



A JAPÁN FELSOÓKTATÁS VÁLTOZÁSAI

– AZ 1990 ÓTA ZAJLÓ REFORMOK –

A japán felsőoktatási rendszer rövid bemutatása

A felsőfokú intézmények és a hallgatói létszámok

Japánban a diplomával záruló középfok utáni képzéseket tekintik felsőfokú képzéseknek. Ezeket kétfajta intézmény nyújthatja, egyfelől az egyetemek (*daigaku*), másfelől a rövid képzési ciklusú egyetemek (*tanki-daigaku*).¹ A szóban forgó intézményekbe 12 éves elemi iskolai, illetve középiskolai tanulmányokat követően, sikeres felvételi vizsgát téve lehet bekerülni (1. ábra). Valamennyi felsőfokú képzés esetében (beleértve ebbe a rövid képzéseket is) zárt keretszámokat (*numerus clausus*) alkalmaznak. Az egyes intézményekben rendelkezésre álló férőhelyek számát az Oktatási, Kulturális, Tudományos, Sport- és Technológiaügyi Minisztérium (MEXT) határozza meg szakokra lebontva. A felvételi követelményeket az egyes intézmények állapítják meg, de a MEXT szervezi meg a felvételi vizsgákat az Országos Egyetemi Felvételi Vizsgaközpont közreműködésével, és a képzőintézmények e vizsgák eredményei alapján szelektálhatnak a jelentkezők között. A felvételi vizsgák nehézségi foka képzőintézmények és szakok szerint változik.

Az egyetemek (beleértve ebbe a rövid képzéseket) lehetnek államiak, önkormányzatiak, továbbá az állam által elismert iskolaszervező jogi személyektől függők. 2006 május 1-jén összesen 2 859 ezer hallgató járt az ország 744 egyetemére (ezek közül 87 függött az államtól, 89 nyilvános egyetemet a helyi önkormányzatok működtettek és 568 volt az iskolaszervező jogi személyek² által működtetett magánegyetemek száma). A diákok közül 628 ezren jártak állami intézményekbe, 128 ezren önkormányzati kézben lévő nyilvános egyetemekre és 2 102 ezren magánintézményekbe.³ A rövid képzést nyújtó egyetemek száma 469, ezek közül 8 állami alapítású, 40 önkormányzatoktól függ, 421 pedig magánegyetemként működik. Az ilyen típusú intézményekbe járók összlétszáma 202 ezer (az egyes intézménytípusok hallgatóinak száma a fenti sorrendben ezer, tizenkétezer és 190 ezer volt). Napjainkban a fiatal korosztály több mint ötven százaléka kerül be a felsőoktatásba. Ötven év alatt az egyetemekre felvettek aránya (beleértve ebbe a rövid képzésben részesülőket) több mint megötszöröződött: míg 1956-ban még csak 9,8%-os volt ez az arány, 2006-ra már elérte az 52,3%-ot. (2. ábra) Ugyanakkor még ha to-

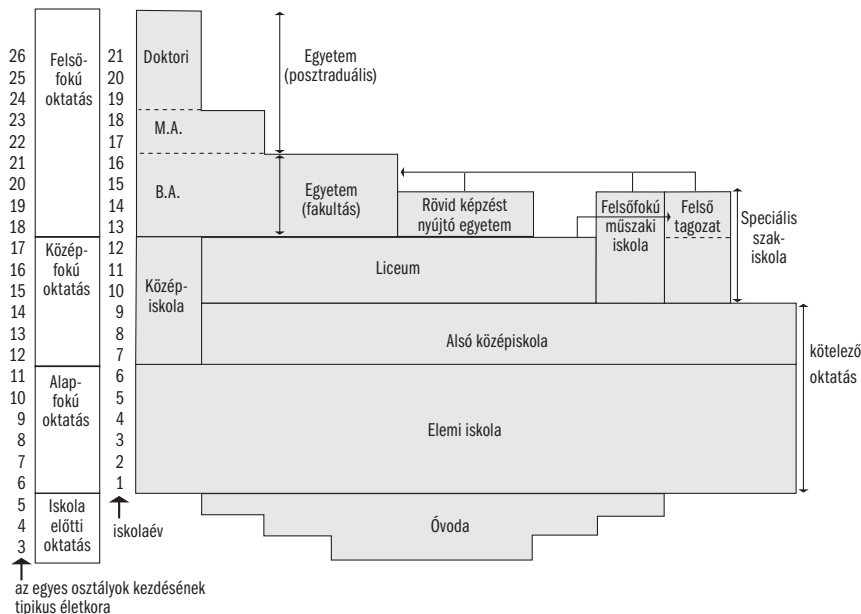
1 Ezekon kívül más középfok utáni (post-secondary) képzést nyújtó intézmények is léteznek. Közéjük tartoznak az iparvállalatok igényeit nagymértékben figyelembe vevő műszaki főiskolák, amelyek a középfokú képzés második ciklusát és a felsőfokú képzés első két évét egyesítik. Léteznek ezen túlmenően speciális felső tagozatokat működtető szakképző intézmények is. Mivel az előbb említett intézménytípus igen csekély számú hallgatót oktat (a hallgatói összlétszám egy százalékánál is kevesebb az idejárók száma), illetve miután a másodikként említett intézménytípus nem ad felsőfokú végzettséget, ezeket az iskolákat nem vesszük figyelembe elemzésünk során.

2 Ezek tulajdonképpen jogi személynek tekinthető közhasznú alapítványok.

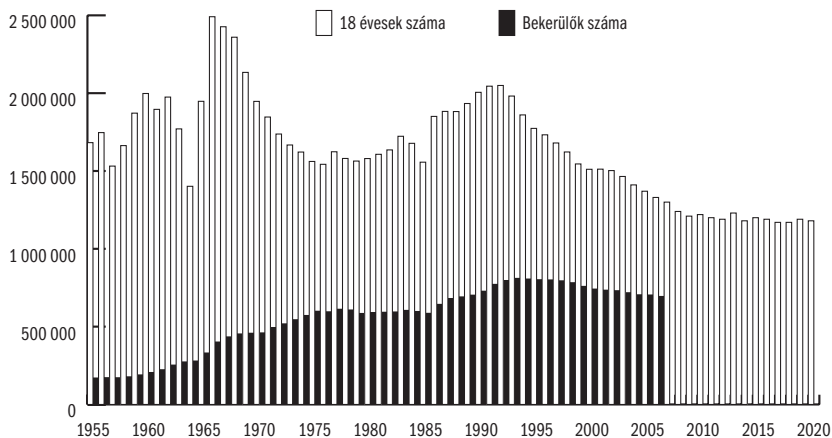
3 Hacsak nem nevezünk meg más forrást, a cikkünkben szereplő összes statisztikai adat a MEXT-től származik.

vább növekszik is ez az arány, a felsőoktatási intézményekbe bekerülők száma 1994 óta egyre kisebb a fiatal korosztályhoz tartozók számának csökkenése miatt.⁴ Ily módon, bár egyes jó hírnevű egyetemek továbbra is igen szelektívek, a felsőfokra való bekerülés lehetősége mind több fiatalnak adatik meg. Tény és való, hogy napjainkban számos egyetem és sok rövid képzést nyújtó intézmény nehezen tudja kihasználni képzési kapacitásait, sőt kellő számú jelentkező híján bizonyos intézményeket már be is kellett zárni.

1. ábra: A japán iskolarendszer



2. ábra: A 18 éves korú népesség és az egyetemekre való bekerülés



⁴ A jelentkezők száma már 1992-ben csökkenni kezdett.



