

Az európai tanárképzés a
„modellalkotó” és „modellkövető”
országok aspektusából vizsgálva.
Összegző áttekintés egy
tanulmánykötet margójára.

SZERZŐK:

GARAI IMRE

VINCZE BEATRIX

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFECTETÉS A JÖVŐBE

Bevezetés

A tanulmány az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával biztosított TÁMOP 4.2.1./B-09/1/KMR-2010-0003(1) projekt keretein belül megvalósult kutatást mutatja be. Az európai tanárképzést 1954–1990 vizsgáló kutatás a Peter Lang Verlag gondozásában illetve, a Johanna Hopfner által kiadott „*Erziehung in Wissenschaft und Praxis*”¹ sorozatban megjelenő kötetben összegezte eredményeit. A tanulmánykötetet Németh András és Ehrenhard Skiera szerkesztette, „*Lehrerbildung in Europa – Geschichte, Struktur und Reform*”² címmel látott napvilágot.

A kötet a bevezetésen túl tizenöt ország-tanulmányt tartalmaz, illetve általános kérdések címszó alatt három nemzetközi kitekintést: a sztenderdeknek a tanárképzés fejlesztésében játszott szerepéről, a képzés monitorozásáról és a tanárképzés differenciált problémáiról (Falus, Jones, Skiera).

Jelen tanulmány a 2012-ben megjelent kötet tizenöt ország-tanulmányának az összehasonlító elemzését kívánja elvégezni. Az elemző munka szempontjainál kiinduló pontnak tekintettük a kötet alcímét: történelem, struktúra és reform. Miután a tanulmányok (és az azt megelőző konferencia előadásokat) részletes szempontrendszer vagy kérdéssor nem kötötte, a szerzők a kutatásban megjelölt főbb célkitűzéseknek tettek eleget. Összegzéseikben eltérő hangsúlyok jelennek meg, az oktatási reformok bemutatásánál valamennyien napjainkig (2012-ig) követik nyomon a változásokat.

Az összehasonlítást nehezítette az egységes szempontrendszeren túl, az eltérő fogalomhasználat (tanító, néptanító, alsó vagy felső tagozatos, középiskolai tanár), az iskolatípusok országonként különböző elnevezése, eltérő időbeli struktúrával. A szerzők élve alkotói szabadságukkal eltérő terjedelemben mutatták be országaik oktatásrendszerét, annak történeti múltját, különböző hangsúlyokkal jelentek meg a közoktatás szerkezetének és a tanárképzés jellemzői. Nem összevethető módon jelenik meg, de több tanulmány utal a vallási (felekezeti) és világi oktatás arányainak változására, szerepére³. A föderatív államok (Németország, Svájc, Ausztria) esetében a tartományi sokszínűség még inkább nehezíti az egységesség irányába mutató tendenciák tetten érését. A munkát nehezítette, hogy több esetben kétszeres fordításokkal is dolgoztunk, a szerzők is idegen nyelven írták munkájukat, majd annak fordítása magyarrá vélhetően megsokszorozta a pontatlanságokat.

A kutatás módszertanában egy többszintű elemzést készítettünk, amelynek szempontjait a Bray és Murray (1995) által felállított modell alapján rekonstruáltunk (Allemann-Ghionda, 2004). Az összehasonlító elemzés egyrészt mezo szintű, mivel a társadalmi alrendszerek közül az oktatási rendszer egy szegmensét a tanárképzést vizsgálja, másrészt egy meta-elemzés, az ország-tanulmányok összegzése és összevetése alapján. Ebben a több szempontú elemzésben a történeti összehasonlítás is jelen van, valamennyi tanulmány érvényesítette a kronológiai bemutatást is.

Tanulmányunkban egységesen hét vizsgálati szempontot alkalmaztunk összegző elemzésünk elkészítéséhez: a nemzetállami és az oktatási rendszer változásainak összefüggései; modellek,

¹ Nevelés kérdése a tudományban és a gyakorlatban

² „*Tanárképzés Európában. Történelem, struktúra és reform.*”

³ Nincs utalás a felekezetek szerepére Finnország és Svédország esetében.

modellváltások, modernizáció és a politikai események összefüggései; eltérő társadalmi kondíciók és a modellváltások közötti kapcsolatok; történeti hagyományok továbbélése az intézményrendszerben a modellváltásokat követően; a közoktatás szerkezete; valamint a felsőoktatás és benne a tanárképzés struktúrája; legvégül pedig a speciális képzési utak, amelyek segítségével egy létező intézményrendszer hagyományos képzési útját mintegy megkerülve, vagy „fellazítva” új típusú szakértelmiségi csoportok gyorsított képzésére szolgált ezzel segítve elő egy-egy modellváltást.

Előfeltevésként kezeltük az európai régióban általában elfogadott fejlődési modelljét, amely szerint beszélhetünk a térségben centrum, periféria (fél periféria) felosztásról (*Wallerstein*, 1983.). Az atlanti centrum államainak oktatási rendszere három történelmi modellből nőtt ki. A modern iskoláztatás az angolszász, illetve két kontinentális: a francia és a német modellt hívta életre (*Németh*, 2005). Az országok fejlődéstörténete és oktatási rendszerük fejlődése részben követi a korábbi történelmi hagyományokat, másrészt a 20. század új kihívásainak jegyében alakul át és reformálja meg a tanárképzést.

Az elemzés a kontinentális modelleket és államokat veti össze, amelyen belül a skandináv (északi) típusú fejlődésről két, a finn és a svéd ország-tanulmány összehasonlításával ad képet. Az angol és a francia állam sajátos fejlődésnek bemutatása mellett, egy csokorban történik a német nyelvű államok: Németország, Ausztria, Svájc elemzése. Speciális helyet foglal el Olaszország,⁴ amelynek fejlődésére nagy hatással volt a Habsburg fennhatósága miatt a német modell, földrajzilag és gazdaságilag Dél-Európához sorolható, ám Észak-Olaszország fejlettsége révén a centrumhoz közelít. Kelet-Közép- és Dél-Európa államainak, az úgynevezett keleti blokknak a történelmében sajátos fejezetet foglal a 2. világháborút követő kommunista rendszerek kialakulása. A szovjetizálás véget vetett a korábbi polgári iskoláztatásnak, a szovjet mintára kiépülő oktatásnak adta át helyét.

Az elemzés három központi kategória köré épít – a kötet címének megfelelően: történelem (a nemzetállami modellek kialakulása és a modernizáció kapcsolatának összefüggéseire kitérve), struktúra (a közoktatás és a felsőoktatás, ezen belül kiemelten a tanárképzés strukturális változásai) és reform(ok) (a legjelentősebb reformok kiemelése, amelyek a 21. századra átívelő tanárképzést meghatározzák).

Az országok fejlettségét nehéz összehasonlítani, oktatásuk minőségét jelenleg leginkább a PISA eredmények alapján rangsorolhatjuk. A modellalkotó országok teljesítményének rövid áttekintése az OECD országok rangsorában rendkívül tanulságos. Matematika, szövegértés és a természettudományos kompetenciák mérése alapján: vezető helyen Finnország⁵ (matematika 4. hely, szövegértés 3. hely, természettudományok 1. hely), követi Svájc (2, 8. és 10. hellyel), szorosan mögötte Németország (6, 9. és majd 10.), illetve Ausztria (10, 18. és 19.). Az Egyesült Királyság (16, 14. és 15.), míg Franciaország (16, 10. és 17.). Jóval szerényebb eredményeket mutat Olaszország (22, 19. és 20.)

⁴ A független olasz állam létrejötte előtt a Habsburg ház befolyása alatt álló észak-olasz területek (Lombardia), a későbbiekben is meghatározó lesz az oktatáspolitikai reformok meghozatalában.

⁵ Finnország 2000 óta őrzi vezető pozícióját a PISA méréseken az európai országok között.

és Svédország (26, 23. és 26.) helyekkel (*Balázs, Ostorics, Szalay et alii, 2013*)⁶. A kelet-európai térség államai közül a legjobban teljesítő Lengyelország, amely a 2012-es évre az európai élbolyba került, jelentősen előrelépve és lehaladva nemcsak a posztkommunista utódállamokat, hanem több nyugati erős versenytársat is.

