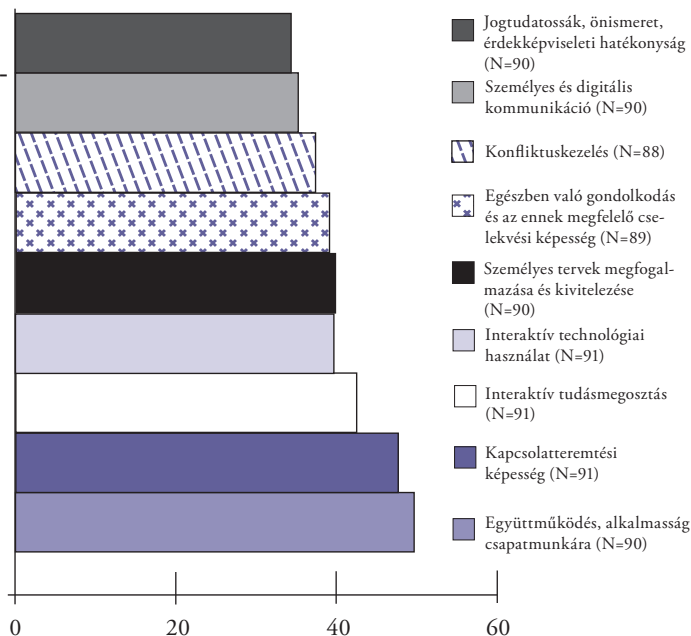
lített új képesség a nagyobb önbizalom, a bátrabb és pontosabb önkifejezés volt. Az egyik részt vevő pedagógus ezt így fogalmazta meg: „Jobban megállják a helyüket a bizonytalan helyzetekben, ügyesebben találnak önálló, új megoldásokat, jobban ki tudják fejezni a véleményüket, kéréseiket, és ügyesebben tudnak nagy közönség előtt előadni.”

Egy, a projekt első és második évében megismételt, a részt vevő diákok önértékelésén alapuló felmérés szerint jelentősen fejlődtek a kommunikációval, a tudás alkalmazásával, megosztásával és eszközeinek (a nyelv, az információ, a technológia) interaktív használatával kapcsolatos képességeik. (Lásd az 1. ábrát.)⁴

1. ÁBRA

Néhány kompetencia fejlődése az OTI-projektben részt vevő diákoknál a program első évében (az önértékelésen alapuló tesztek pontszámainak növekedése, %)

Taguma (2013) önértékelési tesztjeiből nyert adatok alapján számolva



⁴ Ezek az OECD DeSeCo programjában meghatározott kulcskompetenciák.

Azok a tanárok, akiket **a projektbe bevont és be nem vont diákok közötti különbségekről** kérdeztem, több szempontból is jelentős eltérésekről számoltak be. Válaszaik szerint a projektben részt vevő diákok a többiekénél jobban tisztában voltak a katasztrófa utáni újjáépítési időszak nehézségeivel, érettebben gondolkodtak, motiváltabbak, kreatívabbak, az órákon aktívabbak voltak, s a helyi közösség életében is tevékenyebben vettek részt, erősebb volt bennük a vállalkozó szellem, és nyitottabban viszonyultak az üzleti szférához.

A diákok bizonyos képességeinek fejlesztése szerepelt az OTI-projekt eredeti céljai között, a tanárookra vonatkozóan azonban nem voltak efféle tervek. Az OECD honlapján 2011-ben publikált háttérdokumentum így fogalmaz: *„A rendezvény szervezése során a diákok vezetői képességekre tesznek majd szert, fejlődni fog a kritikai gondolkodásuk, tárgyalókészségük, kreativitásuk, jobban együtt tudnak működni másokkal, s képesek lesznek a nemzetközi perspektívát is szem előtt tartva gondolkodni. Ezek összhangban vannak az OECD 21. században szükséges kulcskompetenciáit definiáló keretdokumentumával.”* Fontos azonban hangsúlyozni, hogy nem lehet éles elválasztó vonalat húzni a tanulói és tanári kompetenciák között. Az eredeti projekt-dokumentumban kijelölt tanulói kompetenciák fejlesztése ugyanis olyan pedagógiai eszközök alkalmazását teszi szükségessé, melyhez szükség van bizonyos tanári kompetenciák meglétére. Ez expliciten meg is jelenik abban a részben, amely alkalmazandó módszerként a projektalapú tanulást írja le: *„Azért alkalmazzuk a projektalapú tanulást, mert így lehet legjobban bevonni a*