Az egyetemi képzés

Az egyetemi képzés három szakaszból áll. A hatéves orvosi, fogorvosi és állatorvosi képzésektől eltekintve⁵ négy év alatt lehet megszerezni az első ciklust záró szakdiplomát. Ez utóbbi birtokában a hallgató beléphet a munkaerőpiacra vagy tovább folytathatja tanulmányait a második cikluson. Ennek keretében általában két év alatt szerzik meg a hallgatók a mester fokozatot. A harmadik ciklus elsősorban a kutatói pályákra készít fel. A disszertáció megírásához szükséges időt is figyelembe véve a hallgatóknak legalább három évre van szükségük ahhoz, hogy doktori fokozatot szerezzenek. Az alapképzést lezáró szakdiplomák (azaz a bachelor-fokozat) megszerzésére az egyetemi karokon (*gakubu*) van lehetőség, míg a mester-képzéseket és a doktori képzéseket a posztgraduális iskolák (*daigaku-in*) nyújtják.⁶

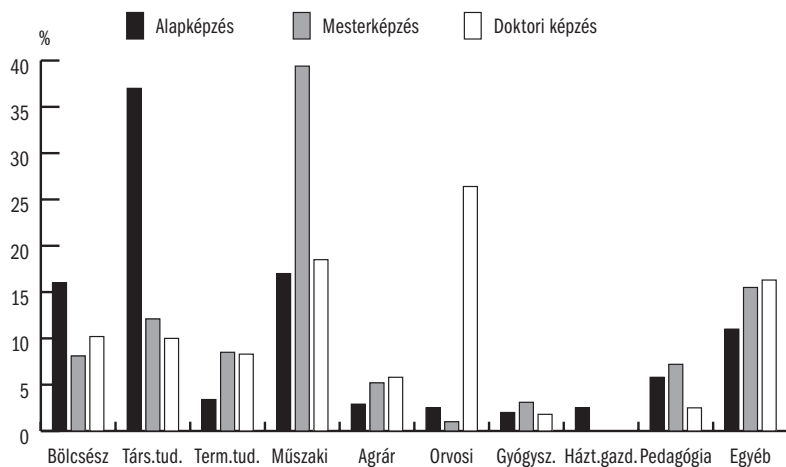
2006-ban az alapképzések szintjén a társadalomtudományi képzésekre járók tették ki a teljes hallgatói létszám több mint egyharmadát (37%). Őket követik a rangsorban a műszaki- (17%) és a bölcsészszakokra járó hallgatók (16%). (3. ábra) Ez a három képzési ág adja a diáklétszám 70%-át. Az összes többi hagyományos képzési terület (pedagógia, természettudomány, agrártudomány, orvostudomány, gyógyszerészet stb.) esetében a hallgatói létszám nem éri el az összlétszám 10%-át. Az utóbbi időben egyes nem hagyományos képzési irányok, így például a interdiszciplináris képzések és az erősen szakosodott képzések esetében jelentősen megnőtt a hallgatói létszám, és az 1995-ös 5% helyett 2006-ban már elérte a 11%-ot az ilyen képzésekben részesülők aránya. Ez főként arra vezethető vissza, hogy az egyetemek megpróbálták képzési programjaikat a társadalmi igényekhez igazítani, és ehhez nagyfokú ösztönzést adott az, hogy 1991-ben, mint erről még szólni fogunk, dereguláció következett be az egyetemi képzési programok kidolgozása terén. Ami pedig a posztgraduális iskolákat illeti, a mester-képzések szintjén a műszaki képzésben részesülők alkotják a legnépesebb csoportot (39%), míg a doktori képzések szintjén az orvosi és fogorvosi képzésben részesülőkről (26%) mondható el ugyanez. (3. ábra)

Az egyetemi tanulmányok egyre hosszabb ideig tartanak, és mind több hallgató iratkozik be graduális iskolákba (az 1990-es 4,2%-kal szemben ezek részaránya 2006-ban már elérte a 9,1%-ot). A posztgraduális képzések szakmai jellegének erősödését figyelembe véve ezen túlmenően 2004-ben létrehozták az Egyesült Államok-béli *professional school*-ok mintáját követő szakiskolák rendszerét. Ez utóbbiak között éppúgy megtalálhatók a jogi képzést nyújtó iskolák, mint a kereskedelmi, illetve könyvelési ismereteket nyújtó intézmények. A közeljövőben egyes pedagógusképző intézmények is olyan szakiskolákká alakulnak, amelyek az alapfokú- és a középfokú oktatás számára képeznek majd szakembereket.

5 Az ímént említett képzéseken túl 2006-tól a korábban négyéves gyógyszerészeti képzések esetében is elkezdődött az áttérés a hatéves képzési rendszerre.

6 A két intézménytípus státusa különböző, de egyazon tudományág oktatói általában mind a kétfajta intézményben rendelkeznek pozíciókkal.

3. ábra: A hallgatók képzési ágak és szintek szerinti megoszlása 2006-ban



A egyetemeken esetében a minőségbiztosítás jellemzőit döntően az egyetemlétesítés feltételeit tartalmazó miniszteri rendelet határozza meg. Ez a jogszabály tartalmazza azt, hogy egy képzési program megvalósításához milyen feltételeknek kell teljesülniük a személyzet, az épületek és a felszerelések, illetve a képzés tartalma tekintetében. Hacsak nem a képzési programok valamilyen apró módosításáról van szó, a képzőintézményeknek, illetve az új intézményt alapítani kívánóknak szakindítási kérelmet kell benyújtaniuk a minisztériumhoz. Az engedélyezést követően egy olyan, általában négyéves megfigyelési időszak következik, amely alatt a minisztérium (MEHT) rendszeresen ellenőrzi a program működését. 2004-ig a négyéves határidő lejártát követően az intézményekben folyó oktatás minősége alapvetően az egyes intézményekben működtetett minőségbiztosítási megoldásoktól függött. Ugyanakkor 2004 óta már létezik egy állami kezdeményezésre létrejött akkreditációs rendszer, amelynek hatóköre valamennyi egyetemre kiterjed.

A hallgatók pályairányítása és szakmai beilleszkedése

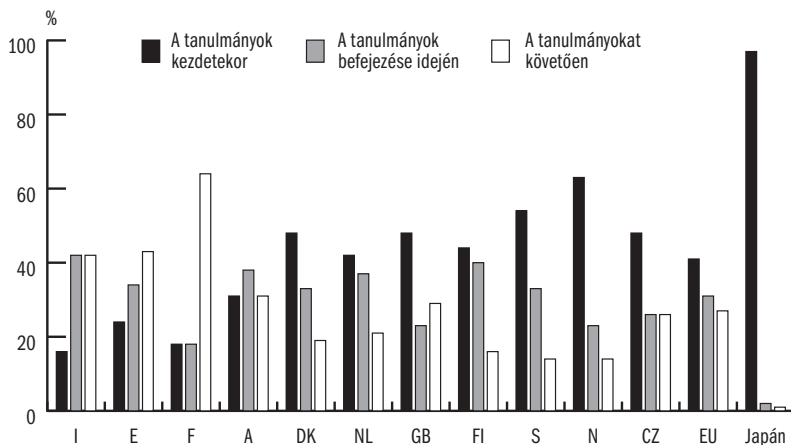
Az alapképzési szakasz végén a hallgatók többsége diplomát szerez: a tanulmányait sikeresen befejező hallgatók aránya⁷ 90% körül ingadozik. 2006-ban 558 ezren szereztek egyetemi alapképzettséget igazoló végbizonyítványt, és közülük 67 ezren (12%) folytatják tanulmányaikat valamilyen mesterképzés keretében, ugyanakkor 365 ezren (64%) tudtak elhelyezkedni. A munkaerőpiacra belépni kívánó hallgatók oroszlánrésze még tanulmányai alatt hozzáfog az álláskereséshez (4. ábra), és többségük talál is magának munkát. 2006 áprilisában az elhelyezkedni akaró frissdiplomások 95,3%-a már elhelyezkedett.⁸

⁷ Ezt a mutatót annak alapján számítják ki, hogy a beiratkozott hallgatók mekkora hányada szerez Bachelor-fokozatot 4-től 8 évig terjedő idő alatt, ez utóbbi időhatár szabja meg az alapképzésben eltölthető maximális időt.