Történelmi szerepüket tekintve a világgazdaságban meghatározó szerepet játszó Franciaország a centrum országokhoz sorolható, míg Németország, Ausztria, Svájc a fél periféria részének tekinthető, a skandináv országok és Olaszország a periféria részét képezik. A 20. századi felzárkózás következtében a periféria és a fél periféria országai sikeresen csatlakoztak a jóléti államokhoz. Az egy főre eső GDP alapján Svájc a 4. helyen áll (78 881 USA dollár), Svédország a 7. (54 815), Ausztria a 13. (46 643), Finnország a 16. (45 635), Németország a 21. (41 866), Franciaország a 22. (41 223), Egyesült Királyság 23. (39 161), és Olaszország a 27. (33 115)⁷.

A nemzeti oktatásügy történelmi hagyományai a modellalkotó országokban

Oktatáspolitikai szempontból jól látható, hogy a 21. század elejére a legsikeresebbek az északi államok, köztük is kiemelkedő Finnország teljesítménye, amely a nemzetközi mérések alapján az évezred eleje óta sikeresen őrzi vezető helyét, a „finn csoda” mintává vált a legtöbb európai ország számára, tehát tekinthetjük egy „új modellalkotónak”. Tőle némileg elmarad Svédország teljesítménye, amelynek okait keresi a finn J. Hakala, aki a két országot elemezve eltérő súlypontokat emelt ki.⁸

A finn oktatást bemutató dolgozat⁹ a pedagógiában bekövetkező hangsúlyváltásokat tárgyalja részletesen, de a korai nemzeti történelmi hagyományokról nem esik szó. A finn neveléstudományt az 1950-es évekig a normatív pedagógia jellemezte, míg az 1960-as évek végére teret nyert a természettudományokra jellemző empirikus módszer. A változásokat felgyorsították a nyugat-európai országokban bekövetkező radikalizálódási folyamatok (jólét növekedése, 1968-as események, olajválság, társadalmi konfliktusok kiélesedése az 1970-es évek közepére). A pozitivista-empirikus paradigma dominanciájának köszönhetően számos vizsgálat kezdődik el az oktatás hétköznapijainak megfigyelésére épülve (tanulói, tanári viselkedés megfigyelése, tanulási kimenetek mérése). Ezzel párhuzamosan 1974-ben sor került a komprehenzív iskola bevezetésére, 1979-ben a tanárképzés

⁶ Összevetésként Magyarország matematikában 26, szövegértésben a 18. és a természettudományok területén a 19. helyen áll.

⁷ A Nemzetközi Valutaalap 187 tagországának 2012 adatai alapján, az adatok amerikai dollárban értendők, Magyarország esetében a GDP 12 652 USA dollár, 58. hely:
http://hu.wikipedia.org/wiki/Orsz%C3%A1gok_egy_f%C5%91re_jut%C3%B3_GDP_szerinti_list%C3%A1ja_%28nomin%C3%A1lis%29 (Letöltés: 2015.04.21.)

⁸ A finn Hakala saját országának pedagógusképzését alapvetően a paradigmatiszmas változások tükrében mutatja be, érezhető empátiával, míg Svédország esetében egy komplexebb, átfogó, kritikus elemzésre kerül sor, ahol jóval több adat, és probléma kerül előtérbe.

⁹ Ezúton mondunk köszönetet Nagy Andrea és Szűcs Katalin doktorandusz hallgatóknak, akik segítettek az elemzési szempontrendszer kidolgozásában, illetve ezek mentén elemezték a magyar tanárképzés 1990–2010 közötti változásairól, valamint a román, az osztrák, és a finn, angol oktatásügyről írott tanulmányokat.

egyetemi szintűvé vált, amelyet rögtön követett a képzés monitorozása is. Az 1980-as években a progresszív paradigma jegyében a figyelem áttevődött a képzés utáni időszak, a tanítási gyakorlat megfigyelésére. A gyakornokok nyomon követésével a tanári munka hatékonyságát meghatározó kompetenciák kimunkálására került sor. Az 1990-es években a hallgatói szükségletekre fókuszáltak, az egyéni tudáskonstrukció folyamata került a középpontba. A tantervfejlesztés innovációja a modul-alapú tantervi struktúrát részesítette előnyben. A kvantitatív kutatások mellett egyre inkább tért nyert a kvalitatív kutatási metodológia és az arra épülő értelmezési paradigma.

A svéd oktatás összegzésében Hakala kitér a svéd oktatásügy történelmi fejlődésére is (az első tanárképző szeminárium alapítása 1842-ben történt, míg Finnországban 1863-ban), és a statisztikai adatok tükrében is bemutatja a legfontosabb jellemzőket. Utal a vitára, amely az 1970-es években arról folyt, hogy nemzeti vagy nyugati modell bevezetésére kerüljön sor. Kiemeli, hogy bár a két ország között sok a hasonlóság, sőt Svédország olyan jóléti állam, amely 20. századi fejlődése szinte töretlen (a 2. világháború sem zúzta szét gazdaságát), ám a svéd oktatás eredményei elmaradnak a finn mögött. A kihívásokra a választ a tanár adhatja meg, amely professzió a legfontosabb foglalkozásként definiálódott. A svéd oktatás számára ugyanakkor példakép szomszédja, Finnország és Kanada, célja pedig, hogy a változó világ társadalmi igényeit a legmaradéktalanabban kielégítse, minőségi képzést biztosítson (Hakala, 2012. 191–201).

4 Az angol oktatás történelmi hagyományai középkorra nyúlnak vissza, az iskolák a helyi önkormányzatok, a vallási és az alapítványi (jótékonyági) szervezetek irányításával működtek, erősen decentralizáció volt a jellemző. Az oktatás 20. századi története a centralizációs és decentralizációs törekvések küzdelmén alapult, amelyet jelentősen meghatározott a mindenkor hatalmi elit politikai hovatartozása. Az oktatás jellemzője a gyakorlatorientáltság és a vizsgák rendszerével kialakított szelektivitás. A tanítóképzés a Bell- Lancaster módszerig visszanyúlva a szaktantárgyi tanulás mellett a morális nevelést és személyiségfejlesztést is szolgálta. A tanárok gyakorlati képzésében nagy autonómiát élveztek a képzők. A tanárképzés a 20. századra fokozatosan átkerül a felsőoktatásba. Az 1944-es oktatási törvény szabályozza az állami középfokú iskolák profilját (grammar school, secondary modern school és technical school). A szelektív iskolarendszer ellenében az 1960-as évektől törekvések a komprehenzív iskolák irányába. Az 1988-as törvény bevezeti a Nemzeti Alaptantervet, növeli a helyi hatóságok szerepét, az 1991-es pedig a költségvetési és adminisztratív teendőket lokális hivatalokra ruházza át, a változásokat szükségszerűen a pedagógusképzésnek is követni (Jones, 201–218.).

Franciaország oktatási rendszere erősen központosított és államilag felügyelt, amelynek létrejötté a Francia nemzetállam létrejöttével párhuzamosan történik meg (Bonaparte Napóleon és III. Napóleon idejében). Az első tanítóképző 1833-ban nyílt, sőt a Guizot nevéhez fűződő törvény kötelezi a departementeket egy-egy tanítóképző (EN) felállítására. Ezzel erősödött az állami ellenőrzés, egységesült az oktatás, nőtt a néptanítók presztízse. 1880-tól kapcsolódhattak be a nők is a képzésbe. Az állam egy újabb elitiskola (ENS) megnyitásával a tehetséges tanító jelölteket kívánta tovább képezni a vezetői feladatok ellátására.

A pedagógusképzésben a szakmai szempontok mellett a morális és politikai értékek is kiemelkedő szerepet kaptak (tudásközvetítés, állampolgári nevelés és személyiségformálás). A francia oktatásügy következetesen megőrzött és fenntartott

történelmi hagyománya a köztársasági értékekhez kapcsolódva öt alapelv érvényesítése: 1. az ingyenes hozzáférés biztosítása az oktatáshoz (privát intézmények szedhetnek tandíjat). 2. a világi és az egyházi oktatás szétválasztása, 3. az általános iskolakötelezettség (6–16 év között, állami, magán és házi oktatás formájában) betartása, 4. az oktatás világnézeti és politikai semlegessége (egyházi iskolákban értelemszerűen nem), a világi általános iskolák egy szabad napot biztosítanak a szülőknek a vallásgyakorlásra. Végül 5. a tanítás szabadsága (a szólásszabadság részeként), magán intézmények, személyek joga oktatást szervezni (de az állam ellenőrzi). A szociális igazságosság és az egyenlő bánásmód elvének érvényesítésének igénye mellett általában nagy a társadalmi érdeklődés az oktatási kérdések iránt (*Grundig de Vazquez*, 2012. 123–155.)