diákokat. Ahhoz, hogy elérhessük ezt a célt, a diákok a valós életből vett feladatokat fognak kapni, s ezáltal elkerülhetetlenné válik számukra, hogy önállóan kezdeményezzenek és csapatmunkában, egymással együttműködve dolgozzanak.” (OECD, 2011)

A FOLYTATÁS LEHETŐSÉGEI

Mikor **az OTI-projekt jövője** felől érdeklődtem, 15 interjúalanyom azt a meggyőződését hangoztatta, hogy a projektnek nem szabadna véget érnie 2014 augusztusában a párizsi rendezvényvel, valamilyen formában folytatni kellene. Az a három fő, aki ezzel nem értett egyet, nem volt a projekt résztvevője. Még nagyobb számban (16 fő) értettek egyet a pedagógusok azzal az állítással, hogy **a projekt eredményeit fel kell használni és el kell terjeszteni**, s csupán négy fő vélekedett úgy, hogy nem, vagy inkább nem.

Erre a kérdésre az egyik diák így válaszolt: *„Kár lenne, ha csak nekünk lenne lehetőségünk megtapasztalni a projekt hatásait. Mikor idősebbek leszünk, beszélünk kellene másoknak is erről a projektről, és arról, mit tanultunk ennek során. Sok ilyen projektre lenne szükség, ahol a tanulók döntést hozhatnak, és megtapasztalhatják ugyanazt a felelősséget, amit mi megtapasztaltunk, s nemcsak itt, hanem szerte az országban. [...] Talán egy új mozgalom is elindulhatna.”* Az egyik tanár, akit sok résztvevő a projekt egyik legmeghatározóbb informális vezetőjeként említett, azt mondta, minden japán iskolának részt kellene vennie egy OTI-projekthez hasonló programban.

az eredeti projekt-dokumentumban kijelölt tanulói kompetenciák fejlesztése ugyanis olyan pedagógiai eszközök alkalmazását teszi szükségessé, melyhez szükség van bizonyos tanári kompetenciák meglétére

Sok tanár és diák kifejezetten mondta is, hogy bekapcsolódnának a folytatásba, ami további, a Tohoku régió kívüli iskolák és tanárok bevonására, illetve az eredmények közvetítésére irányulna. Általános volt az egyetértés abban is, hogy az eredeti projektben részt vevő diákok mentorként, facilitátorként vehetnének részt a jövőben megvalósítandó hasonló projekteken. Néhány diák még egy új iskola alapítását is felvetette.

Láthattuk, hogy az OTI-projektnek eredendően egyáltalán nem volt célja az iskolákra hatni, különösen nem az osztálytermi tanítási gyakorlat szintjén. Az azonban már a legelején is egyértelmű volt, hogy ha a projekt sikeres lesz, és eléri közvetlen célját (a 2014-es párizsi rendezvény megszervezését a diákok aktív részvételével), az fölveti majd a kérdést, pedagógiájának van-e relevanciája a japán iskolák, a szokásos tanórák számára. Ha a projekt keretei között bebizonyosodik, hogy a diákok képesek önállóan megszervezni a tanulásukat, s fejlődnek a „21. századi képességek” terén, s ha a tanárok tudnak velük együttműködve, tanulásuk facilitátoraiként foglalkozni velük, miért ne lehetne ugyanezt a szokásos iskolai keretek között is megvalósítani?

A projekt tehát nagyszabású pedagógiai kísérletként alakult Japánban. Kikerülhetetlen a kérdés, milyen hatása lehet a szokásos japán tanítási gyakorlatra, s akik szeretnék ezt megújítani, azok tekinthetnek-e a változások elindítójaként az OTI-projektre? Éppen ezért a projekt vezetőinek egyik legnagyobb dilemmája, elősegítsék-e a projekt szélesebb körű, ambiciózusabb „alkalmazását”, vagy ragaszkodjanak a projektben eredetileg kitzűzött, szerényebb célokhoz.