⁸ Ugyanakkor ezt az adatot pontosítani kell abban a tekintetben, hogy egyes olyan diákok, akik nem találnak maguknak állást, be szoktak iratkozni valamilyen posztgraduális képzésre.



4. ábra: Az egyetemisták álláskeresési időszakának kezdete az európai országokban és Japánban az 1994–1995-ös tanévben



Forrás: Teicher U. (ed) (2000) Higher Education and Graduate Employment in Europe. TSER EGS-SOE2-CT97-2023

Egyébként a felsőoktatás kibővülése számos olyan problémát szült, amelyek összefüggnek a hallgatói népesség átalakulásával, így mindenekelőtt azzal, hogy sok nem megfelelően felkészült hallgató került be a felsőoktatásba, akárcsak azzal, hogy mindinkább elértéktelenednek az egyetemi diplomák. A problémák közül érdemes két olyat kiemelni, amelyek különösen sok gondot okoznak: az egyiket a Freeter⁹ kifejezéssel jelölik, a másikat pedig a NEET¹⁰ rövidítéssel. A kilencvenes években különösen megnőtt a Freeterek száma: 2003-ra már 2,17 millióan voltak, és az ide soroltak hozzávetőleg egyharmada rendelkezett diplomával. A fiatalok helyzetének egyre bizonytalanabbá válása miatt mind több intézmény fordít fokozott figyelmet az egyetemi hallgatók pályairányítására.

Az egyetemek finanszírozása és irányítása

A finanszírozás

Az állami és az önkormányzati egyetemek esetében a finanszírozáshoz egyfelől a fenntartók (a MEXT vagy a helyi önkormányzatok), másfelől a szolgáltatásokat igénybe vevők járulnak hozzá. A magánegyetemek esetében viszont a szolgáltatásokat igénybe vevők fedezik a költségek java részét, ugyanakkor az állam is támo-

⁹ Ezt a szót az angol *Free* melléknév és a dolgozót jelentő német *Arbeiter* főnév összevonásával képezték.

Japánban ezzel a kifejezéssel illetik azokat a fiatalokat (köztük egyetemi hallgatókat is), akik részmunka-időben dolgoznak. Az Egészségügyi és Munkaügyi Minisztérium meghatározása szerint ez a fogalom olyan 15 és 34 év közötti fiatalokat jelöl, akik nem tanulnak, és akiknek nincs fix állásuk (a háztartásbeli nőket nem számítják közéjük).

¹⁰ *Not in Education, Employment or Training*. Ezt az eredetileg Nagy Britanniában megalkotott fogalmat Japánban elsősorban azokkal a fiatal munkanélküliekkel kapcsolatban alkalmazzák, akik nem keresnek maguknak állást.

gatja az ilyen képzéseket (az összes működési költség 12%-áig). Még az állami és az önkormányzati egyetemeken esetében is jelentős a hallgatóknak a képzési költségekhez való hozzájárulása.¹¹ A 2006-ban, azaz a 2006 áprilisától 2007 márciusáig tartó tanévben és pénzügyi évben az állami egyetemeken az átlagos hallgatói hozzájárulás mértékét 817 800 jenben (azaz kb. 5640 euróban – 1 euro = 15 jen) határozta meg az állam, ebből 535 800 jent kell tandíjként befizetni, ugyanakkor a beiratkozás 282 000 jentbe kerül. Az önkormányzati egyetemeken esetében a képzési hozzájárulás összege lényegében megegyezik az állami egyetemeken fizetendő összeggel, ugyanakkor ezen egyetemeken egyes hallgatóknak esetenként negatív elbírálásban van/lehet részüik lakóhelyük miatt. A magánegyetemeken többet kell fizetni, a statisztikák szerint ezeknek az intézményeknek a hallgatói átlagosan 1 305 956 jent fizetnek (ez kb. 9006 eurónak felel meg, amiben benne foglaltatik az egyetem létesítéséhez és felszereléséhez való hozzájárulás összege is).

Egyébként a köztámogatásokhoz való hozzáférés szempontjából mind nagyobb szerepe van a versenynek. A magánegyetemeknek juttatott támogatásokon belül a MEXT növelte a pályázati formában elnyerhető támogatások részarányát azoknak az általános támogatásoknak a rovására, amelyekhez előre meghatározott kritériumok, pl. a hallgatószám alapján lehet hozzájutni. A kutatásokkal kapcsolatos köztámogatások terén különösen megnőtt a konkurenciaharc szerepe. Ráadásul az egyetemeknek mind komolyabb versenytársává váltak azok az egyéb kutatóhelyek, amelyek szintén igényt tartanak az alkalmazott kutatások és a fejlesztési tevékenységek támogatására szolgáló közpénzekre.

Az egyetemek irányítása

Az egyetemeket elnökök irányítják, akiket legtöbbször az oktatók választanak meg. Az elnököket az állami egyetemeken az oktatási miniszter, az önkormányzati intézményeken a polgármester vagy a kormányzó, a magánegyetemeken pedig az irányítótanács nevezi ki. Az egyes intézményekben döntően oktatókból álló kari tanácsok működnek, amelyek jogosultak minden fontosabb kérdés megtárgyalására. Ugyanakkor az utóbbi években az elnökök oktatók általi megválasztása, illetve a kari tanácsokon belüli tanácskozások bírálatok tárgyává váltak, többek között az oktatók korporatív magatartása miatt, amely lelassítja a döntéshozást és nehezebbé teszi a társadalmi igényekhez való alkalmazkodást. Végül egyes egyetemeken megszüntették a szavazásos rendszert. Ezen túlmenően 2004 óta az állami egyetemeken az elnökeket egy szűkebb bizottság választja ki, amelynek tagjai, mint erről még szólni fogunk, felerészben külső személyekből tevődnek össze.¹² Ugyanebben az évben egyébként a magánegyetemeken az irányítótanácsának jogköreit és feladatait, melyeket korábban sokkal pontatlanabban határoztak meg,

¹¹ A térítési díjak egyfelől az évente befizetendő tandíjból állnak, másfelől a beiratkozási díjból, amelyet csak az egyetemre való bekerüléskor kell megfizetni. A magánegyetemeken ezen túlmenően azt is megkövetelik a hallgatóktól, hogy az egyetem alapításához és felszereléséhez szükséges költségekhez is járuljanak hozzá.

¹² Ugyanakkor a szavazásos rendszer a legtöbb állami egyetem esetében megmaradt, de a szavazásokon egyre inkább csak azok vetnek részt, akik irányítómunkát is végeznek az egyetemen belül.



mint az állami egyetemek esetében, az ez utóbbiakra érvényes rendelkezéseket figyelembe véve újraszabályozták.