A német oktatásügy történelmi kereteinek változását U. Sandfuchs részletesen elemzi és kiemeli a polgárosodás és a modernizáció szoros összefüggését, annak sajátos korai formáját: a rendi társadalom defenzív modernizációját 1770 és 1815 között. Rámutat a modernizációnak arra a sajátos ellentmondására, hogy míg az oktatás alsó szintjét, a néptanítóképzést, jelentősen kiszélesíti, a felsőbb iskolaügy zárt marad az alsóbb néprétegek előtt. A német iskolaügy és tanárképzés történetének fordulópontja az 1871-es év, a német egység létrejötte, de azt követően eltérő minőségi korszakok alakultak ki, amelyek közül a nemzetiszocializmus jelentősen leértékeli az iskolai nevelés szerepét (*Sandfuchs*, 2012. 59–72).

5 Az osztrák iskolareformok visszanyúlnak a felvilágosult abszolútizmus jegyében uralkodó Mária Terézia által kezdeményezett 1773-as reformjai, majd az 1777-es Ratio Educationisig, amelyek megalapozták a népoktatás és a professzionális tanítóképzést. Az 1848–49-es egyetemi és középiskolai reform a nyolcosztályos gimnázium, és a szaktanári rendszer bevezetését eredményezte. A normaiskolák számára a 18. században Ignaz Felbiger koncepciója alapján három hónapos tanfolyamon képezték tanítónak, majd 1805-től hat hónapra növelték a képzést. 1848-ban egy év, majd 1849-től két évre emelték a képesítés megszerzésének időtartamát. 1875-ben négy éves tanítóképző kurzusukat hozták létre (*Grimm, Bali és Pirka*, 2012. 91–110).

H. Biedermann tanulmánya a svájci tanárképzés fejlődéséről kiemeli, hogy az a 19. század első felében szakmásodott és intézményesült. A tanítás alapvetően férfi foglalkozás volt, többször hallatták hangjukat, jobb képzést követelve. Az első pedagógiai szemináriumot 1822-ben Aarauban alapították, amelyet további 153 követett. A kantonok autonómiájuknak híven a műveltségi föderalizmus alapján törekedtek saját (eltérő nyelvű) képzőintézményeik felállítására, ám a diplomák egymás közötti elismerése problémákba ütközött. A gimnázium és a felsős tanárok a 19. század második felétől kaptak egyetemi képzést, és megjelentek a nők is soraikban (*Biedermann*, 2012. 267–280.)

Az olasz oktatást az egység létrejötte előtt (1861-ig) a tartomány helyzete határozta meg. Meghatározó szerepet kapott a Habsburg fennhatóság alatt álló Lombardia, ahol 1786-ban II. Józsefnek köszönhetően került bevezetésre az elemi oktatás és a norma iskolai tanítóképzés. Míg a többi tartományokban a tanítók 80–90%-a klerikus volt, Lombardiában II. Józsefnek köszönhetően csak 50% volt arányuk. A napóleoni időkben vezették be a népiskolai tanítók módszertankönyvét, emellett a képzési idő és a gyakorlat időszaka is megemelkedett. Az olasz egység fokozatosan háttérbe szorította a felekezetiakat, és jelentős lett a nők szerepe a tanító-és tanárképzésben, bár hátrányos megkülönböztetésben részesültek a tanulmányi feltételek és a bérezés

szempontjából is. A nőket, Lombardia kivételével szívesebben alkalmazták, mert politikailag kevésbé aktívak, és mert jobban egybeesett munkájuk a női és az anyai szereppel, ami segítette emancipációjukat (*Polenghi*, 2012. 139–156.)

A történeti modellek perspektívájából vizsgálva az oktatásügy fejlődése tekintetében megállapítható, hogy az uralkodó dinasztiák révén kialakított késő feudális rendszert felváltó nemzetállamokban az oktatás kiemelt szerepet kapott. Az angol oktatás hosszan, a 20. századig megőrzi decentralizáltságát, tartalmát, formáját a helyi közösségek alakítják. A francia állam oktatásának fejlődését a napóleoni reformok következtében kialakult erőteljes központosítás és a köztársasági szellem határozta meg, míg a porosz, osztrák államok a felvilágosult abszolutizmus jegyében kialakított intézkedések talaján létrejött oktatásügy alapjait tekintették a nemzeti oktatás kereteinek. A 19. században kialakult nemzeti oktatásügy a 20. század első felében jelentős lépéseket tett az oktatás és képzés kereteinek szélesítésére, bár a két világháború jelentős változásokat eredményezett (pl. fasizálódás). Két állam fejlődése speciális jegyeket visel magán: A svájci kantonok függetlenségük révén eltérő szerkezetű és nyelvű képzési modelleket teremtettek meg. Az olasz területeken Lombardia korábbi Habsburg fennhatósága meghatározta az oktatás fejlődését, amelynek a 20. századra átnyúló következményei lettek. Az olasz állam esetében tehát inkább modellkövetésről beszélhetünk.

6 A modernizáció jegyében végbemenő főbb strukturális változások a jóléti államok oktatási rendszerében

A 2. világháborút követő időszak után Európa államai újradefiniálják magukat, felépítik demokratikus társadalmukat, konszolidálják gazdaságukat. A felnövekvő új generáció igényére és kritikájára (az 1968-as diáklázadásokra) reflektálva kerül sor az 1970-es évek elején a legtöbb országban átfogó curriculum reformokra.

A finn oktatás legerőteljesebb változását az 1979-es év újításai hozták: a tantervi reform a tanárképzés kutatásalapúvá tételével reflektált a társadalmi szükségletekre és a pedagógiai változásokra is. A finn befogadó, komprehenzív iskola 1-től 6. osztályig tanít, osztálytanítóval. A felső tagozat 7–9. évfolyamig tanít, azaz három évfolyamos gimnáziumi vagy szakközépiskolai képzés.

Az 1990-es évek közepén két jelentős tényező alakította a finn oktatási reformokat: a globalizáció (megnő a bevándorlók száma és számolni kell a multikulturalitás hatványozott kihívásával), illetve majd az Európai Unió törekvései. A posztmodern paradigma meghatározásában elsősorban a társadalom sokféleségének, az eltérő szociokulturális háttérből fakadó heterogén szükségletek kielégítésének és a technológiai fejlődésnek a figyelembevételére ösztönözte a kutatásra alapozott tanárképzés finn gyakorlatát. Ennek jegyében tovább erősödött a tanárok kutatói és fejlesztői szerepe: modul-alapú tantervi struktúrákat fejlesztettek ki (*Hakala*, 2012. 177–190).

A svéd királyság oktatási rendszerében 5 400 iskola látja el 900 000 tanuló tanítását a kilenc évfolyamos általánosan képző iskolai képzésen belül. Az 1 200 középfokú oktatási intézményben 400 000 tanuló folytat tanulmányokat, akik közül a továbbtanulók 14 egyetem és 47 főiskola közül választhat. 17 érvényes svéd tanterv szerint folyik az oktatás, 9 a

kötelező tantárgyak száma: anyanyelv, angol, természetismeret, matematika, művészet, sport, egészségtan, vallás és társadalomismeret. Az iskola tükrözi a svéd életmódot is: jelentős szerepet kap a spontán, informális tanulás, csoport- és pármunka, a vita, az önállóság, az IKT használata. A tanár inkább a háttérből irányít, nincs házi feladat, az egyenlő, demokratikus jogok biztosítása a fő cél, akár az iskolaérettség eldöntésének kérdésében is (mennyiben az iskola joga?). A diákok 13–14 évesen kapnak először bizonyítványt, ezt megelőzően: fejlődési megbeszélés a diák, a szülő, a tanár között¹⁰. Az individuális fejlesztés, a diák szükségleteinek a leginkább megfelelő fejlesztés biztosítása a cél. A svéd iskola inkább szocializáló intézmény, mintsem tanító (ez egyben jelenleg a legfőbb kritika tárgya is, különös tekintettel Svédország lemaradó teljesítményére a nemzetközi méréseken.) A képzési út nem lineáris, a gimnázium felsőbb évfolyamán választható az általános vagy a szakképzés, de nincs szakközépiskolai tanárképzés (*Hakala, 2012. 191–201.*).

