OKTATÁSKUTATÓ INTÉZET

Hrubos Ildikó

A japán felsőoktatási modell

EDUCATIO FÜZETEK

Hrubos Ildikó

A japán felsőoktatási modell

OKTATÁSKUTATÓ INTÉZET
BUDAPEST, 1999

EDUCATIO FÜZETEK 226

SOROZATSZERKESZTŐ: DEGOVICS CSILLA

Oktatáskutató Intézet
ISSN 1419-1121
ISBN 963 404 347-X

Felelős kiadó: az Oktatáskutató Intézet főigazgatója
Műszaki vezető: Orosz Józsefné
Műszaki szerkesztő: Híves Tamás
Terjedelem: 4,9 A/5 ív
Készült az Oktatáskutató Intézet sokszorosítójában

TARTALOM

BEVEZETÉS 5

1. TÖRTÉNETI – TÁRSADALMI HÁTTÉR 7
- **1.1. A japán modernizáció kezdetei – a modern oktatási rendszer létrehozása** 7
- **1.2. Az oktatási rendszer átalakítása a II. világháború után** 9
- **1.3. A felsőoktatási expanzió szakaszai** 10

2. A FELSŐOKTATÁS (HARMADFOKÚ KÉPZÉS) STRUKTÚRÁJA 14
- **2.1. A felsőoktatási intézmények fő típusai** 14
- **2.2. A magánoktatás specifikumai** 22
- **2.3. Kutatás – graduális képzés** 24

3. FELSŐOKTATÁS MUNKAERŐPIACI ÉS TÁRSADALMI ÖSSZEFÜGGÉSEI 28
- **3.1. Felsőoktatás és foglalkoztatás** 28
- **3.2. Kredentializmus – "vizsgaőrület"** 33
- **3.3. Esélyegyenlőség – társadalmi szelekció** 37

4. IRÁNYÍTÁSI RENDSZER 41
- **4.1. Makro szintű irányítás – intézményi menedzsment** 41
- **4.2. A finanszírozás rendszere** 45

5. REFORMOK – VITÁK 48
- **5.1. A 80-as években elindított reformfolyamat kiváltó okai** 48
- **5.2. A reform fő célkitűzései és területei** 50
- **5.3. Mi valósult meg a reform-javaslatokból?** 54

6. ÖSSZEGZÉS – A JAPÁN FELSŐOKTATÁSI MODELL JELLEMZŐI 56

HIVATKOZÁSOK 60

TÁBLÁK 64

BEVEZETÉS

A felsőoktatási szakirodalom a japán felsőoktatást külön modellként, de nem önálló modellként tartja számon. Kiemeli azt a sajátos tulajdonságát, hogy lényegében a három nagy modell – a brit, a kontinentális európai és az amerikai – egyedülálló ötvözete. A felsőoktatási rendszer jellegét meghatározó fő aktorok – az akadémiai oligarchia, az állami bürokrácia és a piac – szerepe itt másként alakul, mint az európai és amerikai modellekben. (Clark – de Neave 1992) (Clark 1993) Erre a jelenségre az 1980-as években figyeltek fel a kutatók, amikor már japán felsőoktatási szakemberek is bekapcsolódtak a fejlett országokat érintő nemzetközi összehasonlító kutatásokba. A japán kutatók így használni kezdték azt a fogalmi keretet és módszertani apparátust, amelyet a nyugati kutatók 10-15 évvel korábban kidolgoztak. Mód nyílt az összehasonlításra, egyúttal világossá váltak annak nehézségei is. A japán modell megértéséhez ugyanis nélkülözhetetlen annak a társadalmi háttérnek az ismerete, amely meglehetősen eltér a nyugati világban megszokottól. Az európai vagy amerikai kutatót sokszor zavarba ejti az a sok paradoxon, amellyel Japánban találkozik. Jó esetben ez elbizonytalanítja és mélyebb vizsgálódásra készteti, de lehet, hogy megmarad a félreértett jelenségekből levont következtetéseknél. A fejlett országokban általában is fiatal felsőoktatás kutatás Japánban még később, éppen a nemzetközi összehasonlító kutatások hatására indult meg. Ma már jelentős kutatóintézetek foglalkoznak a témával. Elsősorban a Tokiói Egyetem és a Hirosímai Egyetem szervezeti keretében működő intézetek játszanak fontos szerepet, kutatóik aktív résztvevői a nemzetközi kutatásoknak, a szakmai közéletnek. Publikációikban tudatosan törekednek arra, hogy a nem japán olvasó is közelebb jusson e sajátos társadalom, és annak felsőoktatási rendszere megértéséhez.

A japán példa tanulmányozása más szempontból is nagy kihívást jelent a kutatók számára. A felsőoktatással való módszeres, interdiszciplináris megközelítésű kutatásokat a nagy expanzió következtében megjelenő akadémiai, társadalmi, gazdasági és politikai problémák váltották ki. Az alapvető kérdésfeltevés az új helyzet, a tömegessé válás feldolgozására, értelmezésére vonatkozott. Ma már a fejlett országok felsőoktatása elérte a szakirodalomban elfogadott terminológia által tömegesség szakaszának nevezett szintet (a 35-50%-os beiskolázási arányt). Egyes országok – az Egyesült Államok,

Japán és Kanada – pedig már el is hagyták azt, és beléptek a felsőoktatás általánossá válása felé vezető átmenet szakaszába. Japánban a megfelelő korcsoport több mint 60%-a jár valamilyen felsőoktatási intézménybe. A kutatókat ez arra készteti, hogy ismét jelöljenek ki egy szakaszhatárt, amely a növekedés következő fázisára utal. Egyesek már a 75%-ot említik, amely felett a felsőoktatás belép abba a szakaszba, amelyben általánosnak nevezhető. De már a jelenleg 50% feletti arányt felmutató országok esetében – így Japán esetében is – felmerül, hogy a felsőoktatás-kutatásnak talán új paradigmát kellene találnia, mivel a mintegy három évtizedig jól használható "tömegessé válás" paradigma kezd túlhaladottá válni. (Trow,1994) (Windolf, 1997) (The Relationship 1997)

1. TÖRTÉNETI – TÁRSADALMI HÁTTÉR

1.1. A japán modernizáció kezdetei – a modern oktatási rendszer létrehozása

A japán modernizáció kezdete meglehetősen pontosan megjelölhető. 1867-ben lépett trónra az az ambíciózus fiatal császár, akinek a nevéhez fűződik a gyökeres változások megindítása. Meiji restaurációnak nevezik ezt a korszakot, utalva arra, hogy az uralkodó a korábban gyenge császári hatalmat helyreállította, és a Japánban addig ismeretlen központi, állami irányítással valósította meg az átfogó társadalmi, gazdasági reformokat.

A megelőző két és fél évszázadot Tokugawa korszaknak nevezik. A névadó katonai vezér (ságun) az ország teljes elzárkózását hirdette meg, így remélve a sajátos kultúra megőrzését a külső hatásoktól, a gyarmatosítástól. Ebben a viszonylag békés korszakban alakultak ki a művészetek, a sportok, a kézműipar, a társadalmi szokások azon elemei, amelyeket ma is a hagyományos japán élet jellegzetességeiként tartanak számon. A feudálisnak nevezhető társadalom felépítése meglehetősen egyszerű volt, a 6%-nyi szamuráj (a harcosok kiváltságos rendje) mellet a népesség 94%-a közemberekből állt. Az iskolarendszer is ennek megfelelően alakult ki. A szamurájok részére speciális iskolák jöttek létre, ahol elsősorban a hagyományos kultúrát, a harcművészeteket ismerték meg a fiatalok. A ságun hadseregének tagjai katonai iskolákban tanultak. A XIX. század közepére már a közemberek számára is létesültek elemi iskolák (többnyire a helyi buddhista iskolák bázisán), ahol kizárólag fiúk tanulhattak, és a részvételi arány meglehetősen alacsony volt.

A Meiji reformok egyik alapvető mozzanata – a modern államigazgatási rendszer kialakítása mellett – az oktatási rendszer korszerűsítése volt. 1872-ben kormányrendeletet hoztak az oktatásról, amely a legjobb európai és amerikai példákon alapuló iskolarendszer kiépítését célozta meg. A feudális különbségeket rendeletileg lebontó korszak logikájának megfelelően származástól függetlenül járhatott mindenki iskolába, tehát ilyen szempontból egységes rendszer alakult ki (a fiúk és a lányok számára azonos időtartamú, 6 éves elemi iskoláztatást céloztak meg). Sok keresztény iskola is létrejött, amely

iskolák egyértelműen a nyugati oktatási modellt képviselték és így mintát adtak.

A korábbi szamuráj iskolákból alakultak ki az elemi iskolák, a sógunátus katonai iskolái bázisán a középiskolák, az egyetemeket pedig teljesen új, főleg német (porosz) mintára hozták létre. A folyamat rendkívüli gyorsaságára utal, hogy míg 1886-ban a megfelelő korcsoport 46%-a járt elemi iskolába, addig 1916-ban már 99%-a. A jelenség magyarázatához tartozik, hogy a kormányrendelet kimondta, a szülők felelősek gyermekeik iskoláztatásáért (elsősorban morálisan, de anyagilag is). A hirtelen növekedés nyilvánvalóan sok új tanárt igényelt. Buddhista és sintó papok vállaltak tanári állást az állami iskolákban, de ez nem volt elegendő. A hiány megoldása igen szellemes volt. A feudális kiváltságaikat elvesztő szamurájokból lettek a tanárok, akik így tekintélyes társadalmi feladathoz és biztos állami fizetéshez jutottak. A privilégiumaik elvesztéséből adódó traumát ez jelentősen enyhítette, egyben megalapozta a tanári pálya igen magas társadalmi presztízsét. Az oktatás tartalma is megváltozott. A feudális korszakban a konfuciánus tanítás elsajátítására került a fő hangsúly, a modernizálódó iskolában a gyakorlatias ismeretek átadása lett az alapvető cél.

Az új oktatási rendszer kiépítésének első szakaszában – 1914-ig – négy ún. császári egyetemet alapítottak. A mai napig ezek az egyetemek a legmagasabb presztízsű felsőoktatási intézmények.

A XIX. század végétől kezdődő területi expanzió, a sorozatos háborús sikerek hatottak az oktatási rendszerre, a tudomány és a technika fejlesztésére is. Az I. világháború után valóságos iskola alapítási hullám indult, az állami mellett más típusú – magán és területi önkormányzati kezdeményezéssel induló – egyetemek és főiskolák jöttek létre. A közoktatás szintjén ugyancsak jelentős előrelépés történt, egyértelmű kormányzati politika ösztönözte a lakosság iskolai végzettségi szintjének emelését. Az oktatás tartalmát európai minták figyelembevételével modernizálták, de helyi sajátosságként elkülönült a fiúk és lányok képzésének irányultsága. A fiúk esetében a fő hangsúly a szakképzésre és a katonai kiképzésre került, alapvetően a háborús készülődés kívánalmai szerint, a lányoknál pedig a háztartási ismeretekre és a morális-állampolgári ismeretekre. Megjelent a munka melletti képzési forma. Különösen felgyorsult a fejlesztési folyamat 1933 és 43 között, amikor az ország militarizálása totálissá vált. Majd a két utolsó háborús évben rendkívüli állapot uralkodott az oktatási rendszerben is, a fiatalok az iskolából egyenesen a frontra mentek. (Murray – Neville 1983)

1.2. Az oktatási rendszer átalakítása a II. világháború után

A világháborús összomlás után a szövetséges megszálló hatóságok kemény kézzel hozták létre a békés élet közigazgatási, jogi és gazdasági kereteit. Az oktatási rendszer átalakítása amerikai minta szerint történt. Amerikai tanácsadók foglalkoztak a közoktatás szerkezetének és tartalmának átalakításával. A kötelező oktatás idejét 6 évről 9 évre emelték. Az így hirtelen megnövekedett kapacitás-igény viszonylag zökkenőmentes kielégítését az tette lehetővé, hogy a sikeres születéskorlátozási politika következtében – a rövid baby-boom hatás után – kis létszámú korcsoportok léptek be a közoktatásba, továbbá hogy elegendő tanár is rendelkezésre állt. A korábban megszállt területekről ugyanis 6,3 millió japán érkezett haza, akiknek többsége jól képzett volt, és égető egzisztenciális problémáját megoldotta a tanárként történő foglalkoztatás. A tanterveket, tananyagokat a békés gazdasági fejlődés követelményei szerint formálták újjá. A militarizmushoz és nacionalizmushoz kapcsolódó ismeretek kikerültek a tantervekből, és a hétköznapi élethez szükséges "hasznos" tudnivalók, a demokratikus társadalomban való eligazodásra, viselkedésre felkészítő ismeretek, a szakmai ismeretek foglalták el a helyüket.

A felsőoktatás struktúráját alapvetően átalakították. A háború előtt az egyetemek erősen elkülönültek a más típusú felsőoktatási intézményektől. 11 évig tartó elemi és középfokú iskolázás után lehetett belépni a három éves egyetemi előkészítő szakaszba, majd ez után a 3 éves egyetemi képzésbe. Az egyéb felsőfokú oktatási intézmények – tanárképző főiskolák, műszaki főiskolák – képzési ideje 2-3 éves volt, és nem igényelte a három éves előkészítőt.

Az új rendszerben egységesítették a felsőoktatást Az 1947-es Oktatási Törvény értelmében minden felsőoktatási intézmény azonos elbírálás alá került. A törvény garantálta az akadémiai szabadságot, és a felsőfokú képzésben való részvételt állampolgári joggá nyilvánította. A 12 évig tartó közoktatás (a kötelező 6 éves elemi és 3 éves alsó középfokú, majd a 3 éves, már nem kötelező felső középfokú oktatás) után lehetett belépni a 4 éves felsőoktatásban. Az egységes rendszerbe való sorolás következtében az egyetemi státuszú intézmények száma hirtelen több mint négyszeresére emelkedett (a háború előtti 45-ről 210-re). A felsőoktatás új szellemben történő átalakításához nagymértékben hozzájárult, hogy sok tanár és diák kapott ösztöndíjat, és töltött hosszabb-rövidebb időt amerikai és európai egyetemeken.

Az eredeti elképzelés szerinti egységes felsőoktatás azonban a társadalmi realitásokat és bizonyos tradíciókat követve csakhamar differenciálódni kezdett. 1947-ben átmeneti jelleggel hozták létre a két éves képzési idejű junior college-okat. Azon felsőoktatási intézmények kapták ezt a státuszt, amelyek még nem tudták teljesíteni a 4 éves oktatást adó egyetem követelményeit. Csakhamar kiderült, hogy nincs mód ezen intézmények gyors egyetemmé fejlesztésére, de ez nem is szükséges. A két éves képzés népszerűvé vált, elsősorban a felsőoktatásba fokozatosan beáramló nők számára. 1961-től létrejöttek a műszaki főiskolák, a háború előtti hasonló intézménytípus feleleventéseként. Az oktatás időtartama a műszaki főiskolákon 5 év, de ez 15 éves korban – a 6 éves elemi és a három éves alsó középiskola befejezése után – kezdődik és a diák 22 éves koráig tart (tehát átmeneti típust képvisel a középfokú és felsőfokú képzés között). A nagy hallgatói létszámnövekedés pedig később főleg a felsőfokú szakképző iskolákban és a vegyes célú oktatási intézményekben valósult meg, amely két típus már nem része a szigorú értelemben vett felsőoktatásnak. (Burn 1971)

1.3. A felsőoktatási expanzió szakaszai

A II. világháború utáni első évek az újjáépítéssel teltek el, a felsőoktatásban résztvevők aránya 10% körüli szinten stagnált. Az ötvenes évek végére azonban – főleg a felső-középiskolai szint fejlesztése következtében – már erős társadalmi nyomás nehezedett a felsőoktatásra (a jelentkezők felét tudták csak felvenni). Az ágazat ekkor kezdődő látványos mennyiségi fejlesztését az ötvenes évek közepétől beinduló gyors gazdasági fellendülés alapozta meg Az üzleti világ is támogatta a folyamatot, elsősorban a műszaki képzés területén. A társadalmi és kormányzati befektetés nagyságrendjére és az oktatás kiemelt kezelésére utal, hogy a gazdaság leglátványosabb növekedési szakaszában – 1955 és 1978 között – a GDP 25-szörösére való emelkedésével párhuzamosan 32-szeresére nőtt az oktatásra fordított lakossági és kormányzati kiadás. (Murray 1983)

A felsőoktatási expanzió 1960-75 közötti első, igen heves szakaszára jellemző, hogy a részvételi arány 38% fölé emelkedett. A háttérben megintcsak a felső-középiskola erősödő nyomása állt (1955-ben a megfelelő korcsoport 62%-a végzett felső középiskolát, 1970-ben már 82%-a), továbbá az a körülmény, hogy a baby-boom nemzedék elérte a 18-20 éves kort. Sok új felsőoktatási intézményt ala-

pítottak (a négy éves programot adó intézmények száma 420-ra emelkedett, a rövidebb képzési idejű intézményeké 280-ról 513-ra). A hallgatói létszámnövekedés döntően a magánintézményekben zajlott le (az állami, önkormányzati szektorba járók aránya 23,8%-ról 14,8%-ra csökkent). Az oktatási kormányzat és a mögötte álló politikai körök elvileg támogatták a mennyiségi fejlesztést, de a színvonal romlásától és az esetleges diplomás túltermeléstől tartva bizonyos korlátozásokat vezetettek be. (Ezt a törekvést támogatta az akadémiai világ, főleg a nagy állami egyetemek, mivel féltették privilegizált helyzetüket.) Kormányrendelet szabályozta a felsőfokú oktatási intézmény alapításának minőségi kritériumait, az infrastrukturális feltételeket, a diák/tanár arányt, az államilag elismert hallgatói létszámot, de ezeket végülis nem tudták betartatni. A magán felsőoktatási intézmények ugyanis gazdasági vállalkozásként működtek, működnek, a szüntelen növekedés alapvető érdekük. Az üzleti körök ebben a magánintézmények mellé álltak, komoly politikai nyomást gyakoroltak a kormányzatra ebben a tekintetben. Így az oktatási kormányzat végülis mind mennyiségi mind minőségi tekintetben elvesztette a kontrollt az expanzió felett. (A magán felsőoktatási intézmények 1955-ben 39%-kal több hallgatót vettek fel az elismertnél, 1960-ban 84% volt ez az arány, és 1975-re is ennyi maradt.) Csökkent viszont a társadalmi nyomás, a felvételi arány (a felvettek aránya a jelentkezettekhez viszonyítva) az 1960-as 53%-ról 1975-ig 73%-ra emelkedett.

Az 1975-85 közötti szakasz már aggodalmaktól és ellentmondásoktól volt terhes és a hallgatói létszám stagnálását hozta. A 60-as évek végén és a 70-es évek elején lezajlott diáklázadások drasztikus módon mutatták meg az egyetemek belső feszültségeit. Az 1973-as és 1978-as olajsokk megrázta a Japán gazdaságot, véget vetett a közel két évtizedes töretlen (évi 10% feletti) gazdasági növekedésnek. A felsőoktatásra fordítható állami költségvetési támogatás állandó emelkedése is megállt. Az Oktatási, Tudományos, Sport és Kulturális Minisztérium (továbbiakban Oktatási Minisztérium) terveket készített a folyamatok szisztematikusabb irányítására (az 1976-80-as, az 1981-86-os és az 1987-92-es periódusra). A fő jelszó a következő volt: minőségjavítás a mennyiségi növekedés korlátozásával. A restrikció kimondott célja ezen kívül a regionális különbségek mérséklése volt. Tokió és körzete mindig is kiemelt szerepet játszott a felsőoktatásban. Az előző periódusban lezajlott – ezt a régiót különösen jellemző – gyors növekedés tovább fokozta a területi aránytalanságot (1975-ben az egyetemi hallgatók 42%-a Tokió körzetében tanult, 37%-a pedig a további 7 nagy, urbanizált megyében; a nem egyetem jellegű intézmények esetében a területi koncentráció kevésbé volt erős). Az oktatási kormányzat megtiltotta a hallgatói létszám növelését ezekben a régiókban. A magán felsőoktatási intézmények vonat-

kozásában a korábbinál szigorúbb minőségi követelményeket vezettek be. A restrikció végülis sikerült, a hallgatók száma stabilizálódott (a beiskolázási arány 38% körül stagnált). A kormányzati szándék bizonyos kijátszására azonban volt példa. Megjelent a felsőoktatási intézmények új típusa, a felsőfokú szakképző iskola, amelyre a korlátozások nem vonatkoztak. A nagyvárosi körzetekben így ezen iskolatípust fejlesztették, ismét létrehozva egy területi aránytalanságot. A felvételi arány csökkenése (76%-ról 69%-ra) ugyanakkor már jelezte, hogy nőtt a különbség a társadalmi igény és a férőhelyek száma között.