Más szóval, a dilemma az, hogy egy most „kialakuló új oktatási modellként” tekintsenek-e az OTI-projektre, mely az egész japán oktatási rendszerre hatással lehet, sőt, Japánon kívül is, vagy úgy kezeljék, mint egy behatárolt célok kitzűző kezdeményezést, a nagy kelet-japán földrengést követő újjáépítési munkálatok támogatására.

Ez a dilemma egy másikkal is szorosan összefügg: érdemes-e nagy mennyiségű szellemi energiát fordítani az OTI-projekt kimondatlan pedagógiai elveinek konkrét megfogalmazására, a projekt során felhalmozódott pedagógiai tapasztalatok rendszerezésére és közzétételére, hogy mások tanulhassanak belőle, és más kontextusban alkalmazhassák? Ez egyfelől dilemma az elterjesztés szempontjából, azonban dilemma az innovációk kezelésének szempontjából is: kell-e a projektnek erősebb koncepcionális, elvi irányítás, vagy hagyhatjuk-e, hogy spontán módon alakuljon tovább, egyedül a közvetlenül kitzűzött célt, a párizsi rendezvény megvalósítását tartva szem előtt, nem pedig a távolabbi tekintő pedagógiai megfontolásokat? Megint csak az a kérdés tehát, vajon egy kialakuló tohokui pedagógiának vagyunk-e a szemtanúi? S ha igen, van-e ennek relevanciája a tohokui régió kívülről? S ha igent mondunk, itt van-e az ideje, hogy rendszerbe foglaljuk ezt a pedagógiát, vagy ez még korai?

Ha szisztematikusan leírjuk az OTI-projektben kialakulni látszó új oktatási modellt, annak az a kockázata, hogy a túl korai rendszerrel befolyásolhatjuk, árthatunk a modell további fejlődésének. Ilyen szempontból előny, hogy az OTI-projektet nem *pedagógiai innovációként* indították (melynek célja egy új tanítás- és tanulás-szervezési modell megalkotása lett

az OTI-projekt nemcsak sajátos – eklektikus – oktatási modellt, új pedagógiát teremtett, hanem kialakított egy új oktatási változási modellt is

volna), hanem *támogató programként* (mely a katasztrófa sújtotta terület rehabilitációját célozta). Az OTI-projekt nemcsak sajátos – eklektikus – oktatási modellt, új pedagógiát teremtett, hanem kialakított egy új oktatási változási modellt is, mely egy sajátos, a katasztrófa teremtette ideiglenesen fennálló helyzetet használt ki, legfontosabb jellemzője pedig a sok nem szándékos hatás és változás, amit hozott.

Mivel (1) a projektnek értékes eredményei lettek, (2) ezek az eredmények az egész japán oktatási rendszer számára relevánsak, s (3) mivel a projektről elképzelhető, hogy a tanulásnak olyan új, innovatív modelljét állítja elő, amely még Japánon kívül is érdekes lehet, el kell gondolkodni azon, mi lesz majd a projekt hivatalos, 2014-es lezárulását követően, hogyan lehet az oktatásfejlesztés szolgálatába állítani Japánban és másutt is. Az interjúkból és a beszélgetésekből a következő öt folytatási lehetőség rajzolódott ki:

- 1. A teljes megismétlés.** Ez egyszerűen azt jelentené, hogy megrendeznek egy újabb nagyszabású eseményt egy külföldi nagyvárosban, s a tohokui régióban ezáltal kinevelődik a leendő vezetők második generációja. Ebben az esetben az OTI-projektben legaktívabb diákok, és a helyi vezetőkként bevont tanárok közül néhányan mentori, facilitátori szerepben vehetnének részt az új projektben. Ez nagyarányú magánbefektetést és a regionális oktatási hatóságok támogatását igényelné, és valószínűleg a tohokui iskolák erősebb bevonódását eredményezné.
- 2. Kisebb léptékű megvalósítása egész Japánban.** Ez kisebb projektek megvalósítását jelentené szerte Japánban, az OTI-projekt pedagógiáján alapulván, ugyancsak a korábban részt vettek mentorálásával. Ahhoz, hogy az OTI-