Az Egyesült Királyságban az oktatásban három típusa működik az iskoláknak: állami, szabad (nagy függetlenséggel) és a magániskolák (azaz a nagy múltú bennlakásos kollégiumok, teljes függetlenséggel, sem a nemzeti tantervet nem kell betartaniuk, sem a tanári végzettségre vonatkozóan nincs előírás). Életkori megoszlásban 3-4 évesen óvodai ellátás, 4-10 év között elemi oktatás, 11-16 év között alsó középfok, majd választható három formája a középiskolának (college). A tanárképzés jelentős modernizációja a 20. század második felében történik meg, új tudományterületek kötődnek a pedagógiához: szociológia, pszichológia, történelem. A 80-as években dolgozzák ki a tanári sztenderdeket és kiépítik az ellenőrzés, a továbbképzés rendszerét is. 1992-ben kulcsstratégiaként bekerül a tutorálás (a felsőoktatásban) és a mentorálás (az iskolákban) a képzésben és a fejlesztésben (Jones, 201–218.).

Franciaországban a tanárképzés tradicionálisan az állami politika része. Az állam belső ügyének tekinti az oktatást. A tanár, mint az állam szolgálatában álló személy, a tudás- és a köztársasági értékek közvetítője. Az állam a fenntartó, felelős a tantervekért, a képzési követelmények meghatározásáért, a tanárképzésért, felügyeli a közigazgatás-technikai és egészségügyi személyzet rekrutációját. A helyi közösségek elsősorban csak adminisztratív feladatokat látnak el. Az állam erős jelenléte mellett erős a társadalmi érdeklődés is az oktatási kérdések iránt. A tanárképzés kiemelt célja a köztársasági értékek közvetítése és a hű állampolgárok nevelése. A tanárképzésbe bekerülők között nincs korlátozás (ez csak a műszaki elitképzésben van), de van egy (alkalmassági) válogatás, nem kell tandíjat fizetni, csak járulékos költségeket. A tanárok számára kevésbé tudáskánont, inkább intellektuális tartalmakat közvetítenek. Az 1980-as évek végéig különböző szinteken történt a tanárképzés. 1989-ben egységesítették a képzést, az egyetemi szintű tanárképző és továbbképző intézetek (IUFM) felállításával, ami egy kétéves képzést jelent (az első évet vizsga, majd egy gyakorlati év követi). Ennek megfelelően, a különböző iskolatípusok tanárainak elnevezése és fizetési besorolása is egységesült. A tanári életpálya jelentős átalakulásával a diákok szélesebb körű és időben is

¹⁰ Az értékelés személyesen, de egy formanyomtatvány kitöltésével történik.

továbbtartó iskolai képzését irányozták elő, ami nagyobb létszámú tanárságot igényelt (*Grundig de Vazquez*, 2012. 123–155.).

Németországban a tartományi föderalizmus sajátosan sokszínűvé teszi a közoktatás intézményes formáit. A tanárképzés egységesítésének a gondolata már a weimari köztársaság születésekor (1919–1920) megfogalmazódott, sőt a képzés akadémiai szintűvé tétele is igényként merült fel. Egyes tartományok megőrizték a tanárszemináriumokat, míg másokban tanárképző főiskolákat állítottak fel. 1945 után az általános iskolai tanárok képzését főiskolai szintűvé emelték, 1970-től közeledett a középiskolai tanárok képzési szintjéhez. Sajátos szerepet kaptak a nők a tanári pályán: tartalék munkaerőt jelentettek, pótolták a tanárhányt (1919-ig cölibátus tiltotta a házasságot számukra), ugyanakkor anyaként jelentek meg a pedagógiai szituációkban, míg számukra karriert, egzisztenciát adott a szakma. A kilencvenes évektől új kihívások alakították át a tanárképzést: felerősödött a szövetségi szinten történő gondolkodás, a föderális képzés összehangolása, az oktatási hivatalok koordinálása, a szaktudás és szakmódszertan, elmélet és gyakorlat arányának átgondolása. Az interkulturalitás, a média, a kompetencialapú képzés, az Európa-orientáltság és a hatékonyság kérdéseire történő reflektálás (*Sandfuchs*, 2012. 59–72.).

A nagy múltú osztrák tanító- és tanárképzés számos elemet megőrzött a 20. században. A tanárképzés átalakítását (szintének emelését) szorgalmazta a szociáldemokrata párt 1920-ban, tartós, ám a csekély eredményekről csak az 1950-es évektől beszélhetünk: 1951-ben egy évvel megnövelték a képzési időt a tanárképző akadémiákon (nem főiskolai rangú), majd 1966/67-es év politikai kompromisszumaként a pedagógiai akadémiák megreformálására került sor. Az érettségizettek két éves (népiskolai/tanítói) képzést kapnak az akadémián, a gyógypedagógusok három éveset. Az akadémiák gyakorló iskolával is kiegészültek, ennek köszönhetően számuk jelentősen nőtt ebben az időben, mivel tevékenységük az oktatás expanziójának az idejére esett. Mintegy húsz év alatt megduplázódott az akadémiákon tanulók száma. A középiskolai tanárképzés szintén számos vitát vetett fel: a tanárképző intézetek a legtöbb kritikát az elmélet és a gyakorlat hiányzó kapcsolatának kérdése miatt kapták. 1977-ben új tanulási feltételeket biztosított a minisztérium: az általános pedagógiai képzés helyett az általános pedagógia, az iskolapedagógia és a fejlődéslélektan került előtérbe. A gyakorlati képzést integrálták a szakmódszertani és az általános pedagógiai ismeretek közé, lehetőséget adtak a tanárjelölteknek arra, hogy az iskola belső világát megismerjék. Az osztrák egyetemeken a pedagógiai képzés és az iskolai gyakorlat különböző időpontokban került bevezetésre. Egyfázisú egyetemi szintű tanárképzési modellről, amely az elméletet és a gyakorlatot integráltan tanítja, csak az 1980-as évek közepétől beszélhetünk (*Grimm, Bali és Pirka*, 2012. 91–110.).

A svájci tanárképzés egyrészt igazodott a kantonális hagyományokhoz, másrészt strukturálisan követte az iskolai képzés igényeit. Hagyományosan a felsős tanárok és a gimnáziumi tanárok egyetemi képzést kaptak. Az általános iskolai tanárok (kilenc évfolyamos iskola) a nyolcvanas évekig négy, majd öt, illetve hat éves tanulmányi idővel szerezhettek diplomát. A középiskolai tanárok szaktárgyi képzése hat szemeszterben történt, ezt követték a neveléstudományi stúdiumok és a gyakorlat. A hatvanas években az oktatás expanziójának hatására „a holnap tanárképzése” címmel új koncepciók kidolgozására került sor. Erősödött a pedagógiai, pszichológiai, filozófiai tárgyak szerepe, de a szakfőiskolák alapítása is új szintet hozott a képzésbe. A sokszínűség,

a kantonok különböző képzési struktúrája tovább erősödött, a diplomák elismerésének a kérdése azonban megoldatlan maradt. A tantárgyi harmonizációt és a képzés kimeneti követelményeinek összehangolását az 1990-es évek reformjai hozták meg (*Biedermann*, 2012. 267–280.).

Olaszországban 1946-tól a tankötelezettség 14 éves korra emelkedett, öt éves az általános iskola, három majd öt éves a középiskola, 1962-től működik egységes általános iskolaként, fakultatív latinnal. Az 1960-as évektől az oktatási kérdésekre nagy nyomást gyakorolt az erős szakszervezeti mozgalom. Az 1962-es reformok értelmében a pedagógiai főiskolák négy évvessé alakultak át, az általános tantárgyak mellett latint, modern nyelvet, filozófiát és pedagógiát tanultak a jelöltek. A tanítóképzést ellátó *Institutio Magistrale*¹¹ 1952-től négy éves szakközépiskolává alakult, majd 1969-től ötéves lett a képzés. A tantárgyak között a filozófia, a pedagógiai és a pszichológia mellett az iskolai gyakorlat is része lett a képzési programnak. 2001-ig tanítói diplomát adott az iskola, amelyet 1991-ben plusz egy évvel egészítettek ki, a humán és pedagógiai tárgyak megerősítésének céljával. 2010-ben kezdődött a középiskola reformja, a líceumok leegyszerűsítése. Két új líceum típus alakult ki: 1. a humanisztikus – elsősorban a pedagógiára, pszichológiára, szociológiára, antropológiára helyezte a hangsúlyt és a szociál-ökonómia líceum, amelyben gazdaságot és jogot tanultak a diákok. Az általános iskolai tanárok képzésében helyet kap az általános pedagógia (a pszichológiával együtt), a pedagógiatörténet, négy évre elosztva, vele párhuzamosan az általános történelmi oktatás, majd az ötödik évben a neveléstudomány. Többen kritizálták, hogy nincs elegendő pedagógiatörténelmi tudásuk a jelölteknek, ám az akadémia iránymutatása alapján ezen stúdiumok óraszámja változatlan maradt (*Polenghi*, 2012. 139–156.).