1986-tól új – növekedési – szakasz kezdődött. A gazdaság ismét a prosperitás jeleit mutatta, a baby-boom második nemzedékének szíre lépése (a releváns kohorsz létszámának 25%-os gyarapodása) ismét erősödő társadalmi nyomást váltott ki a további létszámemelés irányába. Az oktatási kormányzat az 1986-92-es periódusra új, az eredeti tervhez képest módosított tervet dolgozott ki. A terv igen óvatosan kezelte a növekedést, tanulva abból, hogy 1960-75 között valójában képtelen volt kontrollálni az eseményeket. A fokozott körültekintést az is indokolta, hogy számítani kellett a nyilvánvaló demográfiai folyamatokra, arra, hogy a felsőoktatási életkorba lépők száma néhány év után már csökkeni fog. A terv a beiskolázási arány 36%-os szinten való tartását irányozta elő, ami megengedte a létszám 20%-os növekedését. Az államilag elismert hallgatói helyek számát a magán felsőoktatási intézményekben úgy szabályozták, hogy megjelöltek egy "véglegesen" és egy "ideiglenesen" elismert keretet. A növekedést főleg az "ideiglenes" keretben engedélyezték, biztosítandó a későbbi csökkentés lehetőségét. Az államilag elismert létszám túllépését 28%-ban maximálták. Az irányelveket azonban ismét nem sikerült betartatni. A magán felsőoktatási intézmények és az őket támogató gazdasági, politikai, önkormányzati körök igen erősen nyomultak, minden ürügyet, jogcímet kihasználtak az "ideiglenes" és a "végleges" keret növelésére. Várható volt, hogy a felsőoktatási részvételi arány 1990 után növekedni fog (a feszültséget jelezte, hogy a felvételi arány 63%-ra esett vissza) . Világossá vált, hogy új koncepcióra van szükség.

1991-ben fogadták el az 1993-2000 közötti időszakra vonatkozó hét éves tervet, ami megnyitotta a napjainkig tartó korszakot. A fő kihívás a demográfiai helyzetből adódott. 1992-ben elérte a csúcsot a megfelelő korcsoport létszáma, utána megindult a gyors csökkenés. Ez már szinte megoldhatatlan problémát jelentett a kormányzat számára, hiszen a magán felsőoktatási intézmények "véglegesen" elismert hallgatói létszámának csökkentése is szóba került. Az érintett oktatási intézmények és szövetségeseik természetesen egyre viharosabban tiltakoztak. A reálfolyamatok elszabadulását jelezte, hogy

miközben az eredeti terv 2000-re 40,6%-is beiskolázási arányt írt elő, 1995-ben már 45,2% volt az arány. (Ebben komoly szerepe volt annak a körülménynek is, hogy közben úgyszólván teljessé vált a felsőközépiskola igénybevétele, a 90-es évek közepén már a megfelelő korcsoport 95%-a érettségizett.) Egyes elemzők szerint mindez a hagyományos értelemben vett tervezés végét jelentette. (1. sz. tábla)

A kormányzati kontroll erodálódása a japán felsőoktatás egyedülálló sajátosságaira vezethető vissza. Ahol a hallgatók közel 80%-a magánintézményekbe jár, amely intézmények hagyományosan erős ipari és más gazdasági kapcsolatokkal rendelkeznek, nincs nagy esélye a állami szabályozásnak. Ha a növekedés elhagy egy bizonyos szintet, azt már nagyon nehéz megállítani. A japán felsőoktatás eközben és ebből következően rendkívül diverzifikálttá vált, ami szinte kezelhetetlenné tette a rendszert a kormányzat számára. A felsőoktatási rendszer átfogó reformja elkerülhetetlennek tűnt. (Amano, I. 1997) (Osaki 1997) (Windolf 1997) (Kaneko 1998)

Milyen mechanizmusok irányítják akkor a felsőoktatást? Kik a valódi fő aktorok? Milyen reformok zajlanak a japán felsőoktatásban, immár túllépve a tömegesség szakaszán is? E kérdések megválaszolásához tekintsük át a japán modell jellegzetességeit a felsőoktatási rendszer fő dimenzióiban. Különös figyelmet érdemel az egyetem, amely méreténél, tradicionálisan kiemelkedő társadalmi és akadémiai súlyánál fogva leginkább meghatározza a modellt.

2. A FELSŐOKTATÁS (HARMADFOKÚ KÉPZÉS) STRUKTÚRÁJA

2.1. A felsőoktatási intézmények fő típusai

2.1.1. Egyetem

A XIX. század végétől nyugati mintára kiépülő japán egyetemi rendszernek voltak bizonyos hazai előképei. A IX. század óta léteztek buddhista akadémiák a nagyobb városokban. Bár nem ezek lettek a modern egyetemek bölcsői, annyiban hatottak a későbbi folyamatokra, hogy az egyetemek mindig is a nagyvárosokhoz kapcsolódtak (szemben a nyugati világgal, ahol az egyetemek – "az elmélkedés helyei" – sokszor kisebb településeken, vagy a városokon kívül kerestek maguknak nyugodt környezetet). Közelebbi elődöknek tekinthetők a XVII. századtól kezdődően létrehozott, elsősorban orvostudománnyal és asztronómiával foglalkozó kutatóhelyek. Bár az elzárkózás korszakában születtek, nyugati, elsősorban holland szakkönyveket azért felhasználtak, és általában is fontos feladatuknak tekintették a külföldön megjelenő könyvek lefordítását. Ez igen lényeges mozzanat a későbbi fejlődés szempontjából. Ázsiában és Afrikában általában a gyarmatosítók hozták létre saját modelljük alapján a modern egyetemeket, amelyek keretében a gyarmatosítók nyelvén történt az oktatás. Japánban is nyugati mintát követtek az egyetemek, de tevékenységük mindig nemzeti nyelven folyt. A külföldi publikációk lefordításának régi hagyománya jó alapot teremtett erre. A szakértők ebben látják az "imitatív kultúra" gyökerét.

A japán modernizáció egészére – máig – jellemző, hogy a társadalom szívesen és gyorsan megtanulja a más kultúrákból érkező eszméket, információkat, megoldásokat, de nem asszimilálja, hanem adaptálja azokat. Átszűri a saját kultúráján, és csak azon elemeket veszi át, amelyek beilleszthetők abba. Tehát egyfajta lefordításról van szó, amely nem szolgai, szó szerinti fordítást jelent. De ebből adódik a kreatív gondolkodás visszaszorulása is. A Meiji korszak óta a tudományos gondolkodás egyértelműen a nyugattól való lemaradás sürgős behozását célozta meg. A mások által létrehozott eredmények

átvétele, megtanulása került a középpontban, háttérbe szorítva az eredetiségre való törekvést.

A leghíresebb fordító és könyvkiadó akadémia volt az elődje az első nyugati mintára létrehozott egyetemnek, az 1877-ben alapított Tokiói Egyetemnek. 1886-ban felvette Császári Egyetem címet, amely elnevezés jelezte minden tekintetben kiemelkedő státuszát. Az első világháború előtt további három "császári egyetem" jött létre (1897 – Kjótó, 1907 – Tohoku, 1910 – Kjusu), majd a két világháború között még három (1918 – Hokkaido, 1931 – Osaka, 1939 – Nagoja).

Az 1918-ban elfogadott első Egyetemi törvény az egyetem alapítás ösztönzését célozta meg. Lehetővé tette a megyék (prefektúrák) és a városok számára saját fenntartású egyetemek létrehozását és engedélyezte magánegyetemek alapítását is. Jónéhány – korábban beindult – magán oktatási intézmény kérte és kapta meg ennek alapján az egyetemi rangot. (A törvényhozók azt remélték, hogy csökkenni fog a főváros szélsőségesen nagy szerepe. A század elején az egyetemi hallgatók 63%-a, a magán felsőoktatási intézmények hallgatóinak 80%-a Tokióban tanult.) A II. világháború kitörésekor már 45 egyeteme volt Japánnak. (Amano, I. 1990)

Az egyetemek filozófiája, az egyetemi rendszer már a kezdetektől több felsőoktatási modell jellegzetességeit viseli. A császári egyetemek alapvetően a XIX. századi német – humboldti – egyetem mintáját követték: kiemelten magas társadalmi megbecsültségnek örvendő professzori karral és nagyvonalúan finanszírozó, egyben erős kontrollt gyakorló állammal. Ehhez társult a brit modell néhány fontos eleme: a szigorúan őrzött és tiszteletben tartott intézényi autonómia a legmagasabb presztízsű, legrégebbi intézmények esetében, és ugyanezen intézmények megkérdőjelezhetetlen mintaadó szerepe, a tradíciók követése. A japán egyetemi rendszer sokat tanult az amerikai mintából is. Mivel az európai egyetemi rendszerekhez képest mind az amerikai, mind a japán rendszer jóval később, más történelmi, gazdasági környezetben jött létre, természetesen adódott a hasonló megoldások keresése. Az alkalmazott kutatások, a műszaki, agrár, közgazdasági és üzleti tudományok az első perctől kezdve szerves alkotóelemei a japán egyetemeknek. Nem akadálya az egyetemi státusz elnyerésének a csupán egy tudományterületre (szakterületre) irányuló működés. A modernizáció szolgálata, a gazdaság és a társadalom számára közvetlenül hasznos tevékenység folytatása az egyetemi misszió fő tétele. Az amerikai modell követése még nyilvánvalóbb a magánegyetemek esetében. Az "eladható" oktatási programok jelentik ezen egyetemek működésének szinte kizárólagos anyagi létalapját. A rendszer diverzifikált volta, az intézmények társadalmilag elfogadott és kifejezett presztízs-hierarchiája ugyancsak az amerikai modellel mutat hasonlóságot (Nagai 1978).

A nemzetközi összehasonlításban is különlegesen erős diverzifikáltság elsősorban a magánintézmények hagyományosan nagy és szinte folyamatosan növekvő súlyából adódik. Az 1918-as törvény alapján egyetemi rangot kapott egy sor sikeresen működő magán felsőoktatási intézmény, amelyek máig a legmagasabb tekintélynek örvendő magánegyetemek: Waseda, Keio, Meiji, Hosei, Chou, Nihon, Kokugakuin, Doshisha. Ezen egyetemek színvonala a két világháború között elérte a világ legjobb magánegyetemeinek színvonalát, de a nagy japán állami egyetemekkel szembeni hátrányuk kezdettől fogva nyilvánvaló volt (bár az állami egyetemekét megközelítő nívót elvileg garantálta, hogy az egyetemi rangot szigorú akadémiai és infrastrukturális követelményekhez kötötték, és a II. világháború előtt mindösszesze 25 magánintézmény kapta meg azt). A magánegyetemeket nem gazdag emberek adományából alapították (mint például az Egyesült Államokban), hanem tanárok egy csoportja hozta létre, lényegében csak "tudás tőkéje" bevetésével. Tipikus esetben valamely állami egyetemen tanítók váltak ki intézményükből, és hoztak létre magánegyetemet azzal a céllal, hogy modernebb ismeretek oktatásának, modernebb szemléletű akadémiai életnek teremtsenek kereteket. A másik út a meglévő magán középfokú iskolák egyetemmé fejlesztése volt. Mindkét megoldásnál lényegében csak a tandíj adta a működés anyagi bázisát. Ebből következett, hogy főleg a kisebb beruházást igénylő, olcsóbban fenntartható humán és társadalomtudományi képzésre specilalizálódtak.

A magánegyetemek megfogalmazott és követett missziója már az induláskor sokféle volt, mivel a létrehozásukban közreműködő érdekcsoportok szándékai is eltérően alakultak. Az egyik jellegzetes típust azok az egyetemek képviselték, amelyek liberális szemléletükkel váltak el határozottan az állami egyetemektől. Más típust alkottak a tradícióőrzés misszióját vállaló buddhista és sintó papokat képző egyetemek. A harmadik fő csoportba azon egyetemek sorolhatók, amelyek az állami egyetemek struktúráját próbálták leképezni, és folyamatos küzdelmet folytattak diplomáik hasonló megítéléséért. A három típusba tartozók akadémiai és anyagi helyzete azonban nem mutatott lényeges különbségeket, az állami egyetemekkel szembeni egyenlőtlen küzdelem hasonló pozíciót teremtett számunkra.

Az állami és a magánegyetemek funkciója már a század elején világosan elvált egymástól. Az állami egyetemek az éppen kiépülő modern kormányzati bürokrácia számára képeztek szakembereket, főleg közhivatalnokokat és mérnököket (a jogi és a mérnöki szakokra helyeződött a képzés fő súlypontja). Az államilag kezdeményezett és ösztönzött modernizációs folyamatban különleges szerepet kaptak ezek az egyetemek. A feudális viszonyokból kilépő, a meritokratikus elveket követő társadalom jelképei és motorjai voltak. Miközben egy-

értelmű volt a kormányzattal való úgyszólván szimbiotikus kapcsolatuk (a professzorok köztisztviselők, jogi helyzetük azonos a minisztériumi főhivatalnokokéval), éppen egyedülálló modernizációs szerepük biztosította számukra a nagyfokú intézményi autonómiát. A bürokraták ilyen magas színvonalú akadémiai képzése reprezentálta a köztisztviselői kar politikai pártoktól és kormányzatoktól való függetlenségét, egyben megalapozta ezen társadalmi réteg és a kibocsátó egyetemek kiemelkedő presztízsét.

Bár az állami egyetemek elvileg nyitottak voltak mindenki előtt, az első évtizedekben főleg a korábbi szamuráj rend gyermekeit fogadták be (1878-ban a Tokiói Egyetem hallgatóinak 80%-a származott szamuráj családból, 1886-ban pedig 60%-a). A magánegyetemek viszont a kispolgárok és más korábbi közrendűek utódai számára nyújtottak továbbtanulási lehetőséget, a gazdaságban, a piaci szférában, a bankoknál kíváló karrier ígéretét. A gazdasági, az üzleti és az ezekhez kapcsolódó jogi képzés főleg a magánegyetemek specifikuma volt, és ért el magas színvonalat. A mérnökképzésben is hagyományosan jelentős szerepük volt és van a magánegyetemeknek. Az iparvállalatokkal szoros kapcsolatot építettek ki, és azok támogatják a képzést, biztosítják a hallgatók elhelyezkedését. A természettudományi képzés viszont nem jellemző a magánegyetemeken. (A drága műszereket, laboratóriumokat igénylő programokat csak a kiemelt költségvetési támogatásban részesülő állami egyetemek tudják fenntartani.) A nyugati minták követése az intézmények szervezeti felépítésében és az oktatás tartalmában a legtöbb magánegyetem egyik fő jellemzője. Az explicit nyugati hatás keresztény egyházi kötődésű college-ok keretében és szekularizált intézményi formában is megjelent (Nagai 1978) (Geiger 1986)

Ez a kettősség a későbbiekben is megmaradt és máig érvényesül. Ugyancsak megmaradt a II. világháború előtti korszakban létrejött egyetemek kiemelkedő és megingathatatlan vonzereje, presztízse. A nem hivatalos, de közismert és elfogadott értékelés szerint a csúcson évtizedek óta a következő egyetemek állnak (sorrendben): Tokió, Kjótó, Waseda, Keio, Chou. Tehát a két nagy állami egyetemet közvetlenül követi három nagy magánegyetem. (Walford 1989)

A II. világháború utáni formai egységesítés elvileg a hierarchizáltság csökkentését célozta meg az állami (önkormányzati) szektorban. Az akadémiai elit azonban elérte, hogy a költségvetési támogatást differenciáltan állapítsák meg. Kutatói egyetemi funkciójára való tekintettel kiemelt finanszírozást kapott a Tokiói és Kjótói Egyetem, (majd ezekhez képest csökkenő mértékben) az öt másik egykori császári egyetem és 11 további, a II. világháború előtt alapított egyetem. A hallgatói expanzió az egyetemek "csúcsok alatti" és újonnan létrehozott csoportját érintette elsősorban. Ezek messze

nem tudták és nem tudják megközelíteni a "régi nagyokat" akadémiai teljesítmény, társadalmi presztízs és befolyás szempontjából.

Az eredeti tervek szerint minden megyében (prefektúrában) létre kívántak hozni egy önkormányzati egyetemet korábbi szakképző és tanárképző iskolák egyesítésével. A terv azonban sohasem valósult meg. A következő évtizedek heves hallgatói létszámnövekedése a magánegyetemeken zajlott le. Ekkor teljesedett ki a magánegyetemek differenciálódása misszió, színvonal és méret szerint. A háborús pusztulás, a korábbi infrastruktúra megsemmisülése lényegében minden magánegyetemet nyomorúságos induló helyzetbe hozott. A nagy múltú magánegyetemek mindazonáltal jobban tudtak érvényesülni, hírnevükkel sok hallgatót vonzottak és külföldi adományokra is elsősorban ők számíthattak. Megjelentek az igen kis méretű és szűk profilú magánegyetemek (amilyenekkel az állami, ömkormányzati szektorban kevésbé lehet találkozni), de a legnagyobb hallgatói létszámot felmutató egyetemek is mind magánintézmények (az állami egyetemek legnagyobbjai ma a 25-30 ezer fős sávba tartoznak, egyes magánegyetemek 45 ezernél több hallgatót is befogadnak).

Mindazon feszültségek, amelyek az expanziót kísérték jórészt itt jelentek meg. A nagy társadalmi nyomás alatt álló és a tandíjtól függő magánegyetemek nem tudtak ellenállni a reális kapacitásukat jóval meghaladó számú hallgató felvételének, az oktatási kormányzat sem tudta érvényesíteni minőségi kritériumait. 1962 és 68 között megduplázódott a hallgatók száma. A zsúfoltság és általában a megfelelő infrstruktúra, a tanár hiány a legtöbb helyen tarthatatlan helyzetet teremtett. Az épületállomány, az infrastruktúra fejlesztésére a magánegyetemek jelentős kölcsönöket vettek fel, amelyeket utóbb nem tudtak rendben törleszteni. Küszöbön állt a tömeges pénzügyi csőd. Ekkor egyes nagyobb egyetemek komoly tandíjemelést helyeztek kilátásba, felbőszítve ezzel a fizikai körülményekkel és az oktatás színvonalával elégedetlen hallgatókat. (A 60-as évek végén a magánegyetemek hallgatói 9-szer magasabb tandíjat fizettek, mint az állami egyetemre járó társaik, mindezért alacsonyabb presztízsű diplomát kaptak. Az állami egyetemeken nyolc hallgató jutott egy tanárra, a magánegyetemeken 31). (Geiger 1986)

Az elégedetlenség az állami egyetemi diákok körében is erősödött, nem elsősorban az oktatás körülményei, hanem tartalma és az egyetemek merev struktúrája, belterjessége miatt.

Mindez kiegészült direkt politikai követelésekkel, hasonlóan ahhoz, ahogyan több nyugat-európai országban és az Egyesült Államokban ugyanebben az időszakban történt. Japán sajátosság volt, hogy a vietnámi háború és általában a militarizmus elítélése, a kibontakozó fogyasztói társadalom értékeinek elutasítása mellett nyílt Amerika-ellenes éle is volt a mozgalomnak.

A diáklázadás Tokió körzetére összpontosult, és a legnagyobb méretű és tekintélyű egyetemeken kulminált (Tokiói Egyetem, Waseda Egyetem). 1969 folyamán az események olyan durva formát öltöttek (a diákok elbarikádozták magukat az egyetem területén), hogy parlamenti felhatalmazás mellett az oktatási miniszter 50 felsőoktatási intézményt időlegesen bezáratott, 41 intézmény esetében rendőri beavatkozásra is sor került. Ezek a történések alapjaiban rázkódtatták meg az egyetemi világot, az egyetemi autonómia tabuja mélységesen megsérült. Közben a nagy befolyással bíró üzleti körök és vezető politikusok tehetetlenséggel vádolták az egyetemi vezetőket, és fokozott kormányzati kontrollt követeltek. (Osaki 1997)

A drámai hónapok két tekintetben hoztak kézzelfogható eredményt. Az állami egyetemek vonatkozásában azt, hogy megindult egy kísérlet az irányítási rendszer és az egyetemi menedzsment korszerűsítésére, ami hosszabb távon bizonyos eredményekkel járt. A magánegyetemek pedig elérték, hogy rendszeres költségvetési támogatáshoz jussanak (korábban csak eseti és célzott juttatást kaphattak). Ez bizonyos értelemben enyhítette a magánegyetemek és más magánintézmények hátrányos helyzetét az államiakéhoz képest. A két szektor abból a szempontból is közelebb került egymáshoz, hogy mindkettőt megérintette a diáklálázadás következményeként kialakuló politikai bizalmatlanság és tekintélycsökkenés. Konkrétan és határozottan érzékelhetően ez abban nyilvánult meg, hogy a 80-as évektől kezdődően egyre csökkent a felsőoktatási ágazatra fordított költségvetési összeg, és a fejlesztések súlya eltolódott a nem egyetem jellegű intézmények javára. (Kaneko 1989)

Még bonyolultabbá vált az egyetemek hierarchiája. Ma Japán 561 egyeteme közül 98 állami, 53 önkormányzati és 425 magán fenntartású (2. sz tábla) A toplista 24 első egyeteme között 15 állami, 5 önkormányzati és 4 magánegyetem van. (Arimoto – de Weert 1993)

Az egyetem a felsőoktatás mennyiségi értelemben is legnagyobb intézménytípusa, a 18 éves korcsoport 32,1%-a jár egyetemre, és ez a szigorú értelemben vett felsőoktatásban résztvevők 70%-át jelenti. Az egyetemi hallgatók 34%-a nő. (New Faces 1997) (Kaneko 1998)

Az egyetemek négyéves undergraduate programokat hirdetnek (a Bachelor fokozatnak megfelelő végzettséget adnak), amelynek elvégzése után 1-2 éves Master programba, illetve 3-5 éves doktori programba léphetnek tovább a hallgatók.