projekt pedagógiai modellje támogatassa ezeket a helyi kezdeményezéseket, szükség lenne a modell szisztematikus elemzésére és koherens bemutatására. Ez egyben egy új szakmai hálózat létrejöttét is jelentené, ami elősegíthetné a pedagógiai újításokat a japán iskolákban. A finanszírozást ez esetben a japán oktatási innovációra elkülönített keretből lehetne biztosítani.

- 3. Mozgalmat indítani, vagy civil szervezetet alapítani.** Ez a forgatókönyv abban az esetben léphetne életbe, ha nem lesz a kormány vagy a regionális hatóságok által hivatalosan támogatott folytatás. Ebben az esetben a legaktívabb diákok és tanárok önkéntes hálózatot alakíthatnának, melyet egyesület, vagy civil szervezet formájában hivatalossá is lehetne tenni. Ez gondozná az OTI-projekt „örökségét”, szellemiségét, a hozzá kapcsolódó elképzeléseket. Egy ilyen egyesületnek vagy szervezetnek lehetne a hosszú távú célja a fentebb (és a következőkben) vázolt forgatókönyvek valamelyikének a megvalósítása.
- 4. Kísérleti iskola alapítása.** Szó esett egy új kísérleti iskola létrehozásáról Fukushima megyében, mely az iskoláztatás új, vonzó módját jelentené azoknak a gyerekeknek, akiket evakuáltak a veszélyesen megnövekedett radioaktív sugárzású területekről. Ez egy normál iskola lenne, ám különleges minisztériumi szabályozás alá tartozna (vagy azon oktatási törvencikkely szerint, amely lehetővé teszi a MEXT számára a sajátos helyi megoldások engedélyezését, vagy a speciális stratégiai zónákra vonatkozó szabályozás szerint). Ez különleges lehetőséget adna arra, hogy az OTI-projektben kidolgozott pedagógiai megközelítést a szokásos osztálytermi keretek között is kipróbálják. Ehhez az országok hatóságok, a helyi/regioná-

lis hatóságok, egy vagy két helyi egyetem (ezek lehetnének az innovációs partnerek, a kísérleti pedagógia gyakorlati megvalósulásának nyomon követéséért felelnének, illetve elemeznék és bemutatnák a kialakuló új modellt), illetve az első projekt diákjai és tanárai szoros együttműködésére lenne szükség.

- 5. A módszer elterjesztése és általánossá tétele a rendes pedagógiai gyakorlatban.** Ez a „tohokui pedagógia” elemeinek átültetését jelentené a rendes oktatásba. Ez kétféleképpen valósulhatna meg: az egyik változatban a projekt ezen elemei a kötelező tanterv részévé válnának, a másik esetben az iskolák szabadon választhatóan alkalmazhatnák ezeket a projektelemeket. Láthatuk, hogy az IT (integrált tanulmányok – *sogotekina gakushu*) mint tantárgy bevezetésével ez elvileg már több mint egy évtizede meg is történt. Azonban ezt a progresszív tantervi innovációt (a projektalapú tanítás alkalmazása, kísérleti tanulás, kutatásalapú tanulás és az iskolán kívüli világra, mint tanulási környezetre tekintés) kísérő implementációs problémák jól jelzik ennek a megközelítésnek a korlátait. Az IT hatékony bevezetése kifinomult tanulás-szervezési technikák alkalmazását teszi szükségessé. Ezek elsajátítása nem egyszerű. Az ilyen technikákat nem lehet előírásokkal, szabályozásokkal bevezetni, fokozatosan terjedhetnek csak el, abban az ütemben, ahogy a pedagógusok el tudják sajátítani a technikák alkalmazásához elengedhetetlenül szük-

séges komplex tanítási képességeket. Az ilyen magas szintű, kifinomult tanítási képességeket igénylő tanítási-tanulási technikák hivatali elterjesztése mindig hordoz kockázatokat. Miközben a gyors és tömeges disszemináció illúzióját kelti, nagyon gyakran épp az innováció lelkét „öli” meg. Erre példa, hogy az integrált tanulmányokra fordítandó időt a tanárok – nagyon gyakran – szabálytalanul az egyetemi vizsgákra való felkészítésre fordítják (*Bjork, 2009*).⁵