A kilencvenes évek oktatási reformja

Az egyetemi oktatás 1991-es deregulációja

Az egyetemi oktatás tartalmára vonatkozó szabályozást 1991-ben felülvizsgálta a Monbusho.¹³ A szóban forgó reform előtt a miniszteri rendeletben megállapított Egyetemi Intézményes Követelményekhez igazodva az alábbi négy kategóriába sorolt tárgyak oktatását írták elő: „általános műveltséget bővítő tárgyak”, „szakismertek”, „idegen nyelvek”, „testnevelés és egészségnevelés”. Minden egyetemnek ezt a szabályozást figyelembe véve kellett kialakítania a tanterveit.

Az Egyetemi Tanács¹⁴ egyik ajánlását figyelembe véve a minisztérium módosította a követelményeket, és jelentősen kibővítette az egyetemek mozgásterét az oktatás megszervezését illetően. A szóban forgó ajánlás szövegében az alábbi megfogalmazás olvasható: „Az egyetemi oktatás egésze gazdagodik azzal, ha az egyes intézmények, saját képzési ideáljukból és küldetésükből kiindulva, és egyben a társadalmi és a tudományos igényeket messzemenően figyelembe véve tervezik meg és működtetik saját képzési programjaikat.” A diplomák kibocsátásának immáron az az egyetlen feltétele, hogy a hallgatóknak legalább 124 kreditet kell megszerezniük.

Az egyetemek által elindított reformok

Az Egyetemi Tanács és a minisztérium (Monbusho) arra számítottak, hogy a helyi igényekhez igazodva nagyon különböző egyetemi képzéseket hoznak majd létre. Ezekkel az elképzeléseikkel ellentétben az oktatás reformja nyomán a legtöbb egyetemen elsősorban a specializált ismeretek kerültek előtérbe, amelyek egyébként nem feltétlenül könnyítik meg az egyes szakmáknak a gyakorlását. A kilencvenes években számos egyetem bezárta az általános műveltség elmélyítésére szakosodott szervezeti egységét.¹⁵ A japán egyetemeken ekkoriban még döntően a humboldti egyetem eszméjének jegyében folyt az oktatás.

Ugyanakkor ezzel egy időben jelentősen előrehaladt a felsőoktatás tömegesedése. Míg 1990-ben a felsőoktatásba bekerülők részaránya még csak 36,3% volt, 2000-re már 49,1% volt ez az arány, a 2005-ben mért 51,5% részarány pedig már meghaladta az 50%-os értéket, vagyis azt a M. Trow által megállapított határt, amely

¹³ Az oktatási tárca neve – ennek szerepét 2001 óta a MEXT tölti be.

¹⁴ Az Egyetemi Tanács az oktatási minisztérium konzultatív testülete. A részint egyetemi dolgozókból, részint az egyetemekhez képest külső személyekből összetevődő testület jogosult megtárgyalni az oktatással kapcsolatos alapkérdéseket. 1987-ben hozták létre, majd 2001-től az Országos Oktatási Tanács részévé vált.

¹⁵ Ezek olyan szervezeti egységei az egyetemeknek, amelyek az általános műveltség elmélyítéséhez járulnak hozzá (beleértve ebbe az idegen nyelvek oktatását, továbbá a testnevelést és az egészségügyi ismertek oktatását) az egyetemek első- és másodévre beiratkozott valamennyi hallgató számára nyújtott órákkal. Ezeket a képzéseket az amerikai modellt alapul véve intézményesítették a második világháború nyomán, mikor is a régi rendszer előkészítő osztályait az egyetemi képzésbe integrálták.

elválasztja egymástól a tömeges felsőoktatást és az általánosan hozzáférhető felsőoktatást. Az egyetemeknek szembesülniük kellett azzal, hogy hallgatóközönségük még a korábnál is heterogénebbé vált, és esetenként teljesen alkalmatlan a hagyományos egyetemi képzésekben való részvételre. Ráadásul a kilencvenes években a munkaerő-piaci helyzet romlása miatt a diplomások a korábnál nehezebben tudtak állást találni maguknak.

A kilencvenes évek vége felé bevezettek egy sor olyan, többnyire az Egyesült Államokból importált pedagógiai eszközt, amely az oktatás minőségét volt hivatva megjavítani. Az ekkoriban bevezetett pedagógiai megoldások között említhetjük az egyetemi oktatók pedagógiai képzését (angol szóval *faculty development* vagy *staff development*), az előadásvázlatok kivetítését, a tanegységekre kapott osztályzatok alapján kiszámított értékek (angolul *grade point average* – GPA) használatát, a tanár-asszisztensek (angolul *teaching assistant*) alkalmazását, továbbá az oktatás hallgatók általi értékelését. Ezen túlmenően az egyes szakmák művelésekor közvetlenül alkalmazható tárgyak (így például az angol nyelv és a számítástechnika) tematikáját gazdagították.

2000 óta az állam több olyan támogatási formát is létrehozott amelyek különféle egyetemi kezdeményezések kibontakozását hivatottak segíteni. 2003-ban a MEXT meghirdetett egy olyan programot, amely az oktatás minőségét javító kiváló pedagógiai megoldások megszületéséhez és elterjesztéséhez kíván ösztönzést nyújtani. A következő évben az oktatási tárca „A korszerű oktatási szükségletekre válaszoló kezdeményezések támogatása” néven egy másik programot is elindított, hogy így segítsék azoknak az új pedagógiai kezdeményezéseknek a megvalósulását, amelyek megfelelő választ adhatnak a felsőoktatással szemben támasztott különféle társadalmi igényekre.

Egy precedens nélküli szervezeti reform: az állami egyetemek autonóm intézménnyé alakítása 2004-ben

*Az állami egyetemek új rendszerének bemutatása*¹⁶

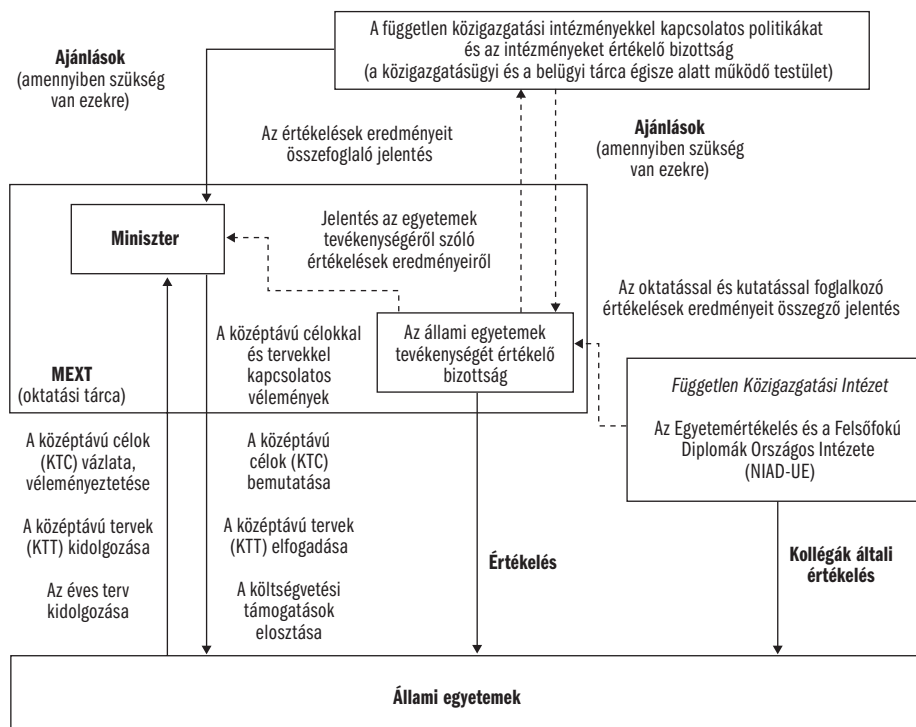
2004-ben az állami egyetemeket, amelyek addig a MEXT szervezeti egységei voltak, közjogi szempontból autonóm intézményekké (állami egyetemi intézményekké – AEI) alakították. Ez utóbbiak most már a korábnál sokkal szélesebb autonómiát élveznek, és feladatukká tették, hogy stratégiát dolgozzanak ki arra vonatkozóan, hogy miként tehetnék jobbá az oktatást és a kutatást. A költségvetési támogatást az új rendszerben egy, az egyetem által kidolgozott és a MEXT által elfogadott középtávú terv (KTT) alapján egy összegben adják oda az egyes intézményeknek, méghozzá annak meghatározása nélkül, hogy mire kell felhasználniuk a támogatást. Az egyetemek középtávú tervét azon középtávú célok (KTC) alapján kell kidolgozni, amelyek az Oktatási Minisztériumnak az egyetemi vélemények figyelem-