2.1.2. Junior college

Ez az intézménytípus különleges szerepet tölt be Japánban. A 60-as, 70-es évtizedben futott fel mennyiségi értelemben, és a kezdeti bizonytalanság után stabilizálódott a helyzete. Eredetileg mindkét nembeli fiataloknak szánták, sok településen, a nagyvárosokon kívül is létesültek ilyen intézmények. A reális társadalmi igények azonban csakhamar a maguk képére formálták. Jelenleg 598 junior college működik, amelyeket 92%-ban nők látogatnak. (Jelentős mértékben hozzájárul ehhez az a látszólag technikai körülmény, hogy az intézmények térben elérhetőek. A japán családok ugyanis nem szívesen engedik lányaikat messzi városokba tanulni, ahol kollégiumban vagy albérletben kell lakniuk. A nemi szerepekhez kapcsolódó tradíciók és a magasabb költségek egyaránt jelentkeznek visszatartó erőként).

A szakmai kínálat több ponton hasonló az egyetemekéhez (3.sz. tábla). Létezik agrár és műszaki képzés, amelyet a kisszámú férfi hallgató választ. A tipikus szakok azonban a nőinek tekintett foglalkozásokra, szerepekre készítenek elő. A háztartás ismereteket adó, tanító és óvodapedagógusi, művészeti, nyelvi, titkárnői és általában a társadalomtudományi képzés hagyományosan igen népszerű. A nívósabb magán junior college-ok igyekeznek alkalmazkodni a korszerű követelményekhez. Jó hírnévnek örvendenek, esetenként az egyetemek hasonló szakjaival vetélkednek a számítástechnikai és kommunikációs szakok. A junior college-ok egyébként erős versenytársai a felsőfokú szakképző iskoláknak is, így helyzetük biztosnak látszik a felsőoktatás rendszerében, miközben az intézménytípus missziójáról sok vita folyik. (Az 50-es, 60-as években, a nők felsőoktatásba áramlásának kezdeti időszakában a modern háztartás vezetésével kapcsolatos ismeretek átadása volt a cél. A 70-es évtizedben, a foglalkoztatásba való tömeges belépés követelményeinek megfelelően a pedagógusi és egészségügyi szakok váltak népszerűvé. A 80-as években már az üzleti szférában, a hivatalokban is fogadtak nőket, így a számítástechnikai képzés, a titkárnő képzés futott fel. A 90-es évtizedben pedig "a művelt feleség a nemzetközivé váló világban" szerepre való felkészítést tekintik fő feladatnak, az idegen nyelvek és a kommunikációs ismeretek kerültek előtérbe.)

A képzés 2-3 évig tart és Associate fokozat elnyerésével végződik. A 18 évesek 13,1%-a jár junior college-ba, és ez a szigorú definíció szerinti felsőoktatásban résztvevők 29%-át adja. (Kuroma – Kitamura 1989) (Amano M. 1997) (New Faces 1997)

2.1.3. Műszaki főiskola

A 15 éves kortól 20 éves korig tartó képzési programot nyújtó iskolatípusnak csak az utolsó két éve számít a felsőoktatás körébe. 54 ilyen főiskola van, amelyek csak műszaki és tengeri kereskedelmi szakmákra képeznek, 85%-ban férfiak járnak ide. A 18 évesek 0,6% a látogatja a műszaki főiskolákat, és ez a szigorúan értelmezett felsőoktatásban résztvevők kevesebb mint 1%-át jelenti. Bár mennyiségi értelemben nem nagy a súlya ennek az intézménytípusnak, mégsem elhanyagolható a jelenléte. Döntően állami (önkormányzati) intézményekről van szó, amelyek a maguk szakterületén magas színvonalat képviselnek. A programok sikeres elvégzése után Associate fokozatot kapnak a hallgatók (Kuroma – Kitamura 1989) (New Faces 1997)

Tehát a szigorúan értelmezett felsőoktatási intézményekbe – egyetemre, junior college-be és műszaki főiskolára – együttesen a 18 évesek 45,8%-a jár.

2.1.4. Felsőfokú szakképző iskola

A 70-es évek közepétől rohamosan épült ki ez az iskolatípus, többnyire korábbi vegyes célú oktatási intézmények továbbfejlesztésével. Nem része a szigorú értelemben vett felsőoktatásnak, de a belépéshez követelmény a felső-középiskola elvégzése és általában 1-2 éves programokat kínál. Ezért a post-secondary kategóriához áll a legközelebb. Elsősorban műszaki, kereskedelmi, pénzügyi és egészségügyi szakmákban folyik a képzés, a hallgatók 52%-a nő. Jelenleg 3512 – döntően magán fenntartású – ilyen iskola működik. Az intézmények nagy száma jelzi, hogy többnyire kis méretű, egy-egy szakmára specializálódó iskolákról van szó, amelyek azonban főleg a nagyvárosi körzetekben találhatók. A 18 évesek 18,9%-a jár felsőfokú szakképző iskolában. Ha ezt is beleszámítjuk a felsőfokú képzésbe, akkor összesen 64,7%-os részvételi arányt kapunk. (Kuroma – Kitamura 1989) (New Faces 1997) (Monbusho 1997)

2.1.5. Egyéb post-secondary és felnőttoktatási intézmények

Vannak további, a közoktatáson túlmutató iskolarendszerű képzést adó intézmények, amelyeket a szélesebben értelmezett felsőfokú képzésbe sem számítanak bele, de szerepük nem elhanyagolható.

Néhány speciális akadémia nem az Oktatási Minisztérium felügyelete alá tartozik (pl. a Honvédelmi és a Meteorológiai Akadémia). Ezen intézményekben egyetemi szintű képzés folyik. A végzősök nem kapnak egyetemi típusú (Bachelor) fokozatot, de beléphetnek az egyetemi graduate programokba.

Jelentős társadalmi szerepük van az ún. vegyes funkciójú iskoláknak. Itt rendkívül szerteágazó programokat kínálnak, amelyek egy részébe alsó-középiskolai végzettséggel is be lehet lépni. Azoknak nyújtanak tehát lehetőséget valamely szakma elsajátítására, akik felnőttként próbálják meg korrigálni ezirányú hiányaikat. Főzés, varrás, fotózás, gépírás, könyvelés a leggyakoribb szakmák. Ezek az iskolák foglalkoznak felvételi előkészítéssel is. Több mint kétezer, általában kis méretű és döntően magán fenntartású vegyes célú iskola van.

A jelentősebb vállalatok saját szakképzési programokkal rendelkeznek, amelyek többnyire zárt körűek, saját dolgozóik számára indulnak. Vannak közöttük részben nyilvánosan meghirdetett programok is, amelyek így az oktatási rendszer részének tekinthetők.

Végül Japánban több évtizedes hagyományai vannak az ún. szociális oktatási intézményeknek, amelyek a legkülönbözőbb igényeket elégítik ki. Sport, egészségápolási, iparművészeti, kézművességi, amatőr zenélési, táncművészeti, színházi, általában szabadidősnek mondható programokat hirdetnek ezek az intézmények. Bármely életkorú felnőtt látogathatja, de kiemelt célcsoportjukat a nyugdíjasok alkotják. Jellegüktől függően részben az önkormányzatok tartják fenn őket (esetenként ingyenes a részvétel), részben magánintézmények. (Kitamura 1989) (Kuroma – Kitamura 1989) (New Faces 1997) (Educational Policy1998)

2.2. A magánoktatás specifikumai

A japán oktatási rendszer fontos jellemzője a magániskolák nemzetközi összehasonlításban is rendkívül magas aránya. Az oktatás fokozatai szerint igen nagy eltéréseket mutat ez az arány. Az óvodá-

sok közel 80 %-a magán fenntartású intézménybe jár. Ezzel szemben az elemi iskolásoknak csak kevesebb mint 1%-a, az alsó-középiskolások 5%-a. A kötelező iskolai oktatás tehát lényegében teljesen állami vagy önkormányzati keretekben folyik. A felső-középiskolásoknál viszont 30% a magán fenntartású intézmények súlya. A harmadfokú képzés egyes típusaiban is nagyok a különbségek a magánintézménybe járók aránya tekintetében. Az egyetemi hallgatóknál 73%, a junior college-ok hallgatóinál 92%, a műszaki főiskolák esetében 5%, a felsőoktatás egészét tekintve pedig 75%. A harmadfokú képzés egyéb típusainál szinte kizárólag magán fenntartású intézémények működnek (felsőfokú szakképző iskola – 93%, vegyes funkciójú iskola – 99%), a nem sztenderd oktatási intézmények (pl. felvételi vizsgára előkészítő iskolák) pedig csak magán keretekben működnek.(G. Győri 1998) (2. sz. tábla)

A tanárok társadalmi presztízse és a velük kapcsolatos formai követelmények hasonlóak az állami szektorban érvényesülőhöz. Az iskolák közötti különbségek azonban jelentősek. (A legjobb magániskolák tanárai jobban fizetettek, mint az állami szektorban dolgozók.) Míg az állami (önkormányzati) iskolák tanárait a bürokratikus szervezet logikájának megfelelően időnként áthelyezik más iskolába, a jó magániskolák tanárai egész karrierjüket egy iskolában futják be. A diákok, illetve szüleik is hűségesek az iskolájukhoz. A család egymást követő generációi ugyanabba az iskolába járnak. (Ez a jelenség az állami iskolák esetében is megfigyelhető, de a magániskolákra fokozottabban érvényes). A tanárok tekintetében nem ritka az átjárás a két szektor között. Az állami (önkormányzati) iskolák közalkalmazotti jogállású tanárait kötelezően nyugdíjba küldik a korhatár elérésekor. Sokan dolgoznak tovább ez után valamely magániskolában. Gyakran előfordul, hogy az állami egyetem nyugalmazott tanára lesz egy magánegyetem rektora. Így nincs merev elkülönülés a szektorok között tartalmi tekintetben sem.

A kapcsolódás a diákok vonatkozásában is fennáll. Míg az egyetem esetében a presztízs hierarchia élén a két nagy állami egyetem áll, addig a felső-középiskoláknál a magánintézmények legjobbjai a verhetetlenek. A felső-középiskolák rangsorában (az egyetemekre való bekerülés esélye szerint) az első 15 helyen csak magániskolák találhatók, a Tokioi Egyetem hallgatóinak közel fele magán felső-középiskolából érkezik. Az elit magánegyetemek és magán junior college-ok saját felső-középiskolával rendelkeznek, ahonnan nagy eséllyel felveszik a diákokat (Windolf 1997)

A magániskolák egyedülállóan nagy szerepének magyarázata a japán társadalom sajátosságaiban keresendő. A társadalom alapvető meghatározó egysége a család, amely rendkívüli anyagi áldozatokra kész a gyermekek minél jobb iskoláztatásáért. A nevesebb magánis-

kolák általában valamilyen egyedi vonzerővel bírnak. Ilyen lehet egy nagyvállalalt közismert támogatása (jó álláslehetőség reménye), külföldi kapcsolatok, külföldi utazások ígérete, liberális szemléletű oktatás, az iskola buddhista vagy keresztény irányultsága, jó infrastruktúra, tisztaság és fegyelem, modern és kurrens szakmák kínálata. Az elit bizonyos csoportjai nem szívesen járatják lányaikat koedukált állami iskolába, hanem a csak lányokat befogadó – nagy múltú – magániskolákat preferálják. A jó magániskola tehát próbál valami többletet adni az államihoz képest, a japán tradíciót és a modern technikát, szemléletet kívánja ötvözni.

Más oldalról pedig – főleg a felsőoktatás esetében – a magániskolák a társadalmi mobilitás fontos csatornái, éppen igen erős differenciáltságuk következtében. Nagy tömegeket juttattak és juttatnak diplomához, működésükkel jelentősen hozzájárultak és hozzájárulnak a felsőoktatás kapuinak szélesre nyitásához (Walford 1989)

2.3. Kutatás – graduális képzés

A II. világháború előtt az alapkutatások a nagy állami egyetemeken folytak, és kiemelt költségvetési támogatásban részesültek. Az alkalmazott kutatásokat már akkor jelentős részben a magánvállalatok kutatóintézetei végezték. A II. világháború után Japánban nem következett be az, a fejelett országokban megfigyelhető fordulat, hogy először bizonyos értelemben "államosították˘a kutató-fejlesztő tevékenységet, majd a 80-as évektől ismét növekedett a magántőke szerepe. Itt töretlen volt és a gazdasági prosperitás korszakában még fokozódott is a nagyvállalati kutatások súlya.

Feszültség és vita az alapkutatások kérdését övezi folyamatosan, mivel erre a kormányzatok nem adnak elegendő támogatást, továbbá a hatalmasra nőtt oktatási feladatok mellett az egyetemeken háttérbe szorult a kutatás. A 60-as évek végén zajló diáklázadások hatására az állami egyetemeknek jogszabály tiltotta meg a magáncégek megrendelésre történő kutatást. A folyamat ellensúlyozására a nagy állami egyetemeken belül kutatóintézeteket hoztak létre, amelyeknek munkatársait nem terhelte oktatási kötelezettség. A gazdasági növekedés megtorpanása, a költségvetési támogatások szűkülése korszakában – a 70-es évek végén – az oktatási kormányzat az egyetemek egyetértésével azt a megoldást választotta, hogy finanszírozási szempontból leválasztotta ezeket az intézeteket az egyetemekről. Közvetlenül az Oktatási Minisztérium alá tartoznak, annak megren-

delése alapján dolgoznak. Így valóban jobb anyagi helyzetbe kerültek az alapkutatások az egyetemi kutatóintézetekben, és ott jelentős tudományos eredmények születnek. Árnyoldala viszont ennek az útnak, hogy a kutatók elvesztik a kapcsolatukat a hallgatókkal, hiányzik a fiatalság inspiráló hatása. Sérül továbbá az akadémiai szabadság, mivel a kutatási témákat a megrendelő határozza meg. Ami a magánegyetemeket illeti, mivel döntően a tandíjból tartják fenn magukat, nagyobb volumenű kutatásra sem intellektuális kapacitásuk, sem inftrastruktúrájuk nincs. Ez alól csak a kevés számú csúcs-egyetem kívétel, de azok is csak bizonyos szakterületeken – főleg a társadalomtudományok terén – tudnak jelentősebb eredményeket felmutatni.

Az egyetemek háttérbe szorulása az alkalmazott kutatások területén még nyilvánvalóbb. A japán nagyvállalatok az egyetemeket "diplomagyáraknak" tekintik, gyakran inkább amerikai egyetemeknek adnak kutatási megrendelést. Bár 1989-ben feloldották a profitorientált kutatások tilalmát az állami egyetemeken, a két évtizedes beidegződésen csak lassan lehet változtatni.

A kutatási eredmények terén folyó nemzetközi versenyben Japán természetesen a fejlett országokhoz, elsősorban az Egyesült Államokhoz méri magát. A tudományos publikációk száma és a hivatkozások gyakorisága alapján a japán kutatók teljesítménye jóval elmarad az amerikaiakétól, de viszonylagos súlya folyamatosan nő. Az elektronika, az agrár- és élelemiszertudomány valamint a biokémia területén pedig már behozta lemaradását. Az összehasonlítást megnehezíti, hogy a nagyvállalatok kutatóintézeteiben született eredményeket sokszor nem publikálják folyóiratokban, esetleg csak konferenciákon mutatják be azokat. A Japánra vonatkozó adatok így valószínűleg alábecsülik a tényleges teljesítményt. Mindazonáltal aligha vitatható, hogy az alapkutatások nem erősségei a Japán akadémiai világnak, sokkal eredményesebbek az alkalmazott kutatások terén. A gyakorlati magyarázatok mellett a jelenség mélyebb okai egyes elemzők szerint a nyugati gondolkodás kreatív, a japán gondolkodás adaptív jellegében keresendők. Mások viszont arra utalnak, hogy csak átmeneti jelenségről van szó, amelyet minden, a Nyugathoz (korábban Európához) felzárkózni törekvő ország tudományossága átélt, átél. A mintakövetés, adaptálás korszakát kreatív korszak követheti. (Japanese 1992) (Nakayama – Low 1997)

Az egyetemek kutatási tevékenysége nyilvánvalóan összefüggésben van a graduális képzés helyzetével, megítélésével. Miközben Japán látványos eredményeket ért el a középfokú és a harmadfokú képzésben résztvevők aránya tekintetében, a graduális szintű képzés meglepően kis méretű. A graduális képzésben résztvevők aránya az undergraduális képzésben résztvevőkhöz képest az Egyesült Álla-

mokban 16%, az Egyesült Királyságban 33%, Franciaországban 20%, Japánban pedig mindössze 5%.

A magyarázat abban rejlik, hogy Japánban a munkahelyek maguk kívánják speciális képzésben részesíteni fiatal munkatársaikat, ezért az egyetemektől magas szintű általános tudással rendelkező diplomásokat várnak. A II. világháború utáni reform keretében megpróbálták amerikai mintára létrehozni a graduate schoolokat, de ez a törekvés kevés eredménnyel járt. A viszonylag kis volumenű tudósképzés, az akadémiai típusú munkaerő utánpótlása európai minta szerint, az egyetemek hagyományos karain, a tanszékeken folyt. Kezdetben az oktatási kormányzat is ragaszkodott ahhoz, hogy graduális programot csak kifejezetten akadémiai irányultságú tartalommal és céllal lehet beindítani.

A gazdasági csoda azonban új helyzetet teremtett. Amikor a nagy magánvállalatok kiépítették saját kutatóhelyeiket, egyre inkább igényelték a speciálisan képzett kutató mérnököket, természettudományi szakembereket. Ez jó ösztönzést adott az egyetemeknek Master programok beindítására. A vállalatok ösztöndíjakat adtak munkatársaiknak, az egyetemeket közös laboratóriumok felállításával és más együttműködési formában is segítették. A gyakorlattal való szoros kapcsolatnak az lett a következménye, hogy a Master programok erősen gyakorlatra orientáltak lett, a kurzusmunka viszonylag kis teret kapott. Japán sajátosság – és eltérés a mégiscsak mintának tekintett amerikai modellhez képest – hogy kicsi a hallgatók mobilitása, általában ott szerzik meg a Master fokozatot, ahol a Bachelort is kapták (maguk az egyetemek alakítják így a helyzetet, nem szívesen vesznek fel más egyetemen végzetteket).

Még összetettebb a kép a Ph.D. programok tekintetében. A magáncégek fokozatosan felismerték, hogy doktori szintű végzettséggel rendelkező szakemberekre is szükségük van. A tipikus megoldás, hogy Master fokozattal rendelkező embert vesznek fel, akit utóbb beiskoláznak a doktori programba. Munka mellett azonban nem lehet a szabályos programot teljesíteni, a kurzusmunka elképzelése összeomlik. Az egyetemek ezt felismerve lehetővé teszik, hogy kurzusmunka nélkül, a vállalati kutató laboratóriumban végzett munka alapján, tézisek benyújtásával és megvédésével lehessen eljutni a dotori fokozathoz. Így viszonylag rövid idő alatt be lehet fejezni a programot, a kellő ambícióval rendelkező hallgatók 20-as éveik végére elérik ezt. A hallgatók 2/3-a ebben a rendszerben végez. A nagy állami egyetemek bátrabban vállalkoznak erre a megoldásra, a magánegyetemek inkább ragaszkodnak a szabályos kurzus-munkához, mivel féltik a programok jó hírét (illetve programjaik tudományterületek szerinti összetétele más, mint az állami egyetemeké).

A műszaki, természettudományi, agrártudományi, élettudományi Ph.D. programok meglehetősen sikeresek, az ezen szakterületeken Bachelor fokozatot elérők 15-25%-a belép valamilyen graduate programba.