A japán tantervi reformok többnyire ciklikus természetűek⁶ miatt – vagyis a *Margaret Archer* (1979) által „indulj-állj”-jal jellemzett modellt, mely a központosított rendszerek jellemzője, szemben az „apró lépésekkel”, melyek a decentralizált rendszerek sajátosságai – az a tipikus, hogy az innovációkkal, mint amilyen az OTI-projekt is, kivárik a következő reformhullámot, mikor az összegyűlt tapasztalatokat felhasználhatják az új tantervek összeállításához; a horizontális, fokozatos bevezetés ritkább. Azonban az utóbbi években két reformciklus között több teret kaptak a kis lépésekkel megvalósuló tantervi változások, a MEXT különböző ügyosztályai által támogatott innovációs lépéseknek, illetve a kísérleti iskoláknak nyújtott nagyobb támogatásnak köszönhetően. Ezek az úgynevezett „kutatási és fejlesztési iskolák” „nem feltétlenül alkalmazkodnak az aktuális standardokhoz, s gyakorlati kutatást végeznek új tantervek és új tanítási technikák terén”.⁷ Tohokuban a hármaskatasztrófa által sújtott lakosok sajátos szükségletei rugalmasabbá tették az országos tantervi

⁵ Ezt én magam is tapasztaltam a középiskolákban tett látogatásaim során.

⁶ A hivatalos tantervet („tanmenetet”) tízévente egyszer vizsgálják felül. (Lásd a MEXT iskolakutatási és fejlesztési honlapját a http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenkyu/hm/01_doc/0101.htm címen. Az egyik, tantervi reformban részt vevő kutató elmondta, a következő felülvizsgálatra 5 év múlva kerülhet sor.

⁷ Lásd a MEXT „A kísérleti iskolák rendszerének jobbá tétele” c. honlapját, a http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200201/hpac200201_2_018.html linken.

szabályozást, és ahogy azt már említettem, a helyi tantervek innovatív fejlesztési lehetőségeit is. Azonban a tantervi kísérletezés egyre népszerűbb gyakorlata nem változtatta meg a tantervi reformról való hivatalos gondolkodást.

Ez a környezet nem kedvez a magas szintű tanítási képességeknek, az alapjaiban új viselkedést igénylő, komplex és kifinomult oktatási gyakorlatoknak (például a részben iskolán kívül megvalósuló projekt-alapú tanuláshoz). Egy ilyen kontextusban az általános elterjesztéssel számoló forgatókönyv (az 5.) – az OTI-projekt rendszeres iskolai gyakorlatba ültetése – megvalósítása különösen kockázatos.

KONKLÚZIÓ

Nagyon fontos lenne szisztematikusan elemezni az OTI-projekt tapasztalatait, hogy a lehető legtöbbet tanulhassunk ebből a különleges kezdeményezésből. Ez összevág a japán újjáépítési irányelvekben foglaltakkal, melyek a tapasztalatokból való tanulás

fontosságát hangsúlyozzák. Minden lehetséges forgatókönyvet alapos elemzésekkel kellene alátámasztani, és egyben mindegyik tárgya is lehetne egy ilyen elemzés-

nek. Az OTI-projekt természetéről fentebb kifejtettek közül az egyik legfontosabb következtetés, hogy az elemzésnek két párhuzamos, ám szorosan egymáshoz is kötődő témát kellene magában foglalnia: a tohokui pedagógiát és a tohokui változásmodellt. Az előb-

bihez főleg pedagógiai tudásra van szükség, a másikhoz pedig az oktatási rendszerek változási és implementációs folyamataiban való jártasságra. Az OTI-projekt kivételes lehetőség a japánoknak arra, hogy alaposabban megérthessék az oktatási változások természetét egy erősen szabályozott, bürokratikus környezetben. A tohokui változásmodell, mely az OTI-projektben alakult ki, a kezdeményezés és implementáció kifinomult módja egy mereven szabályozott, centralizált oktatási rendszerben, melyből több stratégiai következtetést is le lehet vonni. (Lásd az alábbi keretes írást.)