Reformok a Bologna-folyamat jegyében

Valamennyi országban megtörtént a Bologna-rendszerhez való csatlakozás, a harmonizációs törekvések a legtöbb országban nehézségekbe ütköztek, ma is jelentős viták folynak a harmonizációs törekvések előnyeiről és hátrányairól.

A finn tanárképzés belső megújulása sikeresen kapcsolódott a Bologna-folyamathoz. A háromszintű képzéshez és a kreditrendszerhez illeszkedik a tanárképzés egésze. A finn közoktatás 6+3-as rendszerét követi a tanárképzés struktúrája. Az 1–6. osztályban tanító felvételi vizsga után (főiskolai) a jelölt egyetemi képzést kap (BA és MA), amely során általában két tantárgyi specializációt szerez: egy tantárgyit és egy tematikusát. A 7–9. osztályban tanítók hasonló, ám középiskolai tanári képzést kapnak. A gyakorlatok már a BA stúdium korai szakaszától beépülnek a képzésbe. Az egyetem szorosan együttműködik a gyakorló iskolákkal, amelyekben a tanítás folyamatos monitorozása, az iskola belső világának kutatása támogatja az innovációját. A finn tanárképzésben egyre nagyobb szerepet kapnak multikulturális tartalmak, illetve az inklúzió. Sajátos lehetőség van az idősebb

¹¹ Középiskolai szintű képzés.

karrierváltók számára, hogy Kokkolában rövidített képzési idő alatt (két év) osztálytanítónak váljanak. Finnországban a tanári professzió elismert szakma, a posztmodern válságban is az egyik lehetséges biztos karrierútnak kínálkozik – véli a cikk szerzője (Hakala, 2012. 177–190.).

A svéd tanárképzéssel kapcsolatban Hakala megjegyzi, hogy gyengébb a régiós versenytársaiénál (a PISA eredmények is ezt igazolják), kevesebb a didaktikai tanulmány. Kiemeli, hogy a finn tanárképzésben több kreditet kell teljesíteni (300 kredit, míg Svédországban az általános iskolai tanárnak 210–270). Aggályosnak tartja a pedagógiai pálya elnöiesedését, a szakma alacsony presztízsét, a tanulmányaikat gyakran félbeszakító, motiválatlan fiatalokat (túl könnyű a bekerülés), a pályaelhagyókat, akik több fizetésért más területen vállalnak állást, miközben a természettudományok és a nyelvek területén tanárhiány van.

A svéd oktatási reformok közül kiemelkedik a 2000-es, amely akadémizálta, azaz felsőfokúvá tette a tanárképzést. A 2007-es reform az Európai Unió elvárásainak megfelelően harmonizálta a képzést (BA, MA, PhD), bár a kreditrendszert nem vezette be, helyette pontokban számolnak (1 svéd pont=1,5 ECTS). A kevésbé képzett tanárok továbbképzéséről új főiskolák felállításával gondoskodtak. Cél, hogy 2018-ra minden tanár a megfelelő tanári kompetenciákkal rendelkezzen. A 2011-es reform a minőségbiztosítás jegyében a tanári életpálya-modell (szolgálati út) átalakítását célozza meg: csak a tartós alkalmazásba vett tanárok osztályozhatják a tanulókat. A tanárképzés hasonló a finnhez, az első évben minden tanár egy neveléstudományi alapozással kezd. A szaktárgyak és a választott tárgyak után kiemelt szerepet kap a kutatómódszertan. A képzés vagy egy önálló fejlesztési projekt kidolgozásával vagy egy szakdolgozattal zárul. Gyakorló iskolák nincsenek, a jelöltek szabadon választhatnak mentort (Hakala, 2012. 191–201.).

A tradíciókat erősen őrző angol oktatásban is előtérbe kerülnek a harmonizációt szolgáló intézkedések, a kompetencialapú oktatás (QTS, 1998) és tanárképzés a tanítást technicista szemlélettel értelmezi (Qualifying to teach), cél minőségbiztosítás és az elszámoltathatóság megvalósítása, ami közben jelentős kritikát is kap. Akár ironikusnak is tekinthető, hogy Schön reflektív pedagógiai szemlélete ekkor jelenik meg. A sztenderdekhez hozzárendelik a tanári professzió státuszait (1. Qualified Teacher, 2. Core Teacher, 3. Post Threshold Teacher, 4. Excellent Teacher, 5. Advanced Skill Teacher). A tanárképzés többféle szinten és formában működik: egyetemi, posztgraduális, teljes, részképzés, nappali, gyakorlatalapú. A jelentkezés végzettséghez és tanulmányi eredményhez kötött. Újnak tekinthető a munka melletti tanárképzés modellje: diplomásoknak, egyetemi tanulmányokat félbehagyóknak vagy a katonai szolgálatot elhagyóknak, esetleg más szakmabelieknek – főként a tanárhiány leküzdésére. Az egyetemek a gyakorló iskolákkal és az ún. kiemelkedő iskolákkal igyekeznek szorosra fűzni a kapcsolataikat (egy iskolahálózat kiépítésének céljából), hogy vezető szerepet biztosítsanak nekik a tanárképzésben (Jones, 201–218.).

Franciaországban a 2004-es Bologna-rendszer bevezetése mellett továbbélnak a korábbi hagyományos intézetek és képzési formák is, jelentős maradt az elit iskolák szerepe.

Ausztriában a tanárképzésben jelentős fordulatot hozott a 2006-os felsőoktatási törvény, amelynek értelmében 2007-től a pedagógiai akadémiákat főiskolai szintű intézményekké alakították át, amelyek tanítókat képeznek, illetve a felső tagozatos tanárokat a különböző iskolatípusok számára (Hauptschule, Sonderschule, Berufsschule). A

pedagógiai főiskolák feladata a tudományos képzés mellett a szakmai képzés biztosítása. A gimnáziumi tanárok számára már korábban is egyetemi szintű volt a képzés. Az egyetemeken tanuló leendő tanároknak tanárképző intézeti tagsággal együtt kell képzésüket teljesíteni. Az osztrák tanárképzés alapvetően a korábbi hagyományok alapján három fázisra osztható: 1. alapképzés, 2. szakmai képzés, 3. továbbképzés. A képzési profil sokfeliségének köszönhetően nem minden esetben jelenik meg mindhárom fázis. A pedagógiai főiskolák felállításával nemcsak a szakmai képzés, hanem a továbbképzések is akadémiai szintre emelkedtek (*Grimm, Bali és Pirka, 2012. 91–110.*).

Németországban a Bologna-folyamat jegyében két szabályozás született: a 2004-es tanárképzési sztenderdek, valamint 2008-ban a tartományok számára a tanárképzésben a közös tartalmi követelmények meghatározása a szaktudományok és a szakmódszertan tekintetében. A problémák még sem oldódtak meg: például az 1. államvizsgát több tartományban eltörölték, néhol pedig visszaállították. A MA végzettség a 8–10 szemeszterből álló képzés teljesítésével érhető el, néhol ebbe egy gyakorlati szemesztert is beiktatnak. Tanárképzési központokat állítottak fel, amelyek működése nem problémamentes. Összegezve, a minőségre vonatkozó öt elvet tart követendőnek a német oktatási rendszer szövetségi szinten: 1. a tanárok szakmai feladatait a tanárképzés céljai és tartalmi elemei határozzák meg, 2. a tanítási és nevelési stratégiákat tudományosan meg kell alapozni (a neveléstudomány fiatal terület, szüksége van speciális empirikus kutatásokra), 3. az elmélet és a gyakorlat minden képzési szakaszban egymásra épül, 4. a társadalmi realitás orientálja a tanárképzés tartalmát, 5. a tanárképzésben a képzés sajátosságaira koncentráltan a kumulatív tanulást kell biztosítani (*Sandfuchs, 2012. 59–72.*).