A bölcsészet és a társadalomtudományok más helyzetben vannak. Az ott végzők többnyire akkor vállalkoznak graduális képzésre, ha akadémiai pályára készülnek, vagy már azon vannak. A gyakorlati-vállalati szférában és a kormányhivatalokban csak ritkán kapnak állást, az ilyen graduális programok iránt csekély a magántőke érdeklődése. Az undergraduális képzést befejezők mindössze 5%-a tanul tovább. Ezek többsége is Ph.D. fokozatra pályázik, a Master fokozatot csak szükséges közbeeső lépésnek tekinti. A Master fokozattal rendelkező bölcsészek és társadalomtudományi végzettségűek ugyanis – ha mégis el tudnak helyezkedni magánvállalatnál vagy kormányzati szervnél – ugyanolyan bérkategóriába kerülnek, mint Bachelor fokozattal rendelkező társaik, és hozzájuk hasonlóan külön szakvizsgát kell még tenniük. A munkáltatók számára nem világos funkciójú Master programok így nem túl vonzóak, sok program érdeklődés hiányában be se indul, és a jelentkező hallgatók nem a legtehetségesebbek közül valók. A Ph.D. programok esetében más a probléma. A bölcsész és társadalomtudományi akadémiai világ valójában nem fogadta el az amerikai mintájú kutató-tudós képzést. A professzorok nem tartják megengedhetőnek, hogy fiatalon, néhány év alatt érje el valaki a doktori fokozatot. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a dotori programba járó munkatársaikat nem engedik eljutni a tézis-védésig. Jónéhány évi kutató asszisztensi tevékenység, majd egyre inkább önálló munka után, a 30-as éveik végén, 40-es éveik elején kaphatják csak meg a doktori címet. Tehát abban az életkorban és olyan előzmények után, mint egykor a hagyományos, II. világháború előtti kontinentális európai, illetve japán egyetemeken.

A graduális képzés jelenléte az egyetem magas akadémiai presztízsének kifejezője. Az állami egyetemek mindegyike rendelkezik graduate school-lal, az önkormányzati egyetemeknek csak mintegy 60%-a, a magánegyetemek esetében pedig 2/3 ez az arány (4.sz. tábla). A graduális képzés szervezeti megoldása különbözőképpen történik, hasonlóan differenciált, mint a felsőoktatási rendszer egésze. Léteznek kizárólag graduális képzéssel foglalkozó egyetemek, valamely egyetemen belül nagyfokú önállóságot élvező graduate schoolok, több egyetem együttműködésére épülő ún. egyetemközi graduate school-ok, továbbá előfordul egy kutatóintézet és egy egyetem közösen fenntartott graduate school-ja. (Zinberg 1989) (Nakayama – Low 1997) (New Faces 1997) (Ushiogi 1997)

3. FELSŐOKTATÁS MUNKAERŐPIACI ÉS TÁRSADALMI ÖSSZEFÜGGÉSEI

3.1. Felsőoktatás és foglalkoztatás

3.1.1. A diplomások helyzete a munkerőpiacon

A diplomások munkaerőpiaci helyzetét érzékenyen befolyásolja a gazdasági konjunktúra alakulása. Az 50-es, 60-as évek koncepciója abból indult ki, hogy a gyors gazdasági növekedést produkáló iparban gondot fog okozni a műszaki és természettudományi végzettségű diplomások hiánya. Ez végülis nem következett be, mert az állami felsőoktatási intézmények – kormányzati ösztönzésre – gyorsan fejlesztették a képzést. 1960 és 75 között 4-szeresére nőtt a mérnökképzésben résztvevők száma, ezzel együtt továbbra is jó helyzetben voltak a műszaki végzettségűek a munkaerőpiacon. A bölcsész és társadalomtudományi képzés hallgatóinak száma ennél kisebb arányban, 2,4-szeresére nőtt, de ez már bizonyos túlképzést eredményezett.

A 70-es évek eleje erős városodási folyamatot is hozott. Az új és kedvező munkahelyek elsősorban a nagyvárosi körzetekben jöttek létre. Sokan költöztek be ennek hatására a nagyvárosokba, köztük sok fiatal diplomás. Az olajsokk okozta gazdasági megtorpanás is közrejátszott abban, hogy a 70-es évtized második felében már nehezebbé vált a diplomások elhelyezkedése. A munkanélküliség veszélye ugyan nem fenyegette a pályakezdő diplomásokat, de már nem válogathattak a korábban megszokott mértékben az állások között, és általában csökkent a diploma viszonylagos értéke. A munkaadók sokszor a korábban középfokú végzettségűeknek szánt állásokat töltötték fel diplomásokkal (a 20-24 éves korcsoportban a diplomások átlagjövedelme nem érte el a középfokú végzettségűekét). Míg korábban a kisebb városok szerényebb vállalatai nem vonzották a pályakezdőket, most már kénytelenek voltak azokkal is beérni, mert először a nagyvárosok csúcs-vállalatai korlátozták az új munkaerő felvételét. A 80-as évtized jelentős javulást hozott. Az ismét növekedésnek induló gazdaság sok kedvező munkahelyet teremtett, megint

a nagyvárosokban, elsősorban Tokió körzetében. Főleg az ekkor kiszélesedő szolgáltatási szektor, valamint a látványos eredményeket felmutató gépkocsi- és elektronikai ipar adott lehetőséget a fiatal diplomásoknak. A diplomás nők tömeges beáramlása a vállalati munkaerőpiacra ugyancsak erre az évtizedre tehető.

A 90-es évek második felében a gazdaság váratlanul bekövetkező nehézségei új helyzetet teremtettek, most már a diplomás munkanélküliség megjelenése is fenyeget. Ez azonban még nem közvetlen és abszolút veszély. Inkább arról van szó, hogy a leginkább vonzó nagyvállalati elhelyezkedés lehetősége szűkült be erősen, a kisebb, vidéki cégek továbbra is kínálnak állást. Közben a gazdaság struktúrája is megváltozott. A pénzügyi szféra vált a legvonzóbbá, a bankoknál, biztosító társaságoknál tapasztalható jövedelmek és előrejutási lehetőségek jobbak lettek, mint az iparban. Most már a mérnökök, természettudományi végzettségűek is ilyen munkahelyekre pályáznak. (Zinberg 1989) (Kaneko 1997) (Yano 1997)

3.1.2. A foglalkoztatási rendszer sajátosságai

A japán foglalkoztatási rendszer egyedülálló sajátosságokat mutat, amelyek magyarázatot adnak a felsőoktatás és a munkaerőpiac különleges kapcsolatára. Három alapelv követése adja meg fő karakterét.

A legáltalánosabb és legerősebb elv az állandó foglalkoztatás, az egyetlen munkahely egy életen át. A vállalathoz való lojalitás alapvető követelmény és az egyetlen jó egyéni stratégia. A munkahelyi jövedelem elsősorban az életkor, illetve a szolgálati idő függvénye, nem a tényleges beosztásé. A fiatalok jövedelme jónéhány évig alacsony szinten stagnál és erősen nivellált, majd később kezd differenciálódni, és a nyugdíjazás előtti években meredeken emelkedni. A sztenderd foglalkoztatott fogalma jól kifejezi ezt a filozófiát. Olyan munkavállalókat jelent, akik tanulmányaik befejezése után azonnal elhelyezkednek és folyamatosan ugyanazon a munkahelyen dolgoznak. Az ipar egészében foglalkoztatott diplomások 40%-a, a középkorúak – a 40-49 éves korcsoportba tartozók – 40-45%-a sztenderd munkaerő. Az 1000 főnél többet foglalkoztató vállalatoknál ugyanez az arány még nagyobb, 50-60% közötti. A munkavállaló mindenképpen jól jár, ha hűséges, a sztenderd foglalkoztatottak jövedelme meghaladja az azonos korcsoportba tartozók jövedelmének átlagát. Érdekes, hogy a nagyobb vállalatoknál ez az előny nem túl nagy (3-4%) és az életkor előrehaladtával alig változik, az ipar egészében viszont már jelentős és korcsoportonként egyre nagyobb (a 30 évnél fiatalabbaknál csak

néhány tized százalék, az 50 évnél idősebbeknél már 10% körüli). A jelenség magyarázata, hogy a munkavállalónak önmagában az a tény jelent előnyt, hogy nagyobb vállalatnál dolgozik. Az átlagjövedelmek ugyanis pozitiv korrelációt mutatnak a vállalat méretével. A nagyobb vállalatoknál – miközben sok a sztenderd foglalkoztatott – a szenioritás elve mindenki esetében érvényesül.

Ugyanez az összefüggés a középfokú végzettségűeknél ettől valamelyest eltérően alakul. Az ő körükben alacsonyabb a sztenderd foglalkoztatottak aránya, de az ilyen munkavállalók jövedelme jelentősebben haladja meg az átlagjövedelmet, és az előny határozottabban növekszik az életkor előrehaladtával. Ez mind az ipar egészére, mind a nagyobb vállalatokra érvényes. A diplomásoknál tapasztaltakhoz hasonló viszont az az összefügés, hogy a nagyobb vállalatokra inkább jellemző a sztenderd munkaerő alkalmazása, és ott kisebb ezen munkaerő viszonylagos előnye a jövedelem tekintetében (5.sz. tábla)

A második alapelv, hogy a munkahelyek csak frissen végzetteket vesznek fel. "Felnőtt munkaerőpiac" úgyszólván nincs, később meglehetősen ritka a munkahelyi mobilitás. A foglalkoztatás ügyeit nem felügyeli országos szinű általános vagy szakmai szakszervezet. Szakszervezet csak a vállalaton belül működik, és értelemszerűen csak belső ügyekkel foglalkozik.

Ezen elv követésének gyakorlati megvalósulása látványosan jelentkezik a diplomások esetében. A tanév március 31-én ér véget, a munkahelyek pedig azonnal, április 1-i hatállyal veszik fel tömegesen az új munkavállalókat (az év további részében alig van felvétel). Az erre való felkészülés a hallgatók részéről általában az előző nyáron megkezdődik, sokan akkor már le is teszik a munkahelyi belépő vizsgát, tehát lényegében eldől a sorsuk. Mivel óriási tétje van az első munkahely megválasztásának, a hallgatók sok energiát fordítanak rá, az utolsó tanév jórészt a kereséssel és az interjukkal telik el (ami erősen zavarja az oktatást).

Úgyszólván minden felsőoktatási intézmény, nagyobb kar létrehozott olyan szolgálatot, amely segíti a hallgatók elhelyezkedését, egyfajta állásközvetítést végez. A szervezett formákat kiegészítik informális megoldások is. Az alumnusok szoros kapcsolatban maradnak alma materükkel, már gyakorló szakemberként, esetleg menedzserként is támogatják a végzősök tájékoztatását, álláshoz juttatását. A műszaki területen végzők esetében fontos szerepet játszhatnak a professzorok, akik tartós és jó kontaktust tartanak fenn egyes nagyvállalatokkal, és személyes ajánlásukkal támogatják legjobb hallgatóik karrierjének indulását. A bölcsész és társadalomtudományi szakok hallgatóira inkább az egyéni úton történő keresés jellemző. A jó

hírű magánintézmények azzal biztosítják vonzerejüket, hogy leendő hallgatóiknak beígérik a végzés utáni kedvező állás megszerzését.

A tét egyébként a munkahelyek számára is nagy, a legjobb felsőoktatási intézményekben végzett kíváló hallgatókért valóságos verseny folyik. Élelmes vállalkozók meglátták az ebben rejlő üzleti lehetőséget. Léteznek kifejezetten a friss diplomások állásközvetítésére szakosodott cégek, amelyek heti, havi rendszerességű kiadványokban ontják az információt.

A foglalkoztatási rendszer harmadik alapelve, hogy az új munkatárs, az iskolából frissen kilépett ember "nyersanyag", a munkahelyen belül történő képzéssel válik tényleges munkaerővé. A vállalatok nagy gondot fordítanak erre, jól megszervezik és jelentős tőkét áldoznak rá. Saját érdekükben teszik ezt. A belső képzés során a vállalat képére formálják a fiatalokat, kialakítják bennük a cég iránti lojalitás attitüdjét, és igen rugalmasan alkalmazható szakembereket nevelnek.

A munkahelyi képzésnek több szintje és formája van. Általános gyakorlat a bevezető oktatás. Ezt a kisebb magánvállalatok és a kormányhivatalok is követik. Két részből áll. Először 1-2 hetes bemutatkozó szemináriumot tartanak, amelynek fontos része a fogadási ceremónia. Ezt követi az 1-6 hónapos tényleges bevezető szakképzés. Előadásokkal és gyakorlati illusztrációkkal bemutatják a vállalat egyes részlegeit. Ennek során a fiatalok megismerik a vállalat sajátos filozófiáját, a belső kommunikáció szabályait, szokásait, és megkapják alapvető kiképzésdüket a konkrét szakmára.

A második szint a karrier közben történő képzés. Ez döntő szerepet játszik úgy a kék-, mint a fehérgallérosok esetében. A munkaszervezés jellemző modellje, hogy a munkavállalók rotációs rendszerben, team-szerűen dolgoznak. A csoport teljesítménye a mérvadó, az egyéni teljesítmény nem értelmezhető. Így egy-egy embernek többféle területhez is értenie kell, az adott szakma legkülönbözőbb ágait is meg kell előbb-utóbb ismernie. Az első éveket általában monoton munkával, sokszor kisegítő jellegű fizikai munkával tölti, és csak fokoztosan kap érdemibb feladatokat. Ennek következtében pályafutása során egyre szélesebb tudásra tesz szert, átlátja a vállalat egészét. Az időnként szükséges átszervezések így viszonylag zökkenőmentesen bonyolíthatók le, az új eljárások, új megoldások rugalmasan, könnyen bevezethetők. Különleges szerepe van ennek a képzési formának a menedzserek esetében. A nagyvállalatoknál általában nem definiálják pontosan bölcsész vagy társadalomtudományi végzettségű fissen belépő munkavállalóik feladatát. Végig kell járniuk a vállalat egységeit, különböző feladatokat kell ellátniuk, majd néhány napos, néhány hetes – vezetési-szervezési és kommunikáci-

ós ismereteket adó – tanfolyamon vesznek részt. Az irányítói, vezetői ranglétrán való előmenetelnek ez a feltétele.

A belső képzés harmadik szintje a speciális képzés. A részvétel itt már teljesen az egyéni igényektől, a személyes elhatározástól függ. Többféle változata van, és nem olyan formalizált, mint az első két szint. Lehet, hogy részben vagy egészen a vállalat fizeti, amennyiben érdekében áll, de lehet, hogy a költségek teljesen a munkavállalót terhelik. Történhet a munkaidő alatt, de részben vagy egészben azon kívül is, a vállalat épületén belül vagy külső helyszínen. A vállalat gyakran támogatja munkatársainak bekapcsolódását valamely felsőoktatási intézmény esti-levelező formában meghirdetett programjába. A nagyobb vállalatok egy-egy felsőoktatási intézménnyel közös képzési programot is létrehoznak (Yano 1997)

Mivel a vállalat sokat áldoz munkatársai képzésére, szaktudásukat a vállalat tulajdonának tekinti. Ezért elvárja, egyben ösztönzi is, hogy teljes pályafutásuk alatt ott maradjanak. Valójában elég kicsi a vállalatát elhagyó ember esélye a kedvező továbblépésre. A vállalatok ugyanis nem szívesen vesznek fel olyanokat, akik más munkahelyhez szocializálódtak. A máshol eltöltött évek azt is jelenik, hogy már csak rövidebb ideig foglalkoztathatók a nyugdíjazásig, ezért betanításuk, képzésük költségei nem térülnek meg. (Japanese 1992)

A fiatal munkavállaló valójában erősen szegmentált munkaerőpiacra lép be. A japán foglalkoztatási rendszer fentiekben bemutatott vonásai – a biztonságos, egész életen át tartó munkaviszony, a hosszú távon változatos és magas követelményszintű feladatok, a belső továbbképzés lehetősége – elsősorban a nagyvállalatokra jellemzőek, amelyek egyúttal magasabb jövedelmet is biztosítanak. A nagyvállalatok monopolizálták a legmodernebb technológiát, gazdasági erejük ebből adódóan verhetetlen. Így van lehetőségük a nagyvonalú és távlatokban gondolkodó személyzeti politikára. A közepes és a kisebb vállalatokra – méretükkel arányosan – egyre kevésbé érvényes mindez. A végzős hallgatók ennek megfelelően a kedvezőbb paraméterekkel rendelkező munkahelyekre próbálnak bejutni, az ilyen munkahelyek pedig válogathatnak a jelentkezők között. A legjobb helyekre a legmagasabb presztízsű egyetemek, főiskolák diplomási kerülnek. Egyes munkahelyek szinte csak ugyanannak a néhány felsőoktatási intézménynek a hallgatóit fogadják évtizedek óta. Egész életre szóló kihatása van tehát annak, ki hol szerezte a diplomáját. (A japán foglalkoztatási rendszer ezen vonásai nem állnak példa nélkül. A bürokrácia klasszikus jellemzői fedezhetők fel benne, Európában volt az "őshazája". A japán gyakorlat különlegessége, hogy szélsőségesen következetesen érvényesülnek, nemcsak a fehér-, hanem a kékgallérosokra is érvényesek). (Kaneko 1992) (Amano 1997) (Kaneko 1998)

3.2. Kredentializmus – "vizsgaőrület"

Az erősen szegmentált munkaerőpiac, az ahhoz szervesen kapcsolódó, rendkívül hierarchizált felsőoktatási rendszer és a társadalom gondolkodásában, értékrendszerében kiemelt szerepet játszó tanulás együttesen adják a magyarázatát az iskolai végzettség, a diplomák szokatlanul nagy szerepének, a családok és a diákok képzéssel kapcsolatos – nemzetközi összehasonlításban példátlan – áldozatkészségének. Egészen sajátos helyet foglal el ebben az összefüggésrendszerben a felvételi vizsga.

A felsőfokú oktatási intézményekbe való bekerülés más-más elvek alapján történik a nagy felsőoktatási modellekben. Az eredeti európai modellben a kiválasztás hosszú és nem drámai folyamat eredménye. Az előtanulmányok, elsősorban a középiskola szelektál (csak meghatározott típusú középiskolából lehet belépni a felsőoktatásba), annak elvégzése után lényegében automatikus a felvétel. Mivel a döntően állami irányítású felsőoktatási intézmények egy-egy szakterületen elvileg azonos értékű diplomát adnak, nincs különösebb jelentősége annak, hogy ki melyik intézményben végez.

Az amerikai modellben viszonylag könnyű bejutni a felsőoktatásba (a középiskolák státusza ebből a szempontból azonos). A szelekció abban nyilvánul meg, hogy az erősen differenciált és többlépcsős rendszerben ki milyen típusú intézménybe jut be, és milyen szinteket tud elvégezni. Többször kerül sor döntésre, és a döntések elvileg nem véglegesek. Lehetőség van az intézmények közötti mozgásra, a szintek teljesítésének elhalasztására, későbbi folytatására. Súlyosabb jelentősége van viszont a felsőoktatási intézményeken kívül, a szakmai kamarák által szervezett vizsgáknak, amelyek bizonyos foglalkozások gyakorlásához elengedhetetlenek.

A japán rendszer drámaiságát az adja, hogy a felvételi döntés kimenetele szinte irreverzibilis folyamatokat indít be. A sikertelen felvételi vizsga természetesen többször megismételhető, de később az intézmények között gyakorlatilag nincs mobilitási lehetőség, korrekció. Az intézmény típusa – egyetem vagy junior college, stb. – ugyancsak végleges helyzetet teremt, mivel azok nem épülnek egymásra. Az egyes típusok, szegmensek és konkrét intézmények erősen – az Amerikában tapasztaltnál erősebben és totálisabban – hierarchikus presztízssorrendet alkotnak. (Teichler 1988)

A premodern Japánban nem volt felvételi vizsga. A magasabb képzési szintekre való belépés és bizonyos pozíciók betöltése születési előjogokhoz kötődött. A modernizáció kezdetétől a feudális kiváltságok eltörlése után a mérhető tudás, a vizsga vált a totális ren-

dező elvvé. A vizsgarendszert közvetlenül a XIX. század végi Európából vették át, de a gondolat termékeny talajra hullott. A Kínából származó konfúciánus eszmék mindig is mélyen áthatották a japán társadalmat. Bár a kínaihoz hasonló – az állami hivatalnokok körében rendszeresített – vizsgarendszer Japánban nem funkcionált, a mögötte rejlő filozófia, az örök megmérettetés, a meritokratikus elv ismert volt, és könnyen elő lehetett venni a modernizációs törekvések alátámasztására. (Annál is inkább, mert a kezdetben sok szempontból mintának tekintett porosz állam ugyancsak nagy érdeklődést tanusított Konfucius tanításai iránt.) (Kalmár 1995)

A kiépülő vizsgarendszer jellegét meghatározta a késői indulás, a felsőoktatás kezdettől fogva gyakorlatias irányultsága, az akadémiai funkció háttérben maradása. A frissen létrehozott kormányhivatalokba jól képzett emberekre volt szükség, akik szakmai vizsga teljesítése után nyertek kinevezést. A vizsga eredménye meghatározta a beosztásukat és fizetési kategóriájukat. A híres császári egyetemek hallgatói esetében eltekintettek a külön vizsgától, abból a megfontolásból, hogy ezek az egyetemek saját igen erős felvételi vizsgájukkal már szelektáltak és képzésük magas szívonala vitán felül áll. A császári egyetemek ezen privilégiuma döntően meghatározta máig érvényesülő kivételes presztízsüket.