16 E kérdéskör részletesebb bemutatását lásd: (Oba 2005).



bevetelével megalkotott középtávú terveiben szerepelnek. (5. ábra) A minisztérium középtávú céljai (KTC) és az egyetemek középtávú tervei (KTT) tízéves időszakra vonatkoznak. Az egyetemeken foglalkoztatottak nem közalkalmazottak, hanem alkalmazottként dolgoznak. E megoldás rugalmasabbá teszi az egyetemi személyzeti politikát, és lehetőséget ad arra, hogy az oktatók többféle tevékenységet folytassanak (pl. vállalatokkal is együttműködjenek), és egyben azt is elősegíti, hogy megfelelően képzett oktatói-kutatói és egyéb munkakörökben foglalkoztatott személyeket alkalmazzanak, köztük akár külföldieket is.

5. ábra: Az állami egyetemek értékelésének rendszere



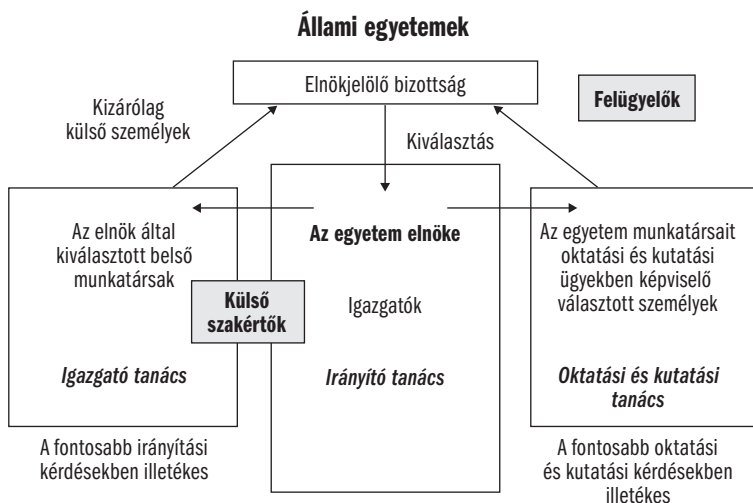
KTC: minisztériumi középtávú célok; KTT: egyetemi középtávú tervek

Az újonnan létesült állami egyetemek irányítását megerősítették. (6. ábra) Az egyetem elnökét a jövőben az Oktatási Minisztérium nevezi ki az adott állami egyetemi intézmény (AEI) javaslatát figyelembe véve. A javaslatot egy olyan jelölőbizottság dolgozza ki, amely belső és külső tagokból áll. Ezzel szemben korábban, az autonómia létrehozása előtt az egyetem tanácsa¹⁷ dolgozta ki a javaslatot az oktatók körében végrehajtott szavazás alapján. A végső döntéseket meghozni jogosult elnökök

¹⁷ Az állami egyetemeknek az egyetem tudományos egységeinek igazgatóiból és az oktatók küldötteiből álló tanácskozótestülete, amely az egyetem minden fontos kérdésének megtárgyalására jogosult. Az állami egyetemek autonómmá válását követően az oktatási és kutatási bizottság vette át ennek a testületnek a szerepét, ugyanakkor az új grémium hatásköre a korábbihoz képest jelentősen szűkült.

mellett három tanács működik: (1) az igazgatótanács, (2) az adminisztratív ügyek tanácsa, és (3) az oktatási és kutatási ügyek tanácsa. Az egyetem irányítása megoszlik e három testület között, melyek az elnök felügyelete alatt állnak, ugyanakkor a döntések az igazgatótanács és végső soron az elnök kezében összpontosulnak.

6. ábra: Az állami egyetemek döntési szerkezete



Az egyetemi autonómia megnövekedésével egy időben, egyfajta ellensúlyként létrehozta egy értékelési rendszert, amely utólagos és külső értékelések elvégzését teszi lehetővé. (lásd az 5. ábrát). Az állami egyetemeket intézményesült formában értékeli a MEXT. Az értékelés elvégzéséhez „Az Egyetemértékelés és a Felsőfokú Diplomák Országos Intézete (NIAD-UE)” nyújt segítséget: először hat év elteltével készítenek értékelést a középtávú célok és tervek (KTC, KTT) megvalósulásáról. A szóban forgó időszakban az állami egyetemeknek (AEI) éves beszámolókat kell készíteniük, amelyekben összefoglalják az önértékelések tapasztalatait.

Miután az állami egyetemek most már közjogi szempontból autonóm intézményeket alkotnak, a fentiekén túlmenően a közigazgatásügyi- és belügyi tárca is értékeli fogja ezen képzőhelyek működését.

A reform megvalósulása

Az állami egyetemek státusának megváltozása különösebb megrázkódtatások nélkül ment végbe, még ha az előkészületek minden egyetem részéről igen sok munkát igényeltek is. Több mint három év telt el a reform óta, és egyes egyetemeken jelentős változásokat figyelhetünk meg. A továbbiakban elsősorban az oktatás terén tapasztalható változásokkal foglalkozunk majd.¹⁸

¹⁸ A reform megvalósításának többi aspektusáról, mindenekelőtt az irányítással összefüggő kérdésekről lásd: (Oba 2006).



Az egyetemi képzés struktúrái és a tantervek

A reform elsősorban arra akarta készíteni az egyetemeket, hogy folyamatosan dolgozzanak a képzés intézményes kereteinek megújításán, és egyben arra sarkallta a képzőintézményeket, hogy önállóan alakítsák ki azokat a szervezeti kereteket, amelyek elősegítik a meglévő erőforrásaik jobb hasznosítását. Egy felmérésből, amelyet a MEXT készített el az állami egyetemek (beleértve ebbe négy egyetemközi kutatóintézményt) éves jelentései alapján, az derül ki, hogy 93 intézmény közül 43 rendszeresen felülvizsgálja az oktatás és a kutatás intézményes kereteit, és ugyancsak gyakorlattá vált az, hogy meghatározott ideig működő szervezeti egységeket hozzanak létre, stb. Még ha egyelőre továbbra is nehézségekbe ütközik az, hogy a tényleges szükségleteket figyelembe véve forrásokat csoportosítsanak át az egyetemeket alkotó alapegységek (pl. az egyetemi karok és a posztgraduális iskolák) között, illetve az olyan területekről, amelyek szolgáltatásai iránt kevesebb érdeklődés mutatkozik, egyes egyetemek már kifejezték azt a szándékukat, hogy a jövőben várható eredményeket figyelembe véve alakítsák át az oktatás és a kutatás szervezeti kereteit.