11

Svájcban ma 13 pedagógiai főiskola és 3 egyetem működik. A reformot meghatározta a Bologna-folyamat: a harmonizáció, a modulrendszer, a lépcsős képzési rendszer kialakítása, az intézményes autonómia biztosítása. Az óvoda és az alapfok: integrált oktatási alkalmasság a 2–6. osztályokban, klasszikus felosztású tanítás az óvodában, és az 1–6. osztályokban. A tanulási idő 3 év, 180 ECTS pont megszerzésével, a jelöltek általában 6–8 szaktárgyból szereznek még képzettséget, összességében tíz tantárgyból vizsgáznak. Az általános iskolai tanár képzése 4–5 év, 270–300 kredit megszerzésével. (Maximum 5 tantárgyban lehet képzettséget szerezni). A kimeneti vizsga elméleti (köztük a pedagógiai, pszichológia, didaktika) és gyakorlati részből áll. A vizsga-tanítás egy vagy két lecke megtartása (kantononként különböző hasonlóan a szaktárgyi vizsgához). Jelenlegi cél, hogy nemzeti szinten a képzést és a kimeneti követelményeket egységesítsék. További kihívások: máig sem sikerült az egységesítés, a harmonizálási szándék ellenére, ami feszültséget kelt, mert hiányszakmák vannak, bizonyos szakokon. A kívülről érkezők, rövidített képzéssel, (BA és szakmai tapasztalatok birtokában) nehezítik a minőségbiztosítás következetes érvényesítését (*Biedermann, 2012. 267–280.*).

Olaszországban a 2010-es, 2011-es törvények növelték a képzési időt: az óvopedagógusok és általános iskolai tanárok képzését négyről öt évre emelkedett, a képzési idő az 1861-es hét évről 2011-re 18 évre nőtt. A középiskolai képzés a 21. századra szaktudományossá vált, speciális pedagógiai és didaktikai kompetenciákat várnak el a jelöltektől, a gyakorlat egyúttal kötelezővé vált. Sajátosnak tekinthető, hogy az olasz tanárképzésben a pálya jobban feminizálódott, mint a többi nyugat-európai országban, (általános iskola 80%, középiskola 60%), de anyagilag kevésbé elismert. (A svájci kezdő fizetésnek csak a felét kapja az olasz kezdőtanárr.)

Sok az állásnélküli, vagy csak korlátozott szerződéses idővel rendelkező tanár, ami feszültséget kelt. A kormányzat politikai célja a tanárlétszám csökkentése, takarékoskodás, ám a feszültségek ezektől a lépésektől nem csökkennek, pl. munkaidő-szerződésekkel, főként az idősebbeket részesítik előnyben, (akár a rosszabbul képzetteket.) Olaszországban teljes integráció van 1977-től, 2010 óta külön szemeszterben tanítják a gyógypedagógiát valamennyi tanár számára (Polenghi, 2012. 139–156.).

Összegezve megállapítható, hogy az Európai Unió harmonizációs céljait, a Bologna-rendszer bevezetésével az országok részben megvalósították. A nemzeti (lokális) oktatási hagyományok figyelembevételével törekedtek az egyes államok oktatáspolitikájukat rugalmasan átalakítani.

A tanárképzés történeti fejlődésben valamennyi országban elkülönült a tanítói (óvopedagógus) és a középiskolai tanárok képzése, tehát több szintű képzésről beszélhetünk. Előbbi, azaz a tanítók, a 20. század második feléig középfokú képzéssel működtek, az utóbbiak, a középiskolai tanárok, valamennyi országban egyetemi képzésben részesültek. A gyakorlati és a pedagógiai képzés eltérő módon valósul(t) meg az országokban. Jelentős hatása van a szekularizációs folyamatnak, de a korábbi katolikus hagyományok továbbélése ösztönözte a nemzeti oktatás kereteinek létrejöttét is (Ausztria, Olaszország). Legnagyobb hasonlóság az osztrák, német, olasz képzési gyakorlatok között van, közös történelmi érintkezési pontjaiknak köszönhetően. A 21. századra egyfelől megnőtt a végbizonyítvány megszerzéséhez szükséges idő, másfelől akadémitizálódott az óvopedagógusok és a tanítók képzése. Állandósult és integrálódott a szakmódszertan, a pedagógia és a pszichológia, emellett mindenütt megtalálható a gyakorlat. A kompetencia alapú szemlélet, az egységesülő kimeneti követelmények, a kreditrendszer bevezetése a vizsgált országokban ugyancsak tetten érhetőek. A bemenet (felvétel) országonként eltérő módon került szabályozásra (Finnországban alkalmassági vizsga, Franciaországban szűrőrendszer, Németországban nincs alkalmassági vizsga, a legtöbb országban a középiskolai eredmények alapján).

Meglepő és tanulságos a két hasonló földrajzi, gazdasági-társadalmi környezettel bíró állam, Finnország és Svédország eltérő oktatási hatékonysága. A korábban periféria helyzetben lévő két északi állam és Olaszország – kiemelkedő felzárkózást mutatnak az oktatás területén. A három nagy hátránnyal induló ország közül Finnországnak sikerült a legsikeresebb oktatási modellt kidolgoznia, amely egyben a többi állam számára mintaértékű. Olaszország esetében példaértékűnek tekinthető a Maria Montessori reformpedagógiájának hatására a korai inkluzív szemlélet, amely mára általános az olasz iskolai gyakorlatban. Valamennyi vizsgált országban végbement az oktatás expanziója, ennek megfelelően az oktatási rendszerek strukturális átalakítása (a reformok a hetvenes években kulmináltak). Mindenütt jelentőssé és meghatározóvá vált a tanárképzés elnöiesedése, amely a legnagyobb mértékben Olaszországban következett be. A tanítók és tanárok társadalmi presztízse eltérő, amely eltérő fizetésükben mutatkozik meg legszembetűnőbben. A tanári szakmában jelenleg is vannak hiányszakmák és a jövőben is számolnak ezzel a jelenséggel, némely országok képzési kínálata már reflektál erre a problémára (Svédország, Finnország, Olaszország, Egyesült Királyság).

A közoktatás reformjai és a tanárképzés átalakítása nem jutott nyugvó pontra, Európa országaiban napi aktualitással bírnak, komoly társadalmi, politikai vitákat generálnak.

A kihívások megsokszorozódása: a globalizáció, a technikai fejlődés, a társadalmi kontroll növekedése, a gazdasági válság, a nemzetközi mérések – napi szinten szembesítik az oktatás szereplőit a döntéshozók felelősségének súlyával. A 21. századi reformok következményeit még többségében nem vagy alig ismerjük.

„Modellkövető” közép-kelet-európai államok oktatásügyi fejlődése

Az oktatásügy modernizációjának folyamatát követjük nyomon Bulgáriában (*Chavdarová*, 2012), Csehországban (*Kasper és Kasperová*, 2012), Jugoszláviában és utódállamaiban (*Protner et alii*, 2012), Magyarországon (*Kotschy*, 2012; *Németh, Szabolcs és Vincze*, 2012), a Német Demokratikus Köztársaságban (*Coriand*, 2012),¹² valamint Romániában (*Sebestyén, Szarvas, Tordai*, 2012) tanulmányunk második szakaszában. Dolgozatunk során az oktatásügy egészét társadalmi alrendszerként értelmeztük, így lehetőség nyílt arra, hogy a vizsgálatot a társadalmi-politikai változásokkal összefüggésben végezzük el. Ugyanakkor ennek a megközelítési módnak két fontos következménye van a vizsgálat egészére vonatkozóan: az egyik az, hogy ezeknek az országoknak a társadalmi-gazdasági fejlődése meglehetősen eltérő, s jóllehet a térség mindegyik állama valamelyik kontinentális nagyhatalom oktatási modelljét követte, az implementáció azonban szinte mindig egy sajátos nemzeti modell kialakulását eredményezte. Ez összefüggésben áll a jelenséggel, hogy a közép-kelet-európai modernizáció alapjait szolgáló európai modellek a recepció során sajátos nemzeti intézményrendszer kialakulását eredményezte, amelynek nyomán ezeket a nem szerves fejlődés nyomán kialakult struktúrákat a társadalmi igényekhez, fejlettséghez igazították az egyes nemzetállamok oktatáspolitikai elitjei (*Németh*, 2004. 441.; *Garai*, 2014. 37–39.). A másik fontos következmény, hogy az eltérő recepciók folyamatokból következően problematikus egy egységes szempontrendszert alkalmazva vizsgálni ezen államok oktatási intézményrendszeri fejlődésének egészét. A vizsgálati szempontok egységes alkalmazását az is nehezíti, hogy az ország tanulmányok ugyan egy tanulmánykötetben láttak napvilágot, de az egyes szerzők eltérő érdeklődése, illetve a sajátos nemzetállami fejlődési folyamatok nyomán más-más hangsúllyal vizsgálták az alsó-, a középfokú oktatási intézményrendszer, vagy a tanítóképzés, tanárképzés kialakulását. Tehát bizonyos országok esetében a vizsgálati szempontok némelyikének alkalmazása alig, vagy egyáltalán nem vezetett eredményre.¹³