A felvételi vizsga jelentősége a két világháború között vált szélesebb társadalmi kört érintő kérdéssé. 1930-ban a magánvállalatok felső- és közép vezetőinek 72%-a már diplomás volt, akik főleg a magán-egyetemekről kerültek ki. A munkaadók a kibocsátó egyetem rangja alapján választották ki munkatársaikat.

A II. világháború utáni nagy infláció és a földreform következtében a korábbi felső- és középosztály elvesztette vagyonát, befolyását. Később a gyors gazdasági növekedés megalapozta a társadalmi mobilitásba vetett hitet, ami tovább erősítette a tanulás jelentőségét. A jó felsőoktatási intézménybe való bekerülésért folyó verseny ekkor teljesedett ki. Mivel az állami felsőoktatás fejlesztésére igen jelentős költségvetési forrást biztosítottak, ami kiváltotta azt a társadalmi elvárást, hogy az adófizetők számára "drága" intézményekbe csak a legjobbak juthassanak be. A magánintézmények kénytelenek voltak hasonlóképpen szigorúan venni a követelményeket, hogy ne maradjanak le a presztízsharcban. Így vált totálissá a küzdelem. Míg az ugyancsak kompetitív amerikai rendszerben elsősorban a csúcs-egyetemek világára jellemző a kiélezett bejutási verseny, addig Japánban ez a teljes felsőoktatásra kiterjed. Az intémények hierarchiába rendeződése "szalámiszerűen" finom tagoltságot jelent. A hallgatók a marginálisnak tűnő eredményért is keményen harcolnak, mindenki eggyel jobb helyre szeretne bejutni, mint amely számára reálisan elérhető.

(Geiger 1986) (Amano I. 1990) (Maurers – Sugimoto 1990) (Takeuchi 1997)

A felvételre való előkészületek már az alsó-középiskolai évek alatt elkezdődnek. Az ambíciózus diákok iskolai óráik után, illetve hétvégi szabadidejükben külön felvételi előkészítő tanfolyamra járnak. A tét itt a jó felső-középiskolába való bejutás. A felső-középiskolákat aszerint értékelik a szülők, hogy milyen eséllyel lehet onnan bejutni a kívánt felsőoktatási intézménybe. A felső-középiskolások ugyancsak járnak továbbtanulásra előkészítő tanfolyamokra (70%-uk eleve olyan típusú iskolába jár, amely általános képzést ad, kifejezett célja a felsőfokú tanulmányok megalapozása, csak 30%-uk jár szakképzettséget adó felső-középiskolába). A felső-középiskola befejezése után a diákok jelentős része további 2-3 évig vár, hogy a megcélzott intézménybe bejuthasson (a felsőoktatásba egy-egy évben felvettek 1/3-a ilyen "várakozó", nem az adott évben érettségizett). Ez idő alatt felvételi felkészítő iskolába járnak, ami egész napos elfoglaltságot jelent. (Az ilyen diákot és családját nagy társadalmi megbecsülés övezi, környezetük nagyra értékeli áldozatkészségüket, kitartásukat.) Kialakult egy különös iparág, a felkészítéssel foglalkozó – magas tandíjat követelő – magán-iskolák rendszere. Ezek az iskolák évente kvázi-felvételi vizsgát hirdetnek, amelynek során imitálják a tényleges felvételi vizsgát. (Igen szakszerűen teszik ezt, az eredmények meggyőző pontossággal egybeesnek a később esetleg sorrakerülő valódi felvételi vizsgáéval. Mivel az egyes felsőoktatási intézmények speciális felvételi követelményei nem épülnek egyértelműen a középiskolai anyagra, nagyon sokat segít a felkészítés.) A diák így lemérheti, hogy milyenek a reális esélyei, mely intézménybe érdemes felvételiznie. Ha ennél többre vágyik, rászán még egy évet a felkészülésre. Nincs tehát többszörös túljelentkezés a népszerű intézményeknél sem, hiszen sokan eleve lemondanak róla, legalábbis időlegesen. (Néhány nevesebb magánegyetemnek, junior college-nak saját felső-középiskolája van, ahonnan majdnem automatikusan felveszik a legkíválóbb hallgatókat. Ebben az esetben a felső-középiskolába való bejutásnál éleződik ki a verseny.) (Burn 1971) (G. Győri 1998) (Holmes 1989) (Teichler 1997)

A "vizsgaőrület" enyhítésére, a rendszer bizonyos sztenderdizálására az oktatási kormányzat több ízben próbált lépéseket tenni. Már 1963-ben felmerült az országos felvételi vizsga gondolata azok számára, akik állami (önkormányzati) felsőoktatási intézménybe pályáztak (azóta többször módosították a rendszert, és 1990-ben vált általánossá). Utóbb ezt a magánintézményekre is próbálták kiterjeszteni (részükről meglehetős vonakodás fogadta az ajánlást, mivel a saját felvételi vizsga jelentős bevételt hozott). Valójában nem csökkent, hanem inkább fokozódott a verseny ennek kö-

vetkeztében. Még nyilvánvalóbbá vált az egyes intézmények besorolása, hiszen mintegy "indexet" kaptak róla, a leendő munkaadók számára pedig még egyértelműbb orientálással szolgált.

Jelenleg a felvételi eljárás három összetevőből áll: országos felvételi vizsga (írásbeli), az illető oktatási intézmény saját vizsgája (írásbeli, esetleg szóbeli is), a középiskola ajánlása. Minél magasabb presztízsű egy intézmény, annál inkább csak írásbeli vizsgákra támaszkodik. A vizsga során igen széles területen mérik meg a felvételiző tudását (japán nyelv, idegen nyelv, matematika, természettudományok, társadalomtudományok). A kérdések teszt-jellegűek, nagyon alapos, részletekbe menő lexikális ismereteket feltételeznek. Ez nem intelligencia teszt. Tudatosan kerüli, hogy a családi környezetből hozott kulturális tőke hatása érvényesüljön, és nem ismeri a született tehetség fogalmát. A vizsga alapvető feladata nem is a tudás mérése, hanem a kitartás, a szorgalom, a küzdőképesség értékelése. Az oktatási kormányzat ajánlására próbálkoztak változatosabb vizsgáztatási módszerekkel, esszé jellegű kérdésekkel, szóbeliztetéssel. De ezeket nem fogadták el a jó hírükre adó felsőoktatási intézmények, mert a vizsga tisztaságának, "fair" voltának megkérdőjelezésétől féltek. A felvételi verseny egyúttal "lovagias verseny". Minden szinten és minden alkalommal tiszta lappal indulnak a résztvevők, nincsenek szerzett jogok.

A munkaadók azért keresik a magasabb presztízsű, és a nehéz bekerülésről ismert felsőoktatási intézmények végzőseit, mert bízhatnak abban, hogy a munkában fáradhatatlan, küzdőképes fiatalokat kapnak. Nem az a konkrét tudás a döntő, amelyet egyetemi-főiskolai tanulmányaik során megszereznek (hiszen majd a munkahelyi képzés során kapják meg azt). Így a kimeneti vizsgának, általában a tanulmányok során letett vizsgáknak messze kisebb a jelentőségük, mint a felvételi vizsgáknak (igen kicsi a lemorzsolódás a tanulmányok alatt, az egyetemre felvettek 94%-a megszerzi az első fokozatot). Az iskolai pályafutás alatt a diákok állandóan a következő lépcsőn való továbbjutásért, a következő felvételért küzdenek. A csúcspontot a felsőoktatásba való belépés jelenti. Az egyetemi-főiskolai évek szinte pihenésszámba mennek, kellemes kikapcsolódást jelentenek a megelőző kemény versengés és az utána következő, állandóan magas teljesítményt és készenlétet igénylő munkahelyi karrier között. (Bie et all 1988) (Arimoto – de Weert 1993) (Kaneko 1997)

A versengés végső soron nem magyarázható meg pusztán racionális érvekkel. Nem elsősorban a várható anyagi előnyök reményében küzd úgyszólván mindenki, és minden iskolai szinten. A japán társadalomban meglehetősen nivelláltek a bérek. A középfokú végzettségűek bére nem haladja meg lényegesen a felsőfokú végzettségűekét, és a munkahely jellege, a beosztás sem okoz olyan különb-

ségeket, amelyek indokolnák mindezt. Nem is a hiányhelyzet váltja ki. Tulajdonképpen van elegendő hely a felsőoktatás egészében (a felső-középiskolák a jelentkezők 99%-át felveszik, ugyanez az arány az egyetemek esetében 57%, a junior college-oknál 87%; a legjobb intézményeknél sincs nagy túljelentkezés, mivel sokan eleve lemondanak róla). A diplomának, illetve a kibocsátó felsőoktatási intézmény társadalmi presztízsének van olyan szimbolikus értéke, amely mindenek felett áll a japán társadalomban. Szakértők lakonikusan jegyzik meg: ha a kredentializmust (papírkórságot) társadalmi betegségnek tekintjük, akkor ez Japán esetében a "fertőző betegségek" kategóriájába sorolható. (Takeuchi 1997) (Kaneko 1998)

3.3. Esélyegyenlőség – társadalmi szelekció

A korrekt és szigorúan objektív méréseken alapuló felvételi rendszer szándéka szerint egyenlő esélyeket biztosít mindenki számára. Nyilvánvaló azonban, hogy a családi környezet, a szülők társadalmi státusza, anyagi helyzete befolyásolja a fiatalok sorsát. Nem magát a felsőfokú tanulmányok tényét, hiszen igen szélesek a bejutási lehetőségek, hanem azt, hogy milyen intézménytípusba, melyik konkrét intézménybe sikerül felvételt nyerni. Az összefüggés azonban nem túl erős, és sajátos mechanizmusokon keresztül érvényesül.

A háborús kataklizma és összeomlás után mindenki igen szegény volt Japánban. Az 50-es évek közepétől beinduló gazdasági prosperitás azután az egész lakosság számára folyamatos és gyors felemelkedést hozott. A jövedelmek igen nivelláltan alakultak, a társadalom többsége a középosztályosodás felé indult meg. A létminimum-szint elhagyása után mondhatni kollektív értékválasztás volt a tartós fogyasztási cikkek vásárlása és az oktatásba való anyagi befektetés. Igen alacsony volt a személyi jövedelem adó, így a családok ki tudták fizetni a tandíjakat. (Más fejlett országokban az ebben az időszakban ingyenes vagy erősen támogatott oktatást az adófizetők pénzéből finanszírozták.) A 70-es évek közepétől megállt a családok jövedelmének gyors emelkedése, miközben a tandíjak tovább nőttek. A feltételezhetően ebből kiinduló társadalmi szelekció azonban nem egyszerűen a piaci logikát követi, hanem bonyolultabban érvényesül.

A felsőoktatás vonatkozásában ez a következőt jelenti. A viszonylag alacsonyabb jövedelmű családok gyermekei inkább járnak állami (önkormányzati) intézménybe, mint magánba, mivel utóbbi típusban magasabbak a tandíjak. De ez nem jelent túl nagy különb-

séget. A jövedelmi skála felső 20%-ába tartozó családok egyetemista gyermekeinek 6/7-e jár magánegyetemre, az alsó 20% esetében ez az arány 5/6. (Geiger 1986) A család jövedelmének 19-24%-át fordítják egy gyermek oktatására, ha az állami (önkormányzati) egyetemre jár, és 22-34%-át, ha magánba. (Thematic 1997) Egy, az egyetemek teljes körére kiterjedő vizsgálat szerint a 90-es évek elején a hallgatók 28%-a jött a jövedelmi skála felső negyedébe tartozó családból, az alsó negyedből pedig 19%-a, és ez az arány meghaladja a két középső negyedből származók részvételi arányát (bár a vizsgálat eredményeinek megbízhatóságát egyes kutatók vitatják). (Kaneko 1997)

Az előzményekhez és a mechanizmus megértéséhez tartozik, hogy pl. a 70-es évek elején minden jövedelmi kategóriában nőtt a részvétel, de a felsőbben a leginkább, tehát nőttek a társadalmi különbségek. Ez volt a korlátlan növekedés szakasza, amely főleg a nagyvárosokra koncentrálódott, és előnyeit a gazdagabbak jobban ki tudták használni. A 70-es évek közepétől csökkent a felső jövedelmi kategóriába tartozók részvétele, a többieké pedig nem. Ez első látásra érthetetlen, hiszen közben erősen nőttek a tandíjak. A magyarázat abban rejlik, hogy a létszámnövekedés megtorpanásával fokozódott a verseny a bejutásra. A gazdagabb családok kevésbé felkészült gyermekei már nem jutottak be, a szegényebb, falusi régiókban lakó családok szorgalmas gyermekei pedig igen. A piaci és a meritokratikus hatások tehát egyszerre érvényesülnek. A felsőoktatási intézmények nem vesznek fel mindenkit, aki fizetni tud, hanem szelektálnak is. A magasabb presztízsű intézmények nem mindig emelik tandíjaikat, mert alacsonyabb tandíj mellett is sok jó teljesítményű hallgató között válogathatnak. A tandíj nagysága nem függ össze szorosan az intézmény presztízsével és a bejutás nehézségével, a család és a hallgató döntését nem elsősorban a tandíj befolyásolja. A felvételi eljárás jellege következtében a drága felkészítő iskola sem biztosítja feltétlenül a bejutást, és nagy szorgalommal ilyen felkészítés nélkül is felvételt lehet nyerni. (Kaneko 1997)

A család anyagi helyzetének viszonylag gyenge hatását a továbbtanulási esélyekre az is magyarázza, hogy a japán társadalomban meglehetősen kicsik a jövedelmi különbségek, az OECD országokon belül a legkisebbek közé tartoznak. A felső 20% jövedelmének átlaga kevesebb mint háromszorosa az alsó 20% átlagának. (Kaneko 1998) A társadalom 80%-a a középosztályba tartozónak vallja magát (Amano I. 1997)

A társadalmi szelekció elsősorban abban nyilvánul meg, hogy kinek sikerül bejutnia a csúcs-egyetemekre. A legmagasabb presztízsű egyetemeken a hallgatók fele a jövedelmi skála felső negyedébe tartozik. (Teichler 1997) Az állami egyetemeknél azonban ez kevésbé

erős, mint a magánegyetemeknél. A komoly akadémiai érdeklődésű, szorgalmas és kitartó diákoknak akkor is jó esélyük van a híres állami egyetemekre való bejutásra, ha nem magas jövedelmű családból származnak (a tandíj pedig még alacsonyabb is, mint egy jó magánegyetemen). A nem nagyvárosi körzetben lakó, alacsonyabb státuszú családból induló, inkább gyakorlati pályára készülő diákok önkormányzati egyetemen, vagy rövidebb képzési idejű programot kínáló magánintézményben folytatják tanulmányaikat.

A nők körében nagyobb hatással van a családi környezet a továbbtanulási utakra, mint a férfiak esetében. A japán társadalomban a nők szerepe még ma is elsősorban a családhoz kötődik. A fiatal nők döntő többsége munkába áll tanulmányai elvégzése után, de a házasságkötés, és még inkább az első gyermek megszületése után jellemzően visszavonul családi-háztartási feladataihoz. A gyermekek felnövekedését követően van bizonyos törekvés a visszatérésre, de erre a munkaerőpiac kevés lehetőséget ad. (A várhatóan rövid szolgálati idő miatt a munkaadók – főleg a magánvállalatok – nem szívesen vesznek fel fiatal nőket, és még kevésbé a munkába visszatérni szándékozó középkorúakat. A konkrét munkára való kiképzésük költsége ugyanis nem térül meg.).

A japán családok mindazonáltal nagy figyelmet és sok pénzt fordítanak lányaik iskoláztatására is. Az iskolai végzettség társadalmi jelentése azonban más a férfiaknál és a nőknél. A férfiak esetében a munkahelyi karriert határozza meg, a nőknél pedig a társadalmi státuszt szimbolizálja. Minél magasabban kvalifikált egy nő, annál jobb a pozíciója a házassági piacon. A jónevű felsőoktatási intézményben diplomázott, művelt feleség nagy érték, mert megfelelő szinten tudja ápolni a család társadalmi kapcsolatait, és olyan nevelést ad a gyermekeknek, amely elindítja, támogatja sikeres iskolai pályafutásukat.

1949-ben oldották fel a nők iskoláztatására, a felsőoktatásba való bekapcsolódásukra vonatkozó korlátozásokat. Ez után gyorsan növekedett részvételük a felsőoktatásban, és a 80-as évek végére elérte sőt meghaladtak a férfiakét. A 90-es évek közepén a 18 éves nők 66%-a, a férfiak 60,5%-a tanult tovább. A nemek szerinti különbség azonban igen nagy a választott intézmény típusát illetően. A 18 éves nők 21%-a jár egyetemre, a férfiaknál ez az arány 39%, junior college-ba jár a nők 25%-a és a férfiak 2%-a, a felsőfokú szakképző iskolákban kiegyenlítettebb a helyzet, 19,7 és 18,5 %-os a részvétel (a műszaki főiskola elsősorban férfiak által preferált, de igen kis súlya következtében nem befolyásolja lényegesen a két nem továbbtanulási esélyeinek alakulását). Az egyetemre járó nők 1/4-e női egyetem (Women's College) hallgatója. Ázsiában gyakran előforduló intézménytípus ez, amelyet a tradícionális értékeknek megfelelően hoztak létre. Általában magas presztízsű, drága magán – többnyire keresz-

tény egyházi – egyetemek tartoznak ide. A szigorú értelemben vett felsőoktatásba járó nők több mint 60%-a végülis kifejezetten női iskolába jár (női egyetemre vagy junior college-ba). A nemek szerinti szakmai szegregáció egyébként az egyetemre járók egészét tekintve is erős (a férfiak 3/4-e műszaki, természettudományi és az üzleti élettel kapcsolatos társadalomtudományi szakokra jár, a nők 3/4-e pedig bölcsészeti, egészségügyi, pedagógiai és háztartás-gazdaságtani szakokra).

A nem nagyvárosi körzetekben lakó, alacsonyabb jövedelmű családból származó nők számára a junior college elvégzése a cél. Viszonylag jó pozícióba kerülnek a munkaerőpiacon, a munkaadók – főleg a szolgáltató szektorban – adminisztratív feladatokra jó eséllyel alkalmazza őket (szívesebben, mint hasonló szakon egyetemet végzett társaikat, akik belépéskor 2-3 évvel idősebbek náluk, így várhatóan rövidebb időt fognak munkában tölteni a családalapításig.) Az egyetemi rangú felsőoktatási intézménybe való bejutásnál már világosan kirajzolódik a szülői háttér hatása, erősebben, mint a férfiaknál, és főleg a magánegyetemek esetében. Ez nemcsak a jövedelem tekintetében érvényesül, hanem regionális értelemben is. Az egyetemre járó nők 74%-a Tokió körzetében lakik, ugyanez az arány a férfiaknál 54%. A társadalmi szelekció az abszolút csúcsot jelentő Tokiói Egyetemen a legerősebb. Ott csak 13% a nők arány, és ők szinte kizárólag a kulturális és gazdasági elit gyermekei. Az üzleti életben még a neves egyetemen végzett nők is egyértelmű hátrányban vannak férfi kollégáikkal szemben. Jobbak az esélyeik az oktatásban, a kormányhivatalokban és az akadémiai világban. (Kaneko 1992) (Amano M.1997)

4. IRÁNYÍTÁSI RENDSZER

4.1. Makro szintű irányítás – intézményi menedzsment

A felsőoktatási intézmények irányítása alapvetően eltérő modellt követ az állami (önkormányzati) és a magánintézményeknél, és több olyan vonása van, amelynek eredete a modern felsőoktatás kezdeteinek sajátosságaiban keresendő.