Az állami egyetemek előnyben részesítették olyan programok kidolgozását, amelyek a társadalmi igények kielégítése és a tudományos szempontok magas szintű érvényesítése érdekében a tudományágak közötti határvonalakat átmetszve szerveződtek meg. Több egyetemen az elnök szabad rendelkezésére bocsátott források segítségével (ezek összege egyébként megnőtt a reform bevezetése óta) olyan interdiszciplináris együttműködések hoznak létre, amelyek a meglévő intézményes határokon való felülemelkedés révén segítik elő a különböző területek kutatóinak – közöttük külföldieknek – az együttműködését. Az oktatás terén szintén megjelentek az interdiszciplináris megoldások, főként az elsőéves hallgatók esetében, de kisebb mértékben a másodéven is. Ezeket az éveket elsősorban az általános műveltség kiszélesítésére és a diákoknak a egyetemi életbe való bevezetésére használják fel.

Egyébként egyre több állami egyetemen hoznak létre olyan intézményeket, amelyek az egyetemi képzés elemzésével foglalkoznak. Még ha különböző nevekkkel illetik is ezeket a szervezeti egységeket, fő feladatuk mindig az, hogy elősegítsék a képzési kínálat megjavítását. Tevékenységi körükbe általában beletartozik az egyetemi oktatók pedagógiai képzése, az oktatás diákok általi értékelésében való közreműködés, a minőségbiztosítással kapcsolatos kérdések megoldása, a nehézségekkel küszködő diákok segítése, és különféle egyéb pedagógiai problémák megoldása.

A hallgatói részvétel és a diákoknak nyújtott szolgáltatások

Megfigyelhető, hogy az újonnan létrejött állami egyetemeken aktívabban vesznek részt a diákok a pedagógiai tevékenységekben. Számos európai országtól eltérően Japánban nem intézményesült a hallgatóknak a tanácskozó testületek munkájában való részvétele, és a közelmúltig a pedagógiai innovációs folyamatokba sem nagyon kapcsolódtak be a diákok. Ma már minden állami egyetemen megvalósul az oktatás hallgatók általi értékelése, és mind több az olyan intézmény, amely ezeknek

az értékeléseknek az eredményeit felhasználja a képzési kínálat javítását célzó reformokról való gondolkodásban. Ezen túlmenően egyes egyetemeken a hallgatók olyan pedagógiai kérdésekkel foglalkozó szervek munkájába is bekapcsolódnak (oktatásértékelési bizottság, az egyetemen folyó pedagógiai munka megreformálásával foglalkozó bizottság, stb.), amelyek tevékenységében korábban hagyományosan csak oktatók vettek részt.

Ugyancsak megfigyelhető, hogy a hallgatók számára nyújtott szolgáltatásokat – tanulmányi és szociális segítségnyújtás – kibővítették. A japán egyetemeken, és ezen belül is elsősorban az állami egyetemeken sokáig fejletlenek voltak az ilyen szolgáltatások. A felsőoktatás eltömegesedése viszont megköveteli, hogy az egyetem vezetése komolyabban foglalkozzon ezzel a kérdéssel. Az ilyen irányba mutató lépések között említhetjük a konzultációk és egyéb segítő megoldások megszervezését, a tutorok kinevezését, az egyes egyetemi csoportokon belüli kölcsönös segítségnyújtás megszervezését.

A reform tétjei és első következményei

Most még túl korai lenne megvonni a reform mérlegét. Az viszont már most is érzékelhető, hogy a reform hatást gyakorolt az oktatásra és a kutatásra, és még inkább az egyetemek irányítására. Ugyanakkor a hatások egyelőre egyenlőtlen mértékben és differenciált módon jelentkeznek, általánosabb érvényű hatásokról még nemigen lehet beszélni. Egyes egyetemek jobban ki tudják használni megnőtt autonómiájukat arra, hogy kézben tartásuk céljait, stratégiájuk megvalósulását, erőforrásaik célszerű felhasználását, és mindezt egy olyan működésmód keretében, amelyre egyfelől az oktatók és hallgatók erőteljes részvétele, másfelől a helyi közösséggel való szoros együttműködés jellemző. Ezzel szemben más egyetemeken még csak belső tanácskozások folynak arról, hogy miként lehetne ténylegesen megvalósítani cselekvési tervüket. Olyan egyetemek is vannak, amelyeken az egyetemi vezetés maga alá rendelte a tudományos közösségeket, és ily módon mély szakadék jött létre ez utóbbiak és az elnökség között

Ahhoz, hogy a reform céljai megvalósuljanak, sokféle kihívásnak kell megfelelni. Az egyik legfőbb kihívás személyzeti téren, az oktatói-kutatói állomány és az egyéb alkalmazottak körében jelentkezik, ezen a területen mindenképpen szükség lesz a szakmai jelleg erősítésére és a mentalitások átalakulására. Szintén fontos kihívásnak tekinthetjük az egyetemeken belüli és egyetemek közötti, továbbá az egyetemek és a MEXT közötti együttműködés kérdését. Ez utóbbi már csak azért is igen fontos, mert korábban az állami egyetemek közvetlen minisztériumi fennhatóság alatt működtek, és így nem alakult ki a képzőhelyeken belüli és az egyetemek közötti együttműködések rendszere. További nehézséget jelent, hogy az egyetemek autonómmá válása óta a MEXT kerül az egyetemek ügyeibe való beavatkozást. Nyilvánvaló, hogy ebben a helyzetben újfajta együttműködések kialakítására van szükség annak érdekében, hogy az egyetemek a kölcsönösség jegyében használhassák fel erőforrásaikat, és egyben megismertessék egymással az általuk sikeresen alkalmazott megoldásokat.

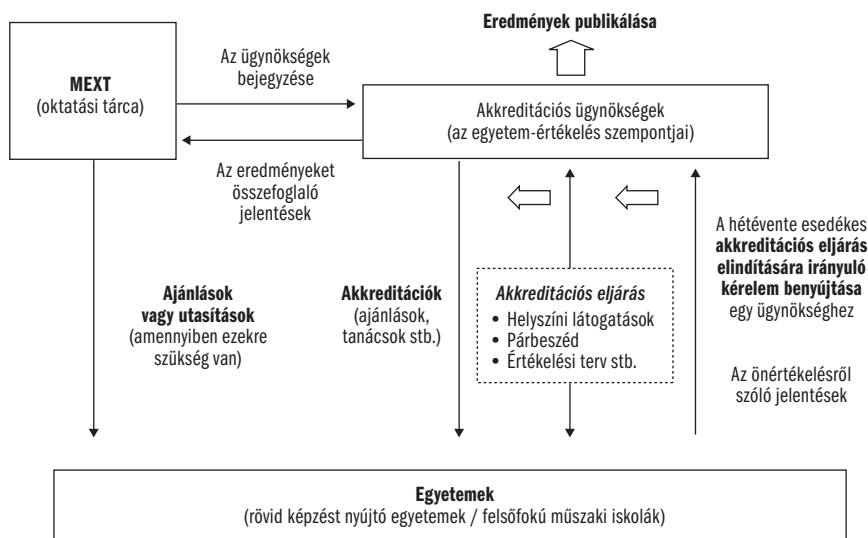
Egy fontos lépés a felsőoktatás minőségének javítása érdekében: az egyetemek akkreditációs rendszerének 2004-es létrehozása

Az egyetemek autonómiájának kibővítése és az akkreditációs rendszer létrehozása

2003-ban a MEXT újabb deregulációs intézkedéseket foganatosított a felsőoktatás terén. Az egyetemeknek – legyenek azok állami vagy önkormányzati intézmények, illetve magánegyetemek – most már nincs szükségük minisztériumi engedélyre ahhoz, hogy megváltoztassák az oktatással-kutatással foglalkozó szervezeti egységeik struktúráját, amennyiben a szóban forgó változtatás nem jár együtt az intézmény által kibocsátott diplomák jellegének a megváltoztatásával.