13

¹² A Német Demokratikus Köztársaság (továbbiakban NDK) oktatásügyi fejlődésének tárgyalására értelemszerűen csak a II. világháború utáni szakaszban kerül sor. Rotrand Coriand tanulmánya azonban arra lehetőséget ad, hogy az 1990-es rendszerváltozást oktatásügyi átalakulásokat is nyomon kövessük a kelet-német területeken.

¹³ Alapvetően arra szeretnénk rámutatni, hogy más-más mélységű az egyes tanulmányok történeti-társadalomtörténeti megközelítése, amelyben a szerzők vizsgálják az oktatásügy változásainak kérdéseit. Bizonyos tanulmányokban az oktatási intézményi rendszer valamennyi ága meglehetősen részletességgel került tárgyalásra, míg más szerzők az intézményrendszer fejlődésének egy bizonyos szegmensére helyezték fókuszpontjukat.

Tanulmányunk ezen része négy alfejezetből épül fel: a közép-kelet-európai térség oktatásügyének fejlődése a nemzetállamok létrejöttétől az első világháború végéig, ezt követi a két világháború közötti nemzeti oktatási rendszerek kialakításának kísérlete, majd a második világháborút követő, a szocialista típusú modernizációt tárgyaló fejezet, legvégül pedig az 1990-es rendszerváltozásokat és a Bologna-folyamatot tárgyaló szakasz.

A közép-kelet-európai térség oktatásügyi fejlődése a nemzetállamok kialakulásától az első világháború végéig

A közép-kelet-európai térségben az 1860-as évek második felében, az Osztrák-Magyar Monarchia 1867-es létrejöttével, illetve az 1878-as San Stefanó-i békeszerződés,¹⁴ valamint az azt követő berlini kongresszus¹⁵ nyomán indult meg a nemzetállami fejlődés (*Majoros*, 2005. 57–58.). Magyarország az úgynevezett közös ügyeket (hadügy, külügyi és az ezt fedező pénzügyi források) leszámítva egy reálunió keretein belül folytathatta polgárosodási, illetve a nemzetállami keretek kialakítására vonatkozó programját (*Csorba*, 2005. 324–325.). Bár a Monarchián belül Csehország nem élvezett a magyarhoz hasonló állami önállóságot, de a magyar kiegyezés évében elfogadott polgárjogi törvények garantálták a cseh területeken is a polgárosodás folyamatának és ezzel párhuzamosan a modern oktatási rendszer megteremtésének alapjait. A német iskolarendszer főbb intézménytípusai osztrák közvetítés útján jöttek létre mindkét területen: 1868–1869 között kialakultak az alsó fokú oktatás főbb intézménytípusai a népiskolák és a polgári iskolák létrejöttével, valamint a következő évtizedek folyamán ugyancsak német, illetve Magyarország esetében német és francia intézményrendszeri elemeket felhasználva kialakultak a középiskolák főbb intézménytípusai, valamint a középiskolai tanárképzés keretei (*Németh*, 2004. 446–448.; *Németh, Szabolcs és Vincze*, 2012. 28.; *Garai*, 2014. 40–43.; *Kasper és Kasperová*, 2012. 219–220.).

A kelet-közép-európai térség keleti, illetve déli részén található Románia, Szerbia, Bulgária esetében ez a fejlődési folyamat egy évtizeddel később vette kezdetét, hiszen ezek az államok nemzeti függetlenségüket 1878 után nyerték nyerték el. Az Oszmán Birodalomból kiváló balkáni területek szintén osztrák minta nyomán kezdték el megszervezni nemzeti oktatási rendszerüket, ez különösen Szerbia, illetve Bulgária esetében nyilvánvaló. Utóbbi az 1909-es oktatási törvényével lényegében jogerőre emelte a négy éves elemi iskolára épülő három éves algimnáziumi, illetve öt éves felsőbb középiskolai képzési struktúrát (*Chavdarová*, 2012. 111.). Szerbiában és Boszniában ugyancsak osztrák minta nyomán kezdett el intézményesülni mind a tanárképzés, mind az alsó-, és a középfokú oktatás. Ugyanakkor a Szerbiától délre fekvő mai Montenegró, Koszovó, Macedónia területén az oszmán-török befolyás jóval erősebbnek bizonyult, s itt a török hatóságok kezdték el az oktatási intézményrendszert

¹⁴ A békeszerződés eredményeként függetlenné vált Bulgária, Románia és Szerbia, valamint Montenegró területe jelentősen megnőtt.

¹⁵ A kongresszus módosította Bulgária, Románia területét. Az Osztrák-Magyar Monarchia pedig jogot kapott Bosznia okkupációjára.

megszervezni (*Protner et alii*, 2012. 78.). Románia¹⁶ esetében a modellkövetés nem egyértelmű, hiszen amíg a nemzetállami keretek kialakításának korai időszakában elsősorban a francia oktatási rendszer elemeire építkezett az 1864-es oktatásügyi törvény, addig az 1898-as Haret-féle jogszabály a német-osztrák intézményrendszer bizonyos elemeit is beépítette a közép-, és felsőfokú oktatásba. Ennek nyomán az öt éves elemi iskolákra épülő négy alsó, illetve négy felső líceumi modell került bevezetésre, amelyet egy az érettségihez hasonló záróvizsga rekesztett be. A középiskolai tanárképzés területén pedig megalakultak az első egyetemi szemináriumok (*Sebestyén, Szarvas, Tordai*, 2012. 161–162.).

Megállapítható tehát hogy a vizsgált államok nagyobb része a kontinentális közoktatási, illetve felsőoktatási intézményrendszer egyes elemeit adaptálta saját viszonyainak megfelelően, s hoztak létre többnyire vegyes intézményrendszeri modelleket, amelyek azonban főbb vonalaiban inkább a német-osztrák oktatási intézményrendszert követték. A neohumanista képzési koncepcióra épülő középfokú, illetve egyetemi oktatási rendszer felhasználása a nemzetállam építésének folyamatában kézenfekvőnek tűnik, hiszen a 19. század első évtizedében a válságba jutott porosz állam számára is az államreform továbbvitelében elhivatott államhivatalnokokat (középiskolai tanárokat) biztosított (*Németh*, 2005. 158–160.).

A nemzeti oktatási rendszerek kialakításának második szakasza az új európai rendben

15

Az első világháborút lezáró párizsi békerendszer kedvezményezett államainak sorához tartozott Csehszlovákia, Románia, illetve a Szerb-Horvát-Szlovén Királyság (1929-től Jugoszlávia). Az oktatásügyet érintő törekvéseik kettős természetűek: egyfelől mindhárom államalakulat területi gyarapodásukat követően az új területek pacifikálására részben az oktatást használja eszközként. Másfelől ezzel párhuzamosan bizonyos korrekciókat is végrehajtanak az intézményrendszeren annak érdekében, hogy a korábban kialakult strukturális problémákat (tanítóképzés felsőfokúvá tétele, középiskolai tanárok képzési színvonalának emelése) orvosolják.