A változások megértése

Az OTI-projekt implementációjából levont következtetések

- ▶ Egy olyan nyílt innovációs keret, melyet (1) a saját, koherens és világos fókusszal rendelkező pedagógiai koncepció hiánya, (2) szétszóródó irányítás, (3) a helyi megközelítések sajátosságainak, egyediségének támogatása és a (4) a stratégiai kétértelműség bizonyos szintű elfogadása jellemez, jelentősen előmozdíthatja a változásokra kevésbé nyitott oktatási rendszerekben a változási folyamatokat, azonban egy ilyen megközelítés kockázataival tisztában kell lenniük azoknak, akik a változást irányítják.

- ▶ A fokozatosságot betartó, alulról fölfelé építkező folyamatokon és önkéntes kísérletezésen alapuló változásoknak, melyeket az implementálók jobban magukénak érznek, nagyobb esélyük lehet a szervesülésre, mint az egész oktatási rendszerben kötelezően, fentről lefelé, frontálisan véghezvitt reformoknak.
- ▶ Az iskolai élet kevésbé fontos peremterületeit célzó változások (például a különóra jellegű, délutáni foglalkozások) kevesebb ellenállásba ütköznek, s ezáltal nagyobb esélyük van a maradandó hatás elérésére, mint az alaptevékenységek (a tantárgyak rendes osztálytermi keretek közötti) változásait megcélzó programoknak.
- ▶ Az iskolai élet perifériáin kezdeményezett, az osztálytermi tanítás és tanulás alapvető tevékenységeihez csak lazán kötődő változások esetén kockázatot jelent az elszigetelődés az iskolai élettől, amit a kulcsszereplők, főleg az iskolaigazgatók szorosabb bevonásával lehet elkerülni.
- ▶ Jobb eséllyel lesznek tartósak azok a változások, amelyekben külsős szereplők is részt vesznek (például a helyi közösségből, üzleti életből vagy a nemzetközi szinterről), és hangsúlyt kap, hogy a tanárok működjenek együtt velük. Ugyanígy tartósabbak a szektorok közötti együttműködésen alapuló, az egész életen át tartó tanulást figyelembe vevő változások is.
- ▶ A központi hatóságok részéről különösen hatékony formája a támogatásnak a célzott forrásallokáció, rugalmas szabályozási keretek biztosításával, melyek lehetővé teszik a kísérletezést, különösen ha mindez szimbolikus megerősítést, támogatást is kap.
- ▶ A helyi innovációt folyamatos nyomon követésnek, értékelésnek kell kísérnie, mely egyfelől visszajelzést ad az innovációt implementálóknak, másfelől lehetővé teszi a sikeres gyakorlatok és eredmények azonosítását és elterjesztését.
- ▶ A legtöbb oktatási változás, különösen azok, melyek magas szintű tanulásszervezési módszereket igényelnek – ezek a 21. században elvárt képességek kibontakoztatásának feltételei – egyben a pedagógusok tanítási képességeinek a fejlesztését is szükségessé teszik.
- ▶ A pedagógusok tanítási képességeinek magas szintre való fejlesztése erre alkalmas tanulási környezet kialakítását is szükségessé teszi, amelyben mód van az intenzív tudásmegosztásra, beleértve a gyakorlati tudás megosztását is. Ebből következően az innováció folyamatának egyik kulcseleme a tudásmegosztást, horizontális tanulást és a szakmai tanuló közösségek létrejöttét elősegítő hálózatok teremtése. (Az OTI-projektre lehet úgy tekinteni, mint ami már meg is teremtett egy szakmai tanulóközösségként működő hálózatot. A helyi felnőtt vezetők és a legaktívabb diákvezetők már most hatékony tanulóközösséget alkotnak.)
- ▶ A változások sikeres kezeléséhez szükséges az implementációról és változáskezelésről felgyűlt szakmai tudás folyamatos bővítése, különösen a kurrikulum-innováció és a kurrikulum-implementáció területein. Ezt a tudást folyamatosan vissza kell forgatni az iskolavezetők és az oktatási tisztviselők szakmai továbbképzésébe.