A következő évben a minisztérium létrehozott egy akkreditációs rendszert (7. ábra). Ez a lépés annak az irányítási reformnak a részeként valósult meg, amely növelni kívánta az utólagos értékelés szerepét. Az új rendszer egyik fő célja az, hogy folyamatosan javuljon az oktatás és a kutatás minősége, továbbá hogy hazai és nemzetközi szinten egyaránt szavatolni lehessen az egyetemi képzés minőségét. Valamennyi egyetemnek hétévente (a szakiskoláknak pedig ötévente) intézményes formában akkreditáltatnia kell magát egy akkreditációs ügynökséggel.

7. ábra: Az intézményesült formában megvalósuló akkreditáció rendszere



Az akkreditációs intézmények nem közintézmények, de kizárólag a MEXT listájára felkerült szervezetek végezhetnek akkreditációs munkát.¹⁹ A minisztérium

¹⁹ A szakiskoláknak – minthogy nem léteznek az egyes szakterületek ügveiben illetékes, az állam által elismert akkreditációs ügynökségek – jogukban áll, hogy valamely nemzetközi szinten elismert és a miniszter által megnevezett akkreditációs ügynökséget kérjenek fel intézményük akkreditálására.

akkor köteles felvenni a listájára egy szervezetet, ha az megfelel az alábbi kritériumoknak:

1) Az egyetem-értékelés szabályai, illetve az ügynökség értékelési módszerei szavatolják azt, hogy adekvát formában kerüljön sor az akkreditációra.

2) Az ügynökség rendelkezik azokkal az eszközökkel és szervezeti feltételekkel, amelyek révén részrehajlás nélkül, kellő pontossággal lehet lefolytatni az akkreditációs eljárásokat.

3) Az ügynökség által akkreditált intézményeknek lehetőségük van arra, hogy véleményt nyilváníthassanak az értékelés eredményeiről még mielőtt ezeket nyilvánosságra hoznák, illetve átadnák a minisztériumnak.

4) Az ügynökség olyan jogi személy – illetve olyan jogi személynek egyébként nem tekinthető civil szervezet vagy alapítvány, mely nyilvánosságra hozza a szervezet működéséért felelős személy, illetve vezető nevét –, amely megfelelő anyagi alapokkal rendelkezik ahhoz, hogy ténylegesen és rendszeresen végezhesen akkreditációkat.

5) Végezetül nem áll fenn a kockázata annak, hogy az ügynökség tevékenysége akadályává válik annak, hogy hatékonyan és részrehajlás nélkül valósulhassanak meg az akkreditálások.

Az akkreditáció nem csupán az oktatásra, hanem az egyetem működésének minden más aspektusára is kiterjed. Valamennyi intézménynek lehetősége van arra, hogy az általa követett céloknak leginkább megfelelő akkreditációs ügynökséghez forduljon. Ez utóbbi a saját értékelési normái szerint végzi el az értékelési tevékenységeket, és ezek során olyan munkatársakra támaszkodik, akinek többsége maga is egyetemi szakember. Az akkreditációs ügynökségek által elvégzett értékelések eredményei ugyan nem befolyásolják közvetlen formában a közpénzek elosztását, de nyilvánosságra hozzák ezeket, és a MEXT is tájékoztatást kap róluk. Az ügynökségtől megkapott értékelési eredmények alapján valamennyi egyetem köteles felülvizsgálni működését és intézményes struktúráit, és haladéktalanul meg kell hozniuk a szükséges intézkedéseket. Ha az értékelés alapján a minisztérium úgy látja, hogy egy intézményben súlyos mulasztások történtek, a tárca egy ajánlást fogalmazhat meg, illetve felszólíthatja az adott intézményt, hogy működésmódját igazítsa a minisztérium által megállapított szabályokhoz.

Az akkreditációs gyakorlat első eredményei

2006 szeptemberéig a MEXT három ügynökséget vett fel az egyetemek akkreditálására jogosult intézmények listájára, ezek közül egy állami, kettő pedig magán:

1) Az Egyetemértékelés és a Felsőfokú Diplomák Országos Intézete (NAID-UE), amely független közigazgatási szervként működik;

2) a Japán Egyetemakkreditációs Egyesület (JUAA), amely jogi személyként működő közhasznú alapítvány;

3) a Japán Felsőoktatás-értékelési Intézet (JIHEE), amely szintén jogi személyként működő közhasznú alapítvány.



Megemlítendő még a rövid képzést nyújtó egyetemeket akkreditáló japán egyesület (JACA), amely ugyancsak jogi személyiséggel rendelkező közhasznú alapítvány. Ez a szervezet kizárólag a rövid képzést nyújtó felsőoktatási intézmények akkreditálásával foglalkozik.

A 2004-es és 2005-ös pénzügyi évben a fenti négy szervezet összesen 99 egyetem akkreditálását végezte el (ezek között voltak rövid képzést nyújtó intézmények is), és ily módon az összes érintett intézmény 9%-a van túl az akkreditáláson. 2004-ben 34 egyetem akkreditációjával foglalkozott a JUAA. A vizsgált 34 egyetem közül harminckettőt akkreditált az ügynökség, de minden vizsgált intézmény számára megfogalmaztak tanácsokat, és 22 esetben ajánlásokat is mellékeltek az akkreditációhoz. Ugyanakkor felfüggesztették két intézmény működését arra való hivatkozással, hogy ezek működése nem felelt meg az ügynökség értékelési normáinak, miközben a minisztériumi normáknak megfeleltek a szóban forgó intézmények. A JUAA-hoz a következő évben 25 kérelmet nyújtottak be, és az összes intézmény megkapta az akkreditációt, melyhez 10 esetben ajánlásokat is csatoltak. Itt említjük meg, hogy a fent említett három másik akkreditációs ügynökség csak idén kezdte meg a munkáját.

Az akkreditációs folyamatok első két éve után már kirajzolódnak bizonyos problémák, így például a rendelkezésre álló értékelési szakemberek száma tekintetében és ez utóbbiak képzését illetően. Nehézséget okoz, hogy egyik évről a másikra ingadozik a benyújtott akkreditációs kérelmek száma, akárcsak az, hogy az egyetemek nem jól látják az önértékelés szerepét. Ugyancsak nem könnyű elérni, hogy a piaci értékelésnél színvonalasabb értékelést nyújtson az akkreditáció, miként azt sem, hogy ténylegesen hatással legyen az akkreditáció az oktatás és a kutatás színvonalára, és hogy koherens egészet alkosson az akkreditációs tevékenységek összessége. Szintén gondot okoz, hogy a különféle ügynökségek munkája között eltérések vannak. Nagy kihívást jelent az is, hogy a változó társadalmi igényeket figyelembe véve rendszeresen felül kellene vizsgálni az értékelési szempontokat. A tömegtájékoztatási szervekkel kapcsolatban is felmerülnek problémák stb. Az akkreditációs ügynökségek arról számolnak be, hogy nehezen találnak kellő számú megfelelően képzett értékelési szakembert az akkreditációs munka elvégzéséhez. Azt is jelzik, hogy együttműködésre lenne szükség az akkreditációs ügynökségek között, és hogy az államnak támogatnia kellene az együttműködést. Emellett annak a véleményüknek is hangot adtak, hogy a minőségbiztosítás szempontjából az önértékelésnek kellene a legfontosabb szerepet betöltenie.