4.1.1. Állami (önkormányzati) felsőoktatás

A XIX. század végén, XX. század elején alapított első állami egyetemek szigorú kormányzati felügyelet alatt álltak, szinte kormányhivatalként működtek. De már elejétől fogva ellensúlyozta ezt az egyetemi akadémiai oligarchia rendkívül nagy tekintélye és közvetett politikai befolyása. Az egyetemek – fentebb már említett – döntő szerepe a gyors modernizációba, a kormányzati főtisztviselők magas akadémiai műveltsége és egyértelmű egyetemi kapcsolódása kivételes helyzetet teremtett. Elsősorban az archetípusként számontartott Tokiói és Kjótói Egyetem szinte spirituális státusza következtében bár formailag a kormányzat felügyelte őket, intézkedést csak előzetes egyeztetés után hozott, vitás esetekben pedig nem volt más választása, mint a meghátrálás. Ez alapvetően más szereposztást jelentett, mint amelyet az egyébként mintának tekintett korabeli német egyetemek és kormányzatuk mutattak. Ott ugyanis magának az egyetemnek vagy egy egységének igen kicsi volt az autonómiája az állami bürokráciával szemben, az akadémiai szabadság az igen szigorú kormányzati kontroll mellett kinevezett professzorok személyéhez kötődött.

A később alapított japán állami egyetemek Tokió és Kjótó példáját kívánták követni. Bár ezt megközelítően sem sikerült megvalósítaniuk, az 1918-ban elfogadott törvényben kiharcolták maguknak az autonómia bizonyos elemeit. Mindazonáltal ez a törvény nagyfokú beleszólási lehetőséget hagyott a kormányzat kezében mind az állami,

mind a magánegyetemek tekintetében. (Higher 1871) (Nagai 1978) (Osaki 1997) (Teichler 1997)

Az 1947-es törvény – a demokratizálás szándékával – azonos elbírálást kívánt érvényesíteni minden egyetem számára, csökkenteni a csúcsegyetemek kiváltságait, pontosabban azokat mindenkire kiterjeszteni. Lényegében az európai és amerikai egyetemekéhez hasonló autonómia jogi kereteit teremtette meg. Míg korábban az alapító (állam, önkormányzat), illetve annak képviselője (oktatási miniszter, kormányzó, polgármester) elvileg közvetlenül irányította az intézményeket, addig az új szabályozás szerint csak törvényességi felügyeletet gyakorol. A legfontosabb eleme a kontrollnak maga az alapítás, amelyet szigorú kritériumokhoz kötnek, és egy főleg akadémiai szereplőkből, egyetemi vezetőkből álló szakértő testülettel (akkreditációs bizottsággal) véleményeztetnek. (A megyei és városi önkormányzati felsőoktatási intézmények irányításának rendszere annyiban különbözik az államiakétól, hogy az Oktatási Minisztérium és az intézmények közé iktatódik a fenntartó hatóság.)

Az állami (önkormányzati) egyetemek legfontosabb döntéshozó testülete, az egyetemi autonómia bázisa a kari tanács, amelynek tagja minden professzor (egyes egyetemeknél más beosztású tanár is). Ez a testület foglal állást akadémiai, oktatási, hallgatókkal kapcsolatos ügyekben, személyi kérdésekben. A kari tanács véleménye ellenében a szenátus és az elnök soha nem hoz döntést (bár ehhez joga lenne). A professzorok képviselőiből álló szenátus hatáskörébe az egyetem egészét érintő stratégiai, finanszírozási kérdések tartoznak, továbbá az egyetemi vezetők megválasztása. Az egyetem élén a szenátus által megválasztott elnök áll.

Már az 1947-es törvény megalkotásakor felmerült, hogy a demokratikussá váló egyetemi irányítási rendszerben – amerikai mintára – érvényesíteni kellene a külső társadalom ellenőrzését (felügyelő bizottság formájában), továbbá a rugalmasabb, operatívabb munka biztosítására a karok helyett az egyetem elnöke (szűkebb végrehajtó testülete) kezébe kellene adni a főhatalmat. Ez a javaslat olyan heves ellenállásba ütközött az egyetemi világ részéről, hogy nem is bocsátották parlamenti vitára.

Az intézményi menedzsment kérdése a diáklázadások idején került ismét a viták középpontjába. A legtöbb támadás a rugalmatlannak, elzárkózónak, önigazolónak minősített kari tanácsokat érte. A hallgatók szélsőségesebb csoportjai azt követelték, hogy az egyetemek vezetését a hallgatók képviselői vegyék át. Ehhez képest mérsékeltebb álláspont volt, hogy a vezető testületekbe a professzorok mellett a fiatalabb tanárok, az adminisztratív stáb és a hallgatók képviselői is kapjanak helyet. Az Oktatási Minisztérium azonban kitartott azon véleménye mellett, hogy az egyetemi autonómia a tanárok tes-

tületein alapul, ők felelősek elsődlegesen mindazért, ami az intézményben történik, tehát a döntéshozó testületekben is csak ők szerepelhetnek. A heves politikai viták végül nem vezettek új kormányzati intézkedéshez (törvényhez). Az Oktatási Minisztérium arra próbálta ösztönözni az egyetemeket, hogy saját hatáskörükben oldják meg a helyzetet, törekedjenek rugalmasabb belső működés kialakítására. Az oktatási kormányzat másik megoldási kísérlete az volt, hogy létrehozott egészen új felsőoktatási intézményeket, amelyekben eleve a kívánatosnak tekintett irányítási rendszert vezette be. Abban a reményben tette ezt, hogy a jó példa később önkéntes követőkre fog találni.

A legnagyobb jelentőségű kísérlet a Tsukuba Egyetem megalapítása volt. Az 1975-től működő egyetemen a hagyományostól gyökeresen eltérő szervezeti rendszert alakítottak ki. Szétválasztották az oktatási és kutatási funkciót. Külön kutató karokat koztak létre, diszciplináris logika alapján, amelyekhez a tanári kar tartozik, a hallgatók pedig az oktatás rendjének megfelelően tagolt oktató karokhoz. Az oktató karok "meghívják" a tanárokat a kutató karokról, meghatározott oktatói feladatok ellátására. A karok ereje ezzel a megoldással erősen csökkent. A merev tanszéki rendszer helyett department rendszert vezettek be, amelynek munkatársai indivíduális professzorok és más tanárok. A vezető testületek összetétele a közvetlen demokrácia elve helyett a képviseleti elvet követi, és a professzorok mellett fiatal tanárok és az adminisztratív stáb képviselői is helyet kapnak (a hallgatói vélemények nem itt, hanem közvetett csatornákon keresztül érvényesülhetnek). A vezető testületek azonban nem hoznak döntéseket, csak javaslattevő szerepük van. Az egyetem operatív vezetője az elnökhelyettes, akinek a kezébe rendkívül nagy hatalom összpontosul. Ő irányítja azokat a bizottságokat, amelyek az elnök számára javaslatokat dolgoznak ki, előkészítik a döntéseket. A bizottságok tagjaira a karok tehetnek javaslatot, saját tanári testületükből. Az elnök mellett külső tagokból álló tanácsadó testület működik.

A Tsukuba kísérlet mérsékelt eredménnyel járt. A korábbi radikális hallgatók és a reformokat követelő fiatalabb tanárok az intézményi menedzsment új formáját az egyetemi autonómia megsértésének minősítették, attól tartottak, hogy az megkönnyíti a közvetlen kormányzati beavatkotást. Paradox módon éppen ők védték meg a hagyományos rendszert, a nagyobb egyetemek pedig eleve megtagadták a kísérlet követését. Hosszabb távon azonban mindenképpen volt bizonyos hatása. Lassan elfogadottá vált az egyetemek világában az a gondolat, hogy a társadalom felé nyitni kell, vannak előnyei annak, ha az egyetem szintjén, az elnök körül történnek bizonyos stratégiai döntések, és a hallgatók véleményére érdemes intézményesített for-

mában is figyelni. Sok egyetemen fokozatosan meg is valósították ezen elgodolások egy -egy elemét. (Kaneko 1989) (Teichler 1997)

4.1.2. Magánfelsőoktatás

A II. világháború után a magánegyetemek jogi státusza is stabilizálódott, hasonlóvá vált az európai és amerikai rendszerekben ismert helyzethez.. Az 1949-es, a magánoktatást szabályozó törvény garantálta függetlenségüket a kormányzattal szemben (ez előrelépés volt a háború előtti bizonytalanabb helyzetükhöz képest). A kormányzat csak az alapítást és a programindítást felügyeli, azzal szemben minőségi kritériumokat támaszt (kölön akkreditációs bizottsága foglalkozik a magánoktatási intézmények ügyeivel). A törvény el kívánta érni, hogy a magánoktatás közösségi (public) jellege erősödjön. Új jogi formát alakítottak ki, az iskola-korporációt. A magánegyetem (iskola) nem egyszerűen jogi személy, mint a megelőző szabályozás szerint, (amikor az alapítók közvetlenül irányították az intézményt), hanem speciális feladata és jogi helyzete is van. Ezt szolgálja és biztosítja a belső irányítási rendszer. Az iskola-korporáció az alapítókat képviselő testület. Kinevezi az elnököt, és létrehozza az igazgatótanácsot, a legfontosabb döntéshozó testületet. Ennek tagjai – eltérően az amerikai gyakorlattól – nem laikusok, hanem az egyetem tanáraiból és alumnusaiból kerülnek ki. Ugyancsak lényeges eltérés, hogy az egyetem elnökét a professzori kar választja, és az igazgatótanács csak formális szerepet játszik a kinevezésben. A laikus elem, a társadalmi felügyelet kizárása azon vélekedésen alapul, hogy amennyiben külső szereplők kezébe kerülne a fő döntési jog, az egyetem túlzottan ki lenne téve politikai befolyásnak, és erősen háttérbe szorulnának az akadémiai szempontok. Az igazgatótanács hatáskörébe tartoznak a stratégiai és pénzügyi kérdések, az oktatással kapcsolatos kérdések esetében döntés előtt kikérik a tanári testület véleményét. Ha megszűnik az iskola-korporáció, akkor a fennmaradó vagyont csak másik oktatási intézmény céljára lehet felhasználni (mivel állami, önkormányzati költségvetési juttatást is kap).

A japán magánegyetemek (iskolák) autonómiája gyakorlatilag korlátozottabb, mint a hasonló amerikai intézményeké, mivel szegényebbek, anyagilag sebezhetőbbek, bizonytalanabbak azoknál. A kormányzati beavatkozásnak fokozottan ki vannak téve azóta, amióta rendszeres költségvetési támogatást kapnak. A diáklázadások hatására 1975-ben a parlament új törvényt alkotott a magánfelsőoktatásra vonatkozóan. A kormányzat finanszírozási eszközökkel kívánta korlátozni a további hallgatói expanziót, hogy elejét vegye az oktatási

körülmények és a színvonal romlásának. Az Oktatási Minisztérium megszabta egy-egy intézmény hallgatói létszámának felső határát, és kedvezőtlenebb kvóták szerint támogatta az azt túllépőket. A törvényhozók terve az volt, hogy az intézmény oktatásra és kutatásra fordított bevételeinek felét teszi majd ki a költségvetési támogatás. A valóságban ennél kisebb lett az aránya. (1970-ben, az új rendszer bevezetése előtt 7% volt, majd 1975-ben 18% lett és 1979-ben elérte a 24%-os csúcsot.1980-tól folyamatosan csökken.) (Kaneko 1989)

Ez a támogatási rendszer komoly segítséget adott ugyan, de nem változtatta meg gyökeresen a magánegyetemek anyagi helyzetét és tandíjpolitikáját, a magánszektor és a kormányzat kapcsolatában azonban mindenképpen új helyzetet teremtett. Szimbolikus értelemben is korszakhatárt jelentett. Megszűnt az implicit, de a társadalmi vélekedésben létező dualizmus, amely szerint az állami felsőoktatási intézmények a közintézményeknek képeznek diplomásokat, ezért jogos, hogy alapvetően költségvetési támogatásból tartják fenn magukat, a magánfelsőoktatási intézmények pedig a magánszektornak, tehát finanszírozásuk is magánügy. A magánoktatás az állami oktatás-politika, oktatás-tervezés részévé vált. (Higher 1971) (Michio 1978) (Geiger 198) (Arimoto – de Weert 1993) (Teichler 1997)

A magánfelsőoktatási intézmények autonómiájának másik korlátját maguk az iskola-korporációk jelentik. Velük szemben is állandó küzdelmet folytatnak a magánfelsőoktatási intézmények, hogy akadémiai szempontjaikat érvényesíteni tudják. A magánegyetemek tanárainak szeme előtt – hasonlóan állami egyetemeken dolgozó kollégáikhoz – az egykori császári egyetemek autonómiája lebeg elérendő célként. (Osaki 1997)

4.2. A finanszírozás rendszere

A felsőoktatás pénzügyi támogatása a kormányzat részéről rendszeres költségvetési juttatás, valamely fejlesztési célt szolgáló speciális támogatás és adókedvezmény formájában történik. A rendszeres költségvetési juttatás négy csatornán át kerül az érintettekhez. A 80-as években kialakult rendszernek megfelelően a támogatás legnagyobb tétele (75%-a) az állami felsőoktatási intézmények finanszírozását szolgálja, 1964 óta az állami költségvetés elkülönített rovataként. Az elosztásnál a kar szakmai jellegéből, a tanárok és a hallgatók számából indulnak ki, a kvóták megállapításánál a kormányzat érvényesíti fejlesztési preferenciáit, regionális szempontjait. A második csatorna (16%) a magánintézményeket támogatja. A kormányzat által évente meghatározott összeget egy tömbben kapják meg, és egy speciális tanács osztja el. Az elosztás alapja két mutató: a főállá-

sú tanár/diák arány és a tényleges hallgatói/engedélyezett hallgatói létszám arány. Minél kisebbek ezek a mutatók, annál kedvezőbb támogatási kategóriába kerül az intézmény (kiadásainak annál nagyobb részét fedezi a költségvetés), továbbá figyelembe veszik a kar szakmai jellegé is. Ez a megoldás ad bizonyos mozgástere a kormányzati szándékok megvalósíttatására. A harmadik csatornán (3%) a kutatásra megpályázható összegek áramlanak A pályázatokról igen tekintélyes testület dönt, a miniszterelnök tudományos kutatási tanácsadó szerve. Főleg állami egyetemek számíthatnak erre a forrásra, mivel a graduate diákok száma az elbírálás egyik döntő szempontja. A negyedik csatorna (6%) a hallgatói támogatások pénzügyi keretét adja. (Geiger 1986) (Kaneko 1989)

Az oktatási intézmények oldaláról a pénzügyi források a következőképpen alakulnak.

A 90-es évek elejre vonatkozó adatok szerint az állami felsőoktatási intézmények bevételének 60%-a származik a fent elemzett forrásból, a központi költségvetésből, 15%-a a tandíjakból és a további 25%-a egyéb forrásból (az egyetemi kórházak bevételéből, vállalatok számára végzett kutatásokból, oktatási szolgáltatásokból). A magánintézmények bevételeinek szerkezete természetesen eltér ettől. A tandij és egyéb díj adja a 65%-át, a költségvetési támogatás 13%-át, a fennmaradó 22%-át pedig szolgáltatások, különféle vállalkozások, tőkejövedelmek és adományok. A két szektor anyagi kereteinek és gazdálkodásának különbségeit jól mutatja az egyetemek esetében, hogy miközben a magánintézmények tandíja 3-szorosa az állami egyetemekének, addig az állami egyetemek 2,5-ször nagyobb összeget költenek egy hallgatóra. (Teichler 1997)

A diákjóléti támogatások központi költségvetésből származó részét két formában osztják el. Elvileg minden felső-középiskolába és felsőfokú oktatási intézménybe járó hallgató igényelhet kamatmentes kölcsönt, továbbá a junior college-ba járók és az egyetemi rangú intézmények undergraduális hallgatói kaphatnak fix, 3%-os kamatozású kölcsönt. A kérvények elbírálása a szülői jövedelem és a hallgató tanulmányi eredménye alapján történik (ha közben tanulmányi eredménye meghatározott szint alá kerül, azonnal leállítják a folyósítást). A törlesztést a tanulmányok befejezése után 6 hónappal kell elkezdeni, és legkésőbb 20 éven belül kell teljesen kiegyenlíteni a tartozást (a gyakorlatban ez átlag 11 év). Az esélyekre jellemző, hogy az egyetemi hallgatók 11%-a részesül kamatmentes kölcsönből és 3%-a kedvezményes kamatozású kölcsönből, tehát összesen 14% kap hitelt. A graduate diákok ennél jóval nagyobb eséllyel kapnak (40%), a műszaki főiskoláknál 18%, a junior college-oknál 4%, a felsőfokú szakképző iskoláknál pedig 2% ez az arány. Az állami (önkormányzati) felsőoktatási intézmények hallgatói erősen felülreprezentáltak a

nyertesek között, főleg a kamatmentes kölcsön esetében. Igaz, hogy abban a konstrukcióban kisebb összegű kölcsönt lehet felvenni, mint a kamatköteles köcsönnél, és az elbírálás is szigorúbb a szülői jövedelmi hátteret illetően. De azonos jövedelmi helyzetben is nagyobb eséllyek kap támogatást az állami (önkormányzati), mint a magánintézménybe járó hallgató. A kormányzat ösztönözni kívánja ezzel az állami intézmények hallgatóit a jó tanulásra.

Más források is rendelkezésre állnak diákjóléti célokra (magánalapítványok, helyi önkormányzati segélyek, vállalati felajánlások, egyes oktatási intézmények által felajánlott támogatások, magánszemélyek adományai), amelyek különböző formákban jutnak el a hallgatókhoz (hitel, ösztöndíj). A teljes összeg megoszlása a költségvetési és az egyéb források között 75-25%.

Végülis a nappali tagozatra járó hallgatók több mint 1/5-e kap valamilyen támogatást. Egyes becslések szerint a kedvezményezett hallgatók költségeinek 1/3-át fedezi a támogatás (ha nem a szüleikkel laknak, akkor 1/4-ét). Az állami és a magánintézménybe járó hallgatók esetében lényegében azonos ez az arány (pontosabban a magánintézményeknél valamivel magasabb, ami azt is jelenti, hogy abszolút értelemben biztosan nagyobb összeget kapnak, nagyobb hitelt vesznek fel, hiszen költségeik a magasabb tandíjak következtében meghaladják az állami intézménybe járókét). Miután a hallgatóknak csak kisebb része kap valamilyen támogatást, a teljes hallgatói körre vetítve ez csak 6%, a költségek 73%-át a szülők fedezik, 21%-át pedig a hallgatók munkavállalással teremtik elő. (Kaneko 1989) (Outline 1989) (Teichler 1997)

5. REFORMOK – VITÁK

5.1. A 80-as években elindított reformfolyamat kiváltó okai

A fentiekben láttuk, hogy a gyors hallgatói létszám expanzió következményei, az abból adódó finanszírozási, akadémiai és társadalmi problémák már a 60-as évek közepétől arra ösztönözték az oktatási kormányzatot, a politikai pártokat, a szakszervezeteket, az üzleti köröket és az egyes felsőoktatási intézményeket, hogy az összetett probléma megoldásán gondolkozzanak, javaslatokat dolgozzanak ki. A sokféle ötletből végül nagyon kevés valósult meg. (Konkrét eredmény csak a magánfelsőoktatási intézmények rendszeres költségvetési támogatásának bevezetése és a kísérleti Tsukuba Egyetem létrehozása volt). A diáklázadások feszült hónapjai után feledésbe merültek az átfogóbb reformelképzelések. A helyzet azonban nem változott, a problémák megoldásának elodázása csak bonyolultabb tette az ügyet. (Kitamura 1997)

A 80-as évek közepén lendült ismét mozgásba az oktatási kormányzat. Többféle kiváltó oka volt a most már határozottabb fellépésnek. A demográfiai előrejelzések súlyos problémákra mutattak rá. Egyrészt a 18 éves korcsoport létszámának – már említett – drámai változására: várható, hogy a folyamatos növekedés után 1992-ben eléri a csúcspontot, 2 millió fővel, majd gyorsan csökkenni kezd, és 2000-re 1,5 millióra zuhan. Ismételt növekedésre csak 2010 után lehet számítani. (Kitamura 1997) A nagyra nőtt ágazat, elsősorban a tandíjtól közvetlenül függő magánfelsőoktatási intézmények teljesen új helyzetbe fognak kerülni. A sokáig nagy társadalmi nyomás, felvételi ostrom alatt álló egyetemek azért küzdhetnek majd, hogy legyen kellő számú hallgatójuk. Közben folytatódik a népesség elöregedése: a 65 éven felüliek aránya 1970-ben 7,1% volt, 2000-re 17%, 2200-ra 25,5% lesz. (Thematic 1997) (A születéskor várható átlagos életkor tekintetében világviszonylatban Japán áll az első helyen. 1996-ban a férfiaknál 77 a nőknél 844 év volt.) (Statistical Handbook of Japan 1998) Ez a jelenség várhatóan hatással lesz a foglalkoztatási viszonyokra és az oktatási rendszerre is.