A keretes írás utolsó következtetését külön hangsúlyoznám. Kéthetes tanulmányutam során szerzett benyomásaim egyike az volt, hogy bár Japánban általánosságban nagyon magas szintű a reflexió az intézmények vagy a társadalom változásainak folyamataira, mégis, mintha ezt az oktatás területén nem használnák ki elég hatékonyan. Az ilyen rendszerekben általában úgy tűnik, a változások bevezetése, a szakpolitikai döntések implementációja egyszerű, lineáris folyamat, mely a szakpolitikai döntéshozatalnál kezdődik, s azzal végződik, hogy a helyi szereplők végrehajtják ezeket a döntéseket. Az adminisztratív környezet általában nem kedvez a változások természetén, az implementáció folyamán való elmélyült gondolkodásnak az oktatásügy sokszereplős és sokszintű világában. Pedig ahogy azt az oktatás területén (és a tágabban vett közszférában) végbemenő implementációs folyamatok

szakirodalma kimutatta, ezek a folyamatok nagyon összetettek, és sosem lineárisak (lásd például: *McLaughlin*, 1990, *Thomas*, 1994; *Fullan & Pomfret*, 1997; *Altrichter*, 2005; *Hill & Hupe*, 2009; *Twist* és mtsai, 2011).⁸

Tanulmányom fő következtetése, hogy az OTI-projektben figyelemreméltó lehetőségek rejlenek az innováció előremozdítására a japán oktatási rendszerben. A projektet a különböző lehetséges folytatásokkal a változások katalizátoraként, motorjaként arra lehet használni, hogy a minőség megemlése érdekében támogassa az innovációt a formális oktatás területén is, s ebbe beletartozik a tanórai gyakorlat minőségének a javítása. A projektben nyert tapasztalatokat arra is fel lehet használni, hogy jobban megértsük és hatékonyabban kezeljük a változásokat a japán, valamint más oktatási rendszerekben is.

IRODALOM

- Altrichter, H. (2005): *Curriculum implementation – limiting and facilitating factors*. Johannes Kepler University, Linz.
- Archer, M. (1979): *The Social Origins of Education Systems*. Sage Publications, London és Beverly Hills.
- 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.
- Fullan, M. és Pomfret, A. (1997): Research on Curriculum and Instruction Implementation. *Review of Educational Research*. 47. 2. sz., 335-397.
- Hill, M. – Hupe, P. (2009): *Implementing public policy*. Sage, London.
- McLaughlin, M. W. (1990): The Rand Change Agent Study Revisited: Macro Perspectives and Micro Realities. *Educational Researcher*. 19. 11. sz., 11-16.
- OECD (é.n.): Background and context for the OECD-Tohoku School. Letöltés: <http://www.oecd.org/edu/school/49878090.pdf> (2015.03.04.)
- Taguma, Miho (2013): *OECD Tohoku School Student Pre and Post Self-Evaluation Summary*. Kézirat. 2013. 11. 15.
- Twist, M. van, Steen, M. van der és Kleiboer, M. (2011. 11. 21-22.): Coping With Very Weak Primary Schools: Towards 'Smart Intervention' in Dutch Education Policy, Netherlands School of Public Administration (NSOB). OECD-konferencia: *Effective Governance From the Centre. First GCES Thematic Conference*, Hága.

⁸ Érdemes megemlíteni, hogy az Oktatáskutatói és Innovációs Központ *Innovatív tanulási környezetek* című projektjének keretei között folyamatosan gyarapítják a változásról és az innovációról való tudást. Lásd az *Innovatív tanulási környezetek: az implementáció és a változás fonalca* honlapot a <http://www.oecd.org/edu/ceri/ceri-innovativelearningenvironments/theimplementationandchangestrans.htm> címen. Letöltés: (2015.04.09.)