Összegzés

Az egyetemi reform kihívásai – néhány lehetséges szempont jövőbeli komparatív vizsgálódásokhoz

A fentiekben láthattuk, hogy a japán egyetemek számára egyfajta reformkorszakot jelent az 1990-től kezdődő időszak. Ugyanakkor a japán felsőoktatás még ko-

rántsem felel meg minden vele szemben támasztott kihívásnak. Még ha közbeszéd tárgyává is vált a reformokba való belefáradás, még mindig csak az elején tart a reform. Az 1990 óta elindult három reformot szemügyre véve megállapíthatjuk, hogy a japán egyetemek modernizálására irányuló erőfeszítések ugyanabba az irányba mutattak, mint számos más ország megújulási folyamatai: létrehoztak egy országos minőségbiztosítási rendszert, megerősítették az egyetemi autonómiát, és egyúttal növelték az utólagos értékelések szerepét, fejlesztették az oktatás során alkalmazott pedagógiai megoldásokat és a diákokat segítő szolgáltatásokat, hogy ily módon növeljék a jövőendő diplomások alkalmazhatóságának esélyeit.

Ugyanakkor érdemes kiemelni egyes japán sajátosságokat, amelyek mindenekelőtt az európai felsőoktatási rendszerek jellemzőitől térnek el. Így szembeötlő az, hogy a japán hallgatók igen nagy hányada fejezi be sikeresen a tanulmányait, és hogy javarészüknél sikerül elhelyezkedniük az egyetem elvégzése után. Számos országban ezeket a jelzőszámokat a felsőoktatás igen fontos eredményességi mutatóinak tekintik. Ugyanakkor, még ha a japán egyetemek messze meg is előzik ebben a tekintetben az európai országok egyetemeit, ismét fel kell hívnunk az olvasók figyelmét ezen jelzőszámok viszonylagosságára. Japán számára ugyanis ma más okoz problémát. Azoknak a japán felsőoktatási rendszerből diplomával vagy diploma nélkül kilépő fiataloknak, akik nehezen találnak maguknak munkát, sokszor csak tetemes idő múlva lesz fix állásuk, és igen sokáig bizonytalan marad a helyzetük. A japán fiataloknak sokkal kisebb az esélyük az újrakezdésre, mint az európai fiataloknak. Ez a helyzet arra ösztönöz bennünket, hogy komolyan gondolkodjunk egy olyan rendszer létrehozásáról, amely már a képzési idő alatt is lehetővé teszi a munkavégzést, és ugyancsak meg kell teremtenünk az élethossziglani képzés feltételeit. Erre már csak azért is szükség van, mert szakadatlanul változnak azok a kompetenciák, amelyet a tudásalapú társadalom megkövetel a munkavállalóktól. (Yonezava & Kosugi 2006)

Mit kell tenni annak érdekében, hogy jobb legyen az egyetemi rendszer felépítése?

Az egyes országok fejlődése szempontjából igen jelentős szerepet játszanak az egyetemek. Az ország képzési rendszerének újjászervezése és modernizálása, ami általában a közmenedzsment (angolul *new public management*) jegyében valósul meg, összehangolt fellépést követel meg a társadalom minden aktora részéről, és az egyetemre különösen fontos feladat vár ebben a folyamatban. Ezen túlmenően az egyetemeken folyó kutatások döntő szerepet játszanak az egyes országok versenyképessége szempontjából is. Megnőtt autonómiájukból adódó lehetőségeiket kihasználva az egyetemeknek stratégiai döntéseket kell hozniuk, és egyúttal olyan belső reformokat kell végrehajtaniuk, amelyek elősegítik az intézmények különféle – igazgatási és pedagógiai – kompetenciáinak a növekedését. Az államnak, azon túl, hogy megfelelő szabályozási környezetet teremt, segítséget kell nyújtania az



egyetemek modernizálódásához, és ugyanakkor arra is ügyelni kell, hogy szavatolja autonómiájukat.

Japánban a népességszám csökkenése sajátos kihívást jelent az egyetemek számára. Számítani lehet arra, hogy a következő években megszűnik majd néhány intézmény, ami már csak azért is valószínű, mert már eddig is több egyetem zárta be a kapuit. Ugyanakkor az is igaz, hogy képzési kínálat minősége a jövőben meghatározó szerepet játszik majd az egyes egyetemek sorsa szempontjából. Mindenesetre tény, hogy már létrejött egy minőségbiztosítási rendszer, és ezen túlmenően működőképes számos további olyan intézmény, amelyeket az egyetemek és egyéb intézmények, így mindenekelőtt a MEXT hoztak létre. Ugyanakkor az egyetemekre jelentkezők döntéseit nem mindig a képzés minősége határozza meg (e kifejezést egyébként nem feltétlenül kell leszűkített értelemben használnunk, hanem az egyetem egyéb szolgáltatásait is beleérthetjük), nagymértékben függhet az egyes egyetemek, illetve programok népszerűségétől, vagy más kifejezéssel élve, a piaci logikától is, amelyre nem feltétlenül hat az oktatás minősége. Sajnos a liberális piacgazdaság közepette nem lehet kiiktatni ezt a problémát.

Annak érdekében, hogy a lehető legnagyobb mértékben ki tudjuk használni az egyetemek erőforrásait, és egyben egy jobb felépítésű egyetemi rendszerre támaszkodva úrrá tudjunk lenni a nagyszámú nehézségen, összehangolt és koherens feltételrendszerre van szükség, amelybe éppúgy beletartoznak a politikai, az irányítási feltételek, mint az intézményes, illetve a civil-szerveződésekkel összefüggő feltételek. Az e témával kapcsolatos nemzetközi együttműködéseknek, feltéve ha megfelelő ismereteken alapulnak, igen nagy hozadékuk lehet, és jelentős mértékben elősegíthetik azt, hogy jobbra váljon az egyes nemzeti rendszerek működése.

JUN OBA

(Bajomi Iván fordítása)

IRODALOM

- OBA, J. (2005) *The incorporation of National Universities in Japan : Initial Reactions of the New National University Corporations*. Higher Education Management and Policy, Vol. 17, No. 2. 105–125. o.
- OBA, J. (2006) *The incorporation of National Universities in Japan and its Impact upon Institutional Governance*. A RIHE COE keretében „Reformok, privatizáció és más strukturális innovációk” címmel a kelet-ázsiai egyetemi reformokról tartott nemzetközi szemináriumon tartott előadás szövege, amely az interneten a következő címen érhető el: <http://home.hirohima-u.ac.jp/oba/>
- YONEZAWA, A. & KOSUGI R. (2006) Education, Training and Human Resources: Meeting Skill Requirements. In: *Japan, Moving Toward a More Advanced Knowledge Economy*, Volume I: Assessment and Lessons, Shibata, T. (ed), The World Bank, Washington, D. C., 105–125.