Más jellegű, de ugyancsak gyakorlatias probléma, hogy a felsőoktatás a nyolcvanas évek elejétől folyamatosan finanszírozási ne-

hézségekkel küzdött. Ennek hátterében az ágazat viszonylagos presztízscsökkenése állt. A műszaki élet, a gazdaság és a kultúra több területe látványos eredményeket ért el Japánban, közben a túlzsúfoltsággal és minőségi problémákkal küzdő felsőoktatás a közvélemény előtt drága, kevéssé hatékony és merev, nárcisztikus vonásokat mutató világként jelent meg. A költségvetési támogatásokról való döntéseknél ezt a politikusok kénytelenek voltak komolyan figyelembe venni.

Az akadémiai világ maga is érezte a helyzet tarthatalanságát. A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok a japán közoktatást, és főleg a felső-középiskolai oktatást kitűnő színvonalúnak találták, a felsőoktatásra vonatkozó eredmények már egyáltalán nem voltak megnyugtatóak. Bár a csúcsegyetemek minősége világviszonylatban is kiemelkedő, a felsőoktatás átlagszínvonala nem túl magas (itt nyilvánvaló az előzőekben bemutatott felvételi rendszer hatása). (Education at a Glance 1998) Kutatási teljesítmény tekintetében csak néhány szakterület tölt be vezető pozíciót, ami a gazdasági fejlettség élvonalába tartozó ország esetében feltűnő hiányt jelent. Megfogalmazódott az a félelem, hogy a képzés gyengeségei, az akadémiai teljesítmény egyenetlenségei végül a gazdasági növekedés gátjává válnak.

1984-ben nagyszabású reform munkálatok indultak meg, a miniszterelnök bizottságot küldött ki a javaslatok kidolgozására, a viták koordinálására. A bizottság 1987-ben tett jelentést, és ennek alapján indult meg a reformfolyamat, amelyet a harmadik nagy reformként tartanak számon (a Meiji reform és a II. világháborút követő átalakítás után). Az oktatási miniszter mellé állandó tanácsadó testületet hoztak létre külön az állami és a magánegyetemi rendszer témájának kezelésére, a konkrét és egységes felsőoktatás-politika kidolgozására. A kezdeti lendület után a 90-es évek elején némi megtorpanás következett, majd az évtized közepétől – nyilvánvalóan a gazdasági növekedés lelassulása, a gazdaság váratlan nehézségei által sürgetve – ismét intenzívebbé vált az átalakítás. A reform nem egyszeri aktust jelentett és jelent, hanem hosszabb folyamatot, permanens változtatást. (Thematic 1997)

5.2. A reform fő célkitűzései és területei

a) A rendszer rugalmassá tétele

A reform oldani kívánta a rendszer alapvetően merev vonásait. Az egyes intézménytípusok és intézmények közötti zárt határokat lebontandónak ítélte. Javasolta az egyetemeknek, hogy tegyék lehetővé a junior college-ból való átmenetet, és az egyetemek közötti mozgást. Ugyanezt tanácsolta a tanárok számára is (korábban a tanárok többsége ugyanott tanított, ahol maga is szerezte a diplomáját).

Sok kritika érte a XIX. századi vonásokat őrző tanszéki rendszert, a tanárok közalkalmazotti státuszát, ami megnehezíti az egyéni kiemelkedést, a középszerűségnek kedvez. Néhány új egyetemen, illetve karon a reformfolyamat bátorítása mellett próbálták ezt meghaladni, interdiszciplináris tanszékeket, rendhagyó szervezeti felállású kutatóközpontokat létrehozni. (Nakayama – Low 1997) (New Faces 1997)

A reform-bizottságok javaslatára 1991-ben elfogadott felsőoktatási törvény az intézmények hatáskörébe adta a tanterv kialakítását. Ez segített elmozdulni a sokat vitatott, egységesen előírt struktúrától. (1947-ben az egyetemeken amerikai mintára bevezették az első két évben történő ún. általános képzést. Azóta a négy év alatt megszerzendő 124 kredit a következésképpen oszlott meg: 36 kredit az ún. általános képzésből – bölcsészet, társadalomtudomány, természettudomány – 8 kredit a nyelvi képzésből, 4 kredit a testnevelésből, a fennmaradó 76 kredit pedig a szakmai tárgyakból került ki. A legtöbb probléma az általános képzéssel kapcsolatban jelentkezett, mert a diákok funkciótlannak, a tanárok túlméretezettnek tartották, a tanári testületet pedig megosztotta "felsőbbrendű" szakmai tanszékekhez, és lenézett általános képzési tanszékekhez tartozókra.) (Burn 1971) (New Faces)

A rugalmasabb változtatás lehetőségét kívánta növelni a törvénynek az a csomagja, amely megváltoztatta az egyetem alapítás és programindítás kritériumait, pontosabban kevésbé szigorúvá és egyöntetűvé tette azokat. Ezt az intézkedést nem kísérte osztatlan lelkesedés, hamar megszólaltak a minőséget féltő hangok. (Amano I. 1997)

b) Az oktatás tartalmának és módszereinek korszerűsítése

A reformot előkészítő jelentések sok kifogást fogalmaztak meg a képzés tartalmát és az oktatás módszereit illetően. Megállapították, hogy a tanárok elsősorban a kutató munkára fordítják energiáikat, az oktatás minőségére kevésbé ügyelnek. Főleg az állami felsőoktatási intézményekre jellemző ez, mert a magánintézmények kénytelenek több figyelmet fordítani a hallgatókkal való kapcsolatra, hogy ellensúlyozzák a rosszabb infrastrukturális feltételeket. Kritika érte a hallgatókat passzivitásra kényszerítő nagy előadásokat, helyettük a kiscsoportos formát, az aktív hallgatói munkát javasolták. Az informatikai és a nyelvi képzés súlyának és hatékonyságának emelése kiemelt célként szerepelt. Általában a kommunikációs készség, a vitakultúra fejlesztését húzták alá, mert ebben a tekintetben a japán társadalom erősen lemarad a nyugati versenytársakhoz képest. A hallgatók egyéni fejlődésének figyelemmel kísérése, egyben a követelmények emelése, a gyakoribb buktatás bátorítása is ebbe a gondolatkörbe tartozik. A memorizálás helyett a kreatív gondolkodásra kerüljön a hangsúly. (Kitamura 1984) (Thematic 1997)

c) Alkalmazkodás a munkaerőpiac követelményeihez

Az oktatási és a foglalkoztatási rendszer azon filozófiája és gyakorlata, amely szerint a szakképzés döntő szakasza a munkahelyen belül történik, egyre inkább gátolja a munkavállalók elhelyezkedését és a vállalatok sikeres működését. A 90-es években megjelent a hosszú évtizedekig szinte ismeretlen munkanélküliség. Bár aránya nem nagy, 3-4% körüli és nem a diplomásokat érinti, megrendülni látszik az egy munkahely egy életen át elve, a felsőoktatási intézmények és a munkahelyek szoros kapcsolata. (A csúcsok, az elit egyetemek és munkahelyek ebben kivételt képeznek, továbbra is a hagyományos elveket és gyakorlatot követik.) A diplomások helyzete annyiban változott, hogy már nehezebben tudnak elhelyezkedni a nagyvállalatoknál, kisebb és nem nagyvárosi cégeknél azonban továbbra is van lehetőségük. A kisebb cégek pedig azonnal munkába állítható alkalmazottakat keresnek, mert nincs gazdasági erejük a belső kiképzésre. De a klasszikus nagyvállalatok is egyre inkább a specialistákat, ambíciózus személyeket preferálják, a tömeges, "nyersanyagszerű" felvétel idejétmúlttá válik. Ehhez a helyzethez alkalmazkodnia kell a felsőoktatásnak is, a szakképző funkciót kell ellátnia a szelekció helyett. A felsőoktatási intézmények továbbá ak-

kor lesznek vonzóak a hallgatók és a munkaadók számára, ha új profilú, rugalmas programokat indítanak, lehetővé teszik a munka melletti tanulást, könnyítik a felnőttek felvételét, felfrissítő-továbbképző tanfolyamokat hirdetnek. Lényegében átveszik a munkahelyektől a konkrét szakképzés-továbbképzés feladatát. (Kaneko 1992) (Nakayama – Low 1997) (Takeuchi 1997)

d) Az életen át tartó tanulás

A reform talán leggyakrabban emlegetett jelszava az életen át tartó tanulás tömeges társadalmi igényének kielégítésére való felkészülés. Ez részben a munkaerőpiac új követelményeiből adódik. A munkavállalóknak esetleg többször is kell munkahelyet, szakmát váltaniuk pályafutásuk során. De nemcsak az aktív keresők léphetnek fel képzési igénnyel. Az előregedő népességen belül egyre nő a nyugdíjasok száma és aránya, akiknek még hosszú élettartamra van kilátásuk, továbbá jó anyagi helyzetben vannak. Jelentős fizetőképes keresletet támaszthatnak oktatási programok iránt, ha azokat az ő érdeklődésüknek megfelelően alakítják ki. A fiatalok csökkenő száma következtében távlatilag felesleges kapacitással rendelkező felsőoktatási intézmények számára kézenfekvő megoldás lehet ennek a piacnak a megcélzása. (Ushiogi 1997)

e) A kiválóság támogatása

A kormányzat minden eszközzel támogatni kívánja a graduális és a kutatóképzést. A tömegessé váló felsőoktatást fenyegető veszély, az elszürkülés, a középszerűség eluralkodása csak akkor védhető ki, ha a legkiválóbbakra különleges gondot fordítanak, képességeik kibontakoztatására megfelelő keretet biztosítanak. Ezt a munkát természetesen nem a graduate schoolokban kell elkezdeni, hanem az oktatási rendszer alsóbb fokozataiban. A felvételi vizsgák "poklát" enyhíteni kell. A nevezetes japán gyakorlat alapvetően memorizálásra kényszeríti a diákokat, a kreativitást inkább visszafejleszti. Tanulmányaik során a diákok szüntelenül a következő felvételi vizsgára készülnek, valódi karrierjükről, a megtanult ismeretek majdani felhasználásáról nem gondolkodnak. Az individuumot, annak jövőbeni szakmai pályafutását kell az oktatás középpontjába helyezni "a szel-

lem kötelező ritualizmusa és bürokratizálása" helyett. (Outline 1989) (Takeuchi 1997)

f) Nyitás a társadalom felé

Ahhoz, hogy a társadalom elfogadja a hatalmas felsőoktatási ágazatot, az arra fordított jelentős egyéni és közös áldozatot, a felsőoktatási intézményeknek fel kell adniuk elzárkózó attitűdjüket. Több információt kell adni magukról, működésüket átláthatóbbá kell tenni. Ezt szolgálhatja a külső társadalom képviselőinek meghívása a vezető testületekbe, a tanárok felvételénél a nyilvános pályázati rendszerre való áttérés, a gyakorlatból jött pályázók befogadása. Általában figyelni kell a társadalmi impulzusokra, más szektorokra. A jövő sikeres stratégiája az aktív autonómiára való törekvés az eddigi passziv autonómiához való ragaszkodás helyett. A külvilág impulzusaira történő reagálást kell most már előtérbe helyezni, nem a külső beavatkozással szembeni állandó védekezést. (Osaki 1997)

g) A nemzetközi kapcsolatok szélesítése

A nyelvi és kulturális sajátosságok következtében a japán felsőoktatás nemzetközi kapcsolatai meglehetősen szerények. Ezen a helyzeten nyilvánvalóan változtatni kell, ha sikeresek kívánnak lenni a nemzetközi tudományos versenyben. A tanár- és hallgatócsere kereteit bővíteni kell. A nagyobb számú külföldi hallgató befogadása egyébként az esetleg csökkenő belföldi hallgatói létszám pótlását is segítheti. A külföldi hallgatók mintegy 90%-a ázsiai országokból érkezik. Japán egyetemek kihelyezett tagozatokat, nyelvi képzési központokat tartanak fenn több ázsiai országban, ahol felkészítik a hallgatókat a Japánban való továbbtanulásra. A reform javaslatok felhívták a figyelmet arra, hogy más régiók felé is nyitni kellene. Elsősorban az Egyesült Államok jöhet számításba. Amerikai egyetemekkel évtizedek óta vannak cserekapcsolatok, amelyeket helyes lenne bővíteni. Ennek formája lehet a közös (megosztott) képzési program, amerikai egyetemek kihelyezett tagozata Japánban, japán egyetemek felkészítő központja Amerikában. Ilyen megoldásokra már vannak példák, főleg a nevesebb japán magánegyetemek próbálják növelni vonzerejüket a külföldi részképzés, továbbtanulás ígéretével. (Kitamura 1997)

h) Áttérés az indirekt irányításra

A felsőoktatási rendszer merevségének oldását központi kérdésnek tekintő reform javaslatok a kormányzati irányítás elveinek és gyakorlatának megváltoztatását sürgették. A direkt irányítás megszüntetését, a procedurális deregulációt elengedhetetlennek tartották. Olyan irányítási rendszert javasoltak, amelyben a kormányzat csak az anyagi jutalmazás és büntetés eszközével él, az egyes intézmények támogatása nem mechanikus sávokba való sorolás alapján történik, hanem a tényleges teljesítmény figyelembe vételével. (Javasolták a kiemelt státuszú kutató egyetem kategóriájának elfogadását.) Ehhez szükség van az intézmények értékelésére, első lépésként az önértékelés rendszeresítésére és az eredmények nyilvános kezelésére. A nagyobb önállóság feltételezi az intézményi menedzsment átalakítását, az operatív feladatok professzionális ellátását (Kaneko 1989) (Amano 1997)

5.3. Mi valósult meg a reform-javaslatokból?

A reform folyamat nagy hatást gyakorolt a japán felsőoktatás egészére. Az állami egyetemek mindegyikében bevezettek valamilyen újítást, a magánegyetemek feléről mondható el ugyanez (az önkormányzati intézmányek közbülső helyet foglalnak el). Elsősorban a tantervi struktúra rugalmasabbá tétele, a programok tartalmi reformja és a graduate schoolok fejlesztése tekinthető egyértelműen sikeresnek, sok helyen megvalósítottnak. Előrelépést lehetett regisztrálni a kredit transzfer és a hallgatói vélemények figyelembe vétele területén. Az önértékelési rendszer bevezetése is elterjedt az intézmények döntő többségénél. (Külső értékelésre azonban csak igen kevés egyetem vállalkozott). A tanári kinevezések pályázat útján való lebonyolítása az állami egyetemeken általánossá vált, az önkormányzati és főleg a magánegyetemeknél kevésbé történt meg. A legkevesebb előrelépés az irányítási rendszer, az intézményi menedzsment tekintetében tapasztalható. (Kitamura 1997) (New Faces 1997)

Különböző vélekedések fogalmazódtak meg azzal kapcsolatban, hogy a reformok milyen hatást gyakoroltak és gyakorolnak a felsőoktatási rendszer egészére. Egyes értékelések szerint a rendszer a korábbinál is diverzifikáltabbá, átláthatatlanabbá és kontrollálhatatlanabbá vált (elsősorban a kötelező tantervi struktúra feloldása és az akkreditáció szigorának csökkentése következtében). (Amano I.

1997) Más szakértők azt emelik ki, hogy bizonyos közeledés tapasztalható az állami (önkormányzati) és a magánszektor között. Hasonló impulzusok érik ugyanis őket. A magánintézmények is kapnak költségvetési támogatást, tehát a kormányzattól való függésük nyilvánvaló (továbbá növekvő, mivel a demográfiai hullámvölgy következtében tandíj bevételeik bizonytalanabbá válnak). Az állami (önkormányzati) intézményeknek pedig szembe kell nézniük a piaci kihívásokkal, korábban ismeretlen módon alkalmazkodniuk kell azokhoz. A társadalom úgy reagál erre a változásra, hogy szemében csökken az állami és növekszik a magánintézmények presztízse. (Geiger 1989) A híres nagy egyetemek kevésbé vezetnek be reformokat, abban bíznak, hogy mindenképpen lesz sok jó diákjuk, akik továbbra is kapnak állást az elit munkahelyeken. Ők lényegében csak a graduális oktatás bővítésében mutatnak aktivitást. A kisebb, kevésbé neves intézmények inkább kénytelenek újítani, hogy túléljék a nehéz éveket. Lehet, hogy mindez a mozdíthatatlannak látszó tradicionális hierarchia fellazulásához vezet (legalábbis az undergraduális képzés tekintetében). (Kaneko 1992) (Arimoto – de Weert 1993)

A japán felsőoktatási rendszer reformjának sajátossága, hogy az nem egyetlen törvényben, jogi aktusban testesült meg, nem meghatározott – viszonylag rövid – időszak alatt ment (megy) végbe. Sem kezdete sem végpontja nem határozható meg pontosan. Reform folyamnak lehetne inkább nevezni. A kormányzat nem döntött a reformokról, valójában azt a javaslatát fogalmazta meg, hogy minden intézmény próbáljon meg alkalmazkodni az új feltételekhez. A reform az egyes intézményekben zajlik (vagy nem zajlik), egyedi megoldások szerint. Az erős kormányzati beavatkozást ilyen helyzetekben nem tolerálja a társadalom. A II. világháborút megelőző korszak militáns állama, majd a háborús kataklizma gyanakvóvá tett mindenkit az állammal szemben. Az állam, a kormányzat legfeljebb annyit tehet, hogy olyan körülményeket teremt, melyek ráébresztik a felsőoktatási intézményeket, hogy kezdjenek gondolkodni saját maguk megreformálásáról. (Thematic 1997)

6. ÖSSZEGZÉS – A JAPÁN FELSŐOKTATÁSI MODELL JELLEMZŐI

A japán felsőoktatási modell fő jellemzői a következőkben foglalhatók össze:

- A japán felsőoktatás hatalmas méretűre nőtt az elmúlt négy évtizedben, és belépett abba a fejlődési szakaszba, amelyet a szakirodalom a felsőoktatás általánossá válásába való átmenetnek nevez. A részvételi arány a közeljövőben várhatóan tovább nő (a demográfiai hullámvölgy következtében), és a szűkebb értelmezés szerint is elérheti az 50%-t, a tágabb értelmezés szerint pedig megközelítheti a 70%-ot. Ezzel a világ három első országa közé került, kerül. A felsőoktatás ilyen ütemű fejlesztését a gazdasági növekedés alapozta meg, de döntő mértékben hozzájárult a japán társadalom értékválasztása, mind az állam, mind a családok szintjén. (amelynek hátterében a tanulás és a megszerzett tudás – konfuciánus hagyományokon alapuló – nagy tisztelete áll). A felsőoktatás a társadalmi mobilitás alapvető csatornájává vált. A viszonylag nagy nyitottságot a mennyiségi növekedés mellett a homogén kultúra, az erős középosztályosodás, valamint a közoktatás nivelláló filozófiája és gyakorlata tette lehetővé. A felsőoktatás és a foglalkoztatás csúcsain azonban erős a társadalmi szelekció.

- A fejlett országok körében kivételesnek számít a magánszektor Japánban tapasztalható óriási súlya, a felsőoktatási expanzióban játszott döntő szerepe. Ennek következtében az állami és a magánszektor helyzete, társadalmi és akadémiai jelentése, funkciója másképpen alakult, mint Európában és Amerikában. Elsősorban a magánszektort sújtották és sújtják az eltömegesedésből adódó feszültségek, minőségi problémák, bizonytalanságok, az állami szektor meg tudta őrizni elit vonásainak jelentős részét. A felsőoktatás kormányzati irányítása, az egységes felsőoktatás-politika elfogadtatása és érvényesítése a hatalmas magánszektor következtében szinte megoldhatatlan nehézségekbe ütközik.

- A japán felsőoktatási modell egyedülállóan erős hierarchikus vonásokat mutat. Ez a legfontosabb jellemző, amely elkülöníti

az európai – integráltnak nevezett – és az amerikai – diverzifikált – modelltől. A felsőoktatási intézmények nem egyszerűen differenciáltak, hanem szigorú és kumulált hierarchiába rendeződnek társadalmi és akadémiai presztízs, kormányzati megítélés, valamint munkaerőpiaci kapcsolódás tekintetében. Az intézmények között alig lehetséges átmenet, a felvétellel kapcsolatos döntések irreverzibilis folyamatokat indítanak el. (Teichler 1988)

- A fejlett országok felsőoktatási rendszereiben a tömegessé válás kapcsán bizonyos közeledés tapasztalható. A hasonló problémák okozta kihívások sok szempontból hasonló megoldásokra késztették a felsőoktatás szereplőit. Japán sem lehet kivétel ez alól. A 80-as évek közepétől beinduló reformok mindenütt a rugalmasabb képzési rendszerről, az indirekt irányítás bevezetéséről, a procedurális deregulációról, az intézményi menedzsment új szerepéről, az átláthatóságról, elszámoltathatóságról és az értékelési rendszer kialakításáról szóltak. Japánban is sok vita folyt és folyik ezekről a kérdésekről, de a tényleges változások csak igen lassan következnek be. A felsőoktatás egészének és egyes intézményeinek missziójáról szóló diskurzus az akadémiai világot komolyabban foglalkoztatja, és ebben a tekintetben történtek, történnek is jelentős újítások. Az irányítási rendszer reformjával kapcsolatos folyamatos kormányzati tehetetlenség azzal magyarázható, hogy nem jöttek létre olyan közvetítő (puffer) szervezetek, amelyek más fejlett országokban az átalakítás motorjai voltak. Koordinálták a kormányzati és az intézményi szempontokat, a politikai alkukban felléptek a felsőoktatás egésze, vagy egy szektora képviseletében, a kormányzati elképzeléseket elfogadtatták az akadémiai világgal. Egyszóval a kollektív autonómiát testesítették meg. (Berg 1993) Japánban a kiemelkedő presztízsű, nagy állami egyetemek maguk tárgyalnak a kormányzattal, kivételes helyzetük alapján sokszor ők diktálnak neki. A jónevű magánegyetemek mögött ott áll az üzleti körök nagyonis hathatós anyagi és politikai támogatása. A kisebb állami egyetemek már kénytelenek követni a kormányzati intenciókat, de a kivételezett nagyok jelenléte szüntelenül fellazítja a fegyelmet. A kisebb magánegyetemek összefogását megakadályozza, hogy a hallgatókért folyó éles piaci verseny szembeállítja őket egymással. (Arimoto de Weert 1993) (Thematic1997)

- Az előbbiekből következik, hogy Japánt nehéz elhelyezni Clark modelljében, amely egy ország felsőoktatási rendszerét a fő

aktorok – az akadémiai oligarchia, az állami bürokrácia (autoritás) és a piac – közötti erőviszonyok alakulásával jellemzi (Clark 1983). Itt az állam formai szempontból viszonylag erős, de ezt a gyakorlatban határozottan ellensúlyozni tudja a kiemelkedő egyetemek professzori karának óriási befolyása. Ez azonban nem jelenti az akadémiai oligarchia egészének erejét (az egyetemek hierarchizáltsága, megosztottsága következtében). A piac papírforma szerint meghatározó szerepet játszik (hiszen a magánszektor mennyiségi értelemben döntő többséget képvisel). A realitás azonban az, hogy a magánfelsőoktatás nagyon sebezhető, költségvetési támogatásra szorul, és állandó, reménytelen küzdelmet folytat az állami egyetemek mögötti lemaradásának csökkentéséért. (Arimoto – de Weert 1993)

- A japán felsőoktatás magán viseli a társadalom egészének, a japán kultúrának a hatásait, sajátosságai csak annak figyelembevételével érthetők meg. A japán társadalom szerveződésének alapvető vonása az ember kontextuális szemlélete. Mindenki valamely csoport, "kör" tagja, annak megfelelően definiálja magát. Pontosabban egy-egy személy egyszerre több csoport tagja is lehet. A csoport teljesítménye határozza meg az egyén helyzetét, az egyén szintjén nem értelmezhető a teljesítmény. A csoportnak saját kultúrája, normarendszere van, tagjai nagyfokú szolidaritást mutatnak egymás iránt. A gazdasági szervezetek, vállalatok, a politikai pártok, egyetemek, egyes professzorok mind ilyen "körökbe" és "alkörökbe" szerveződnek. Ennek következtében a társadalom szerkezete rendkívül komplex, sokféle alrendszere van. A gyors modernizáció következtében a más-más történelmi korszakokhoz kötődő értékek egymásra torlódtak, egyszerre érvényesülnek a különböző alrendszerekben. A témánk szempontjából fontos másik jellező a konszenzusra való törekvés. A különböző aktorok, vitapartnerek kerülik az éles összeütközést, igyekeznek megérteni a másik szempontjait, gondolatmenetét, és olyan döntést próbálnak elérni, amely minden fél számára elfogadható. Minden ügyről türelmesen, sokat és sokáig vitatkoznak. Ez azonban nem eredményez mozdulatlanságot, a társadalom és alrendszerei folyamatos változásban vannak. A stabilitásra való törekvés ugyancsak alapvető érték, amelyet a gyakorlati kihívásokra adott azonnali válasszal, a gyors reagálással igyekeznek fenntartani. A hierarchiákat elfogadják, az azokon belüli hirtelen helyzetváltoztatást egyenesen gyanúsnak tekintik.

- A jövő nagy kérdése, hogy a globalizálódó világban mennyiben fognak módosulni a japán társadalom hagyományos értékei, amelyek a gazdasági sikerek fontos motorjai voltak, egyben megerősítést nyertek a gazdasági sikerek által. A fejlett nyugati világból érkező bizonyos hatások máris jelen vannak, a gazdaság közelmúltban jelentkező súlyos problémái megrendíthetik a hagyományos értékeket. Ugyanakkor Japán kisugárzása Ázsia országaira igen erős és növekvő, de gazdasági teljesítménye és oktatási rendszerének, felsőoktatásának eredményei a nyugati országok figyelmét is felkeltik. A különböző kultúráknak kölcsönösen van tanulnivalójuk egymástól. A megismerés és a megértés megkísérlés azonban mindenképpen hasznos. (Mouer – Sugimoto 1990) (Japanese 1992)

HIVATKOZÁSOK

Amano, Ikuo (1990): Education and Examination in Modern Japan. University of Tokyo Press

Amano, Ikuo (1997): Structural Changes in Japan's Higher Education System – from a Planning to a Market Modell. Higher Education No. 34. pp. 125-139.

Amano, Masako (1997): Women in Higher Education. Higher Education No. 34. pp. 215-235.

Arimoto, Akira – de Weert, Egber (1993): Higher Education Policy in Japan. In: Goedegebuure, Leo – Kaiser, Frans – Maassen, Peter – Meek, Lynn – van Vught, Frans – de Weert, Egbert (eds.): Higher Education Policy. An International Comparative Perspective. Pergamon Press, Oxford, New York, Seoul, Tokyo. pp. 162-187.

Berg, C. (1993) (ed.): Academic Freedom and University Autonomy. Bucharest, CEPES Papers on Higher Education

Bie, Karen Nossum – Sogen, Randi – Vangshes, Sigmund (1988): Japan at the Forefront of Knowledge. Main Characteristics of Higher Education and Research in Japan. Institute for Studies in Research and Higher Education. Oslo

Burn, B. Barbara (1971)(ed.): Higher Education in Nine Countries. A Comparative Study of Colleges and Universities Abroad. A General Report Prepared for the Cornegie Commission on Higher Education. Mc Graw-Hill Book Company. New York etc.

The Changing Function of Higher Education (1984). Implications for Innovation. Research Institute for Higher Education. Hiroshima University

Clark, Burton, R. (1993): The Higher Education System. Berkeley, University of California Press

Education at a Glance. OECD Indicators 1998. Centre for Educational Research and Innovation.

Educational Policy Analysis 1998. Centre for Educational Research and Innovation. OECD

Geiger, Roger, L. (1986): Private Sector in Higher Education. Structure, Function and Change in Eight Countries. The University of Michigan Press, Ann Arbor

Gordon, Andrew (1993) (ed.): Postwar Japan as History. University of California Press

G Győri, János (1998): Mitől hatékony még a japán oktatás? Magyar Pedagógia, No.4. pp. 273-317.

Harman, Grant (1992): Governance, Administration and Finance. Introduction. In: Clark, Burton. R. – Neave, Guy R. (Eds.): The Encyclopedia of Higher Education. Pergamon Press, Oxford. Vol. 2. pp.1279-1293.

Hidasi, Judit (1993): A japán értékrendszer és az oktatás tanulságai Magyarország számára. Külkereskedelmi Főiskola, Szakmai Füzetek 1.

Hrubos, Ildikó (1995): A felsőoktatási rendszerek válaszai a változó társadalom kihívásaira. Szociológiai Szemle, No. 4. pp. 93-109.

Hrubos, Ildikó (1998): A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása a fejlett országokban. Európa Fórum, No. 1. pp. 21-34.

Japan Statistical Yearbook 1998. Statistics Bureau. Management and Coordination Agency. Government Japan. Tokyo

Japanese Systems. An Alternative Civilization? (1992) The Research Project Team for Japanese System. Masuda Fundation. Sekota, LTD. Yokohama

Kalmár, Éva (1995): A kínai vizsgarendszer. Educatio, IV. évf. No. 3. pp. 501-511.

Kaneko, Motohisa (1989): Financing Higher Education in Japan. Trends and Issues. Reserch Institute for Higher Education. Hiroshima University International Publication Series No. 4.

Kaneko, Motohisa (1992): Higher Education and Employment in Japan. Trends an Issues. Research Institute for Higher Education. Hiroshima University International Publication Series. No. 5.

Kaneko, Motohisa (1997): Efficiency and Equity in Japanese Higher Education. Higher Education No. 34. pp. 165-181.

Kaneko, Motohisa (1998): The Japanese System of Higher Education. Forthcoming

Kitamura, Kazuyuki (1997): Policy Issue in Japanese Higher Education. Higher Education No. 34. pp. 141-150.

Kitamura, Kazuyuki (1989): The Structure of the Post-secondary Education. In: Abe, Yoshiya (ed.): Non-University Sector. Higher Education in Japan. Research Institute for Higher Education. Hiroshima University International Publication Series No. 3. pp. 21-35.

Kobayashi, T. (1992): Japan. In: Clark, Burton, R. – Neave, Guy (Eds.): The Encyclopedia of Higher Education. Pergamon Press, Oxford. Vol.1. pp. 377-387.

Kuroma, Ryo-ichi – Kitamura, Kazuyuki (1989): The Role of the Higher Education Sector. In: Abe, Yoshiya (ed.): Non-University Sector. Higher Education in Japan. Research Institute for Higher Education. Hiroshima University International Publication Series No. 3. pp. 1-12.

Monbusho (1997). Ministry of Education, Science, Sport and Culture. Government of Japan. Tokyo

Mouer, Ross – Sugimoto, Yoshio (1990): Images of Japanese Society. Kegan Paul International, London, New York

R. Murray, Thomas – T. Neville, Postlethwaite (1983)(eds.): Schooling in East Asia. Forces of Change. Formal and informal education in Japan, the Republic of China, the Peoples Republic of China, South Korea, North Korea, Hong-Kong, Macau. Pergamon Press, Oxford, Cambridge, New York etc.

Nagai, Michio (1978): Higher Education in Japan: Its Take-off and Crach. University of Tokyo Press.

Nakayama, Shigeru – Low, Morris, F. (1997): The Research Function of Universities in Japan. Higher Education No. 34. pp. 245-248.

New Faces of Japan's Universities (1997) A Brief Introduction to Advancing Reforms. Center for Research and Development. The University of Tokyo

Osaki, Hitoshi: The Structure of University Administration in Japan. Higher Education No. 34. pp. 151-163.

Outline of Education in Japan (1989) Ministry of Education, Science, Sport and Culture. Tokyo

The Relationship among Researchers, Policy and Practice in Higher Education (1997). UNESCO Roundtable. The University of Tokyo

Riesman, David (1998): On Higher Education. The Academic Enterprise in an Era of Rising Student Consumerism. Translation Publishers. New Brunswick, London

Tachi, Akira (1989): The Content of Education in the Non-University Sector. In: Abe, Yoshiya (ed.): Non-University Sector. Higher Education in Japan. Research Institute for Higher Education. Hiroshima University International Publication Series No.3.pp.26-34.

Takenchi, Yo (1997): The Self-activating Entrance Examination System – its Hidden Agenda and its Correspondence with the Japanese "Salary Man". Higher Education No. 34. pp. 183-198.

Teichler, Ulrich (1988): Changing Patterns of the Higher Education. Jessica Kingsley Publishers. London

Teichler, Ulrich (1997): Higher Education in Japan: a View from Outside. Higher Education No. 34. ppl 275-298.

Thematic Review of the First Years of Tertiary Education in Japan (1997). OECD Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs. Translated and Printed by Center for Research and Development of Higher Education. The University of Tokyo

Trow, Martin (1974): Problems in the Transition from Elit to a Mass Higher Education. Policies for Higher Education. OECD, Pris

Umakoshi, Toru (1997): Internalization of Japanese Higher Education in the 1980's and Early 1990's. Higher Education No. 34. pp. 259-273.

Ushiogi, Morikazu (1997): Japanese Graduate Education and its Problems. Higher Education No. 34. pp. 237-244.

Walford, Geoffrey (1989)(ed.): Private Schools in Ten Countries. Policy and Practice. Poullege, London, New York

Windolf, Paul (1997): Expansion and Structural Change. Higher Education in Germany, the US and Japan 1870-1990. Western Press. Trier

Yano, Masakazu (1997): Higher Education and Employment. Higher Education No.34. pp. 199-214.

Zinberg, Dorothy,S. (1989)(ed.): The Changing University. How Increased Demand for Scientists and Technology in Transforming Academic Institutions Internationally. Center for Science and International Affairs, John F. Kennedy School of Government, Harvard University. Cambridge, Massachusetts

TÁBLÁK

1. sz. tábla

Részvételi és felvételi arányok a felsőoktatásban (%)

	A 18 évesek közül belépett a felsőoktatásba		A felvettek aránya a jelentkezők között
	Egyetem, junior college, műszaki főiskola	Egyetem, junior college, műszaki főiskola, felsőfokú szakképző iskola	
1960	10,3	–	52,0
1965	17,1	–	67,0
1970	24,0	–	68,0
1975	38,4	–	73,0
1980	37,8	50,0	71,0
1985	38,2	51,7	69,0
1990	36,8	53,7	63,0
1995	45,2	64,7	71,0

Forrás: Amano, Ikuo (1997): Structural changes in Japan's higher education system – from a planning to market model. Higher Education, No. 34. p.128.

2. sz. tábla

Az oktatási intézmények száma, megoszlása

Intézmény-típus	Az intézmények száma			
	Állami	Önkormány-zati	Magán	Összesen
Óvoda	49	6.140	8.601	14.790
Elemi iskola	73	24.235	174	24.482
Alsó középiskola	78	10.537	654	11.269
Felső középiskola	17	4.164	1.315	5.496
Gyógypedagógiai iskola	45	913	17	975
Műszaki főiskola	54	5	3	62
Junior College	33	63	502	598
Egyetem	98	53	425	576
Felsőfokú szakképző iskola	148	223	3.141	3.512
Egyéb post sec. és felnőtt-oktatási intézmény	3	55	2.656	2.714

2. sz. tábla folytatása

Az oktatási diákok száma, megoszlása

Intézménytípus	A diákok megoszlása (%)			
	Állami	Önkor-mányzati	Magán	Összesen (N)
Óvoda	0,4	20,0	79,6	100,0 (1.798.051)
Elemi iskola	0,5	98,7	0,8	100,0 (8.105.629)
Alsó középiskola	0,7	94,0	5,3	100,0 (4.527.400)
Felső középiskola	0,2	69,6	30,2	100,0 (4.547.497)
Gyógypedagógiai iskola	3,8	95,2	1,0	100,0 (86.293)
Műszaki főiskola	87,2	8,0	4,8	100,0 (56.396)
Junior College	2,5	5,1	92,4	100,0 (473.279)
Egyetem	23,5	3,4	73,1	100,0 (2.596.667)
Felsőfokú szakképző iskola	2,3	4,5	93,2	100,0 (799.551)
Egyéb post sec. és felnőtt-oktatási intézmény	0,0	1,1	98,9	100,0 (306.544)

Forrás: Forrás: Monbusho 1997. Ministry of Education, Science, Sport and Culture. Governement of Japan. 2. School statistics, számított adatok.

3. sz. tábla

A hallgatók megoszlása szakok szerint

%

	Egyetem	Junior College
Bölcsészet	16,2	25,8
Természettudomány	3,6	-
Társadalomtudomány	40,1	13,3
Oktatás	6,2	15,6
Műszaki	19,6	4,6
Agrár	3,1	0,8
Orvos, gyógyszerész, egészségügyi	4,3	6,7
Háztartás-gazdaságtan (házt. ism.)	1,7	23,5
Művészeti	-	4,8
Általános	-	3,3
Egyéb	5,2	1,6
Összesen	*100,0*	*100,0*

Forrás: Monbusho 1997. Ministry of Education, Science, Sport and Culture. Governement of Japan. 5. Higher Education

4. sz. tábla

A graduate school-lal rendelkező egyetemek aránya

%

	Állami	Önkormányzati	Magán	Összesen
Van graduate school	100	61	65	70
Ebből:				
csak master program van	25	23	18	19
doktori program is van	75	38	47	51

Forrás: Monbusho 1997. Ministry of Education, Science, Sport and Culture. Governement of Japan. 2. School statistics; számított adatok

5. sz. tábla

A sztenderd foglalkoztatottak[1] aránya és relatív jövedelme[2] korcsoportonként

Középfokú végzettségűek

%

Korcsoport (év)	Az ipar egésze		1000 főnél többet foglalkoztató vállalatok	
	A sztenderd foglalkoztatottak aránya	A sztenderd foglalkoztatottak relatív jövedelme	A sztenderd foglalkoztatottak aránya	A sztenderd foglalkoztatottak relatív jövedelme
20-24	39,3	98,5	54,8	100,2
25-29	31,2	100,6	52,0	102,4
30-34	26,0	105,9	46,3	105,3
35-39	29,4	109,5	52,2	103,9
40-44	22,6	113,7	40,1	107,1
45-49	21,4	122,1	37,7	112,1
50-54	12,3	132,0	22,2	121,1
55-59	6,9	139,5	15,7	124,6
Felsőfokú végzettségűek				
20-24	89,2	100,2	89,7	100,3
25-29	57,5	100,6	60,0	102,0
30-34	49,2	101,3	56,6	102,6
35-39	41,5	104,1	52,6	104,2
40-44	45,6	105,4	58,3	103,3
45-49	42,2	106,7	53,4	104,2
50-54	37,9	108,6	51,4	103,6
55-59	20,2	111,3	33,1	103,8

Forrás: Ministry of Labor, "Wage census", 1991

[1] Azon foglalkoztatottak, akik tanulmányaik befejezése után azonnal munkába álltak, és eddigi pályafutásuk során egyetlen munkahelyük volt

[2] Az adott szektorban és korcsoportban érvényes átlaghoz viszonított jövedelem

Ára: 336,– Ft

Megjelent:

225 Forray R. Katalin – Kozma Tamás: Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitika
224 Hrubos Ildikó: A felsőoktatás dilemmái a tömegessé válás korszakában
223 Híves Tamás – Kozma Tamás – Radácsi Imre: Az MKM 1995-ös kutatási támogatása
222 Györgyi Zoltán – Imre Anna: Fenntartói társulások
221 Híves Tamás – Kozma Tamás – Radácsi Imre: Az MKM 1994-es kutatási támogatása
220 Forray R. Katalin: A falusi kisiskolák helyzete
219 Fehérvári Anikó – Liskó Ilona: Felvételi szelekció a középfokú oktatásban
218 Kozma Tamás: Az MKM 1993-as kutatási támogatása
217 Kozma Tamás: Az MKM 1992-es kutatási támogatása
216 Bajomi Iván – Szabó László Tamás – Tót Éva: A folyamatos szakmai képzés helyzete
215 Tót Éva (szerk.): Les caractéristiques du champ de la Formation Professionnelle Continue en Hongrie
214 Ladányi Andor:A felsőoktatás nemzetközi statisztikai összehasonlításban
213 Polónyi István: A felsőoktatás gazdasági jellemzői
212 Liskó Ilona – Fehérváry Anikó: Szerkezetváltó iskolák a kilencvenes években
211 Bajomi Iván: Az oktatásügyi érdekszervezetek szerepe az oktatáspolitika formálásában
210 Szabó László Tamás: Modernizáció kérdőjelekkel (Pedagógusképzés és továbbképzés)
209 Györgyi Z. – Híves T. – Imre A. – Kozma T.: Településhálózat és iskolaszerkezet
208 Forray R. Katalin (szerk.): Publikációk a cigányság oktatásáról
207 Nagy Péter Tibor: Szakoktatás és politika
206 Ladányi Andor: A felsőoktatás fejlesztési tervéről
205 Híves Tamás: Kartográfiai ábrázolás lehetőségei az oktatáskutatásban
204 Annási Ferenc – Baráth Tibor: Vélemények az iskolai menedzserképzésről egy regionális kutatás tükrében
203 Ladányi Andor: Ami jó benne és ami nem (A felsőoktatási törvény mérlege)
202 Gábor Kálmán – Mátay Melinda – Balog István – Kántor Zoltán: Az ifjúság és az elit
201 Ladányi Andor: „Nemcsak a gazdasági életben van szükség racionalizálásra, hanem kultúrpolitikánk terén is”
200 Fehérvári Anikó – Györgyi Zoltán – Tót Éva: Ifjúsági munkanélküliség

A kiadványok megvásárolhatók, illetve megrendelhetők:
Oktatáskutató Intézet Educatio Kiadója
Budapest XIII.. Victor Hugo u. 18-22.
Levélcím: 1395 Budapest, Pf. 427.
Tel/Fax: 1/329-7639