Csehszlovákiában lényegében megmaradt a Monarchiából örökölt közoktatási intézményrendszeri modell. Ugyanakkor 1921-ben pedagógiai főiskola jött létre a prágai egyetem filozófiai és természettudományi kara mellett, ahol középiskolai tanárképzés folyt (*Kasper és Kasperová*, 2012. 222–223.). A szlovák területek számára kihívást jelentett egyfelől a nagyszámú magyar népesség, akik közvetlenül a Magyarországgal közös határszakaszon éltek, másfelől a pozsonyi Erzsébet Tudományegyetem átköltözése a magyar területekre. Románia is jelentős területi gyarapodást könyvelhetett el, hiszen Erdély túlnyomó részét garantálta számára a trianoni békeszerződés. Az 1924. évi 176. törvény az óvodai illetve elemi iskolai képzést egységesítette. Az alsó fokú képzés 5–7. osztályában ugyanakkor a jogalkotó teret engedett annak, hogy a helyi igényeknek megfelelő tanterveket készítsenek az intézmények. Az alsó fokú tanszemélyzetet úgynevezett

¹⁶ Románia fennhatósága alá ebben az időszakban Havasalföld, Moldva és Észak-Dobruzsza tartozott.

normaiskolák képezték. Az oktatáspolitikai béremeléssel támogatta a román anyanyelvű tanítók munkavállalását az etnikailag kevert, vagy magyarok által többségében lakott területeken annak érdekében, hogy az új impérium számára is elfogadható szellemű legyen az oktatás. Ezzel párhuzamosan az 1930-as évek második felére a magyar tanítóképző intézeteket fokozatosan megszüntették (Sebestyén, Szarvas, Tordai, 2012. 163.). A Szerb-Horvát-Szlovén Királyság új államalakulatként meglehetősen eltérő fejlettségű területeket egyesített magában. Az oktatáspolitikai főbb irányvonalait tekintve az egykori Monarchiát tekintették referenciamodellnek. Ez a jelenség azzal magyarázható, hogy az északi területek társadalmi és gazdasági tekintetben fejlettebbek voltak a délieknél, s ezek korábban a Monarchia befolyási övezetét képezték. Így az új királyság kialakulását követően a déli területeken is a német-osztrák modellt követő köz-, és felsőoktatási intézményrendszer megszervezésének munkálatai kezdődtek el (Protner et alii, 2012. 81.). Az 1920, 1926, illetve 1929-es a pedagógusképzést szabályozó törvények lényegében ugyancsak az egykori Monarchia képzési struktúráját adaptálták a délszláv viszonyokhoz.

16

Bulgária és Magyarország jelentős területi veszteségeket szenvedve fejezte be az I. világháborút. A két világháború közötti időszakban Bulgáriában nem változott meg jelentősen a közoktatás intézményi szerkezete, az 1921 és 1929-es oktatási törvények inkább kontinuitást mutatnak a korábbi idősakkal, illetve az intézményrendszer kapacitását igazították hozzá a megváltozott társadalmi, gazdasági feltételekhez. A felsőoktatás területén viszont jelentős változások zajlottak le: 1932-től a tanítóképzés lényegében felsőfokúvá vált az Elemi Iskolai Tanítók Pedagógiai Intézetének létrejöttével. A pedagógia szerepének felértékelését mutatja, hogy 1924-től önálló tudományterületté vált, illetve 1923-ban létrejött a középiskolai tanárok képzésében kulcsszerepet játszó gyakorlógimnázium is. A tanári képesítővizsga ettől az időszaktól kezdve lényegében megegyezett a német-osztrák területeken kialakult gyakorlattal (Chavdarová, 2012. 114–115.). Magyarországon jelentős változások történtek mind a közoktatás szerkezetében, mind pedig a felsőoktatás területén. Az oktatáspolitikai az elemi fokú iskolák számának gyarapítását tűzte ki célul az 1920-as évek első felében (1926: 7. tc.), majd a külpolitikai fenyegetettség és a szélsőséges politikai mozgalmak megjelenésével kísérlet történt a nyolc osztályos elemi iskola kialakítására is (1940: 20. tc.). A középfokú oktatás területén a trifurkáló középiskolai szerkezet társadalompolitikai és kultúrpolitikai szempontból is markáns váltást eredményezett a Monarchia időszakának oktatáspolitikájához képest (1924: 11. tc.). Ugyanakkor ezt a törekvést a politikai klíma megváltozása miatt felszámolta az 1930-as évek oktatáspolitikája, s a reáliskola, illetve reálgimnázium intézménytípusát megszüntetve létrehozta az egységes gimnáziumot (1934: 11. tc.). A középiskolai tanárképzés egységesült az ország valamennyi tudományegyetemén, a neveléstudományi képzést a tanárképző intézetek felügyeletük alá (1924: 27. tc.). A tanítóság régi követelésének engedve a kultúrpolitika felsőfokúvá kívánta tenni a tanítóképzést (1938: 14. tc.) a tanítóképző akadémiák létrehozásával, de ez a törekvés sikertelen maradt (Németh, 2004. 449.; Németh, Szabolcs és Vincze, 2012. 30–31.; Garai, 2014. 181–185.)

A fentiekből megállapítható, hogy az új európai rend kialakulása eltérő kihívásokat támasztott a térség országaival szemben. Míg bizonyos államok területi gyarapodásukból, vagy korábban is meglevő regionális különbségeikből fakadó kihívásokat próbáltak orvosolni, addig a

Párizs környéki békerendszer kárvallottjai eltérő módszereket alkalmaztak köz- és felsőoktatásuk modernizálására.

A modernizáció szovjet útja: az oktatáspolitikai szovjetizálása

A II. világháborút követően a kelet-közép-európai térség nagyobb része megszálló hadserege révén a Szovjetunió érdekszférájába került. Ez alól kivételt az 1941 után állami létét visszanyerő Jugoszlávia vált, amelynek területéről különböző szabadcsapatok űzték el a német megszállókat. Bár a délszláv állam is a szocialista modernizáció útját követte, de külpolitikája mégsem rendelődött alá olyan mértékben a Szovjetunióknak, mint ahogyan az a térség államainak többsége esetén megfigyelhető.¹⁷

Az 1945 utáni időszak egyik sajátossága, hogy a jaltai és potsdami konferenciák lehetőséget adtak a megszálló hatalmaknak arra, hogy külpolitikai érdeküknek megfelelő, saját állami és társadalmi berendezkedésük mintájára szerveződő államok kialakulását segítségük elől (Németh, 2006a. 226–233.). Ez előre vetítette a szovjet köz- és felsőoktatási rendszer teljességének, vagy bizonyos elemeinek átvételét ezekben az országokban. Ennek a folyamatnak a prototípusát az oktatásügy területén a kelet-német tartományokban végrehajtott oktatáspolitikai reformok jelentették. A szovjet katonai hatóságok már 1945 augusztusában rendeletet hoztak a tananyag ideológiai átalakításáról, illetve a tanári kar politikai tevékenységének felülvizsgálatáról. 1946 folyamán pedig az alsó fokú iskolarendszert átalakítva bevezették az egységes nyolc osztályos általános iskolát. Az NDK állami kereteinek 1949 október 7-i formális létrejöttét követő egy évtizeden belül a középfokú iskoláztatás is jelentős mértékben átalakult, hiszen az 1959-es iskolaügyi törvény a 10 osztályos politechnikai iskolát tette középfokon uralkodó intézménytípussá (Coriand, 2012. 74–75.). Ugyancsak szovjet mintát követve az oktatáspolitikai mechanikusan alárendelődött az iparosítás kívánalmainak a térség országainak nagyobb részében. Ez az NDK esetében azt eredményezte, hogy a középiskolai diákok túlnyomó többsége a politechnikai iskola 8. osztályát, vagy 10. osztályát követően szakiskolába iratkozott be, hogy a permanensen jelentkező szakmunkáshiányt ezzel enyhítsék.¹⁸ Az érettségire előkészítő 11–12. évfolyamokat egy-egy korosztály 14–15%-a látogathatta még az 1980-as években is (Coriand, 2012. 78–79.).

A térség többi állama esetében is hasonló reformok figyelhetők meg a közoktatás területén. Ezeknek egyik fontos közös eleme, hogy a „kizsákmányoló társadalmi osztályok” műveltségi monopóliumának felszámolására hivatkozva Bulgáriában, Csehszlovákiában, Magyarországon és Romániában legkésőbb 1948-ig uralkodó intézménytípussá tették a nyolc osztályos általános iskolákat,

¹⁷ Jelzésértékű erre nézve, hogy a térség államainak nagy része szovjet nyomásra 1949–1950 folyamán különböző formákban ítélte el a jugoszláv politika „elhajlását”. 1961-ben pedig Jugoszlávia egyik alapítója volt az el nem kötelezett államok mozgalmanak.

¹⁸ Az egyoldalú iparosítási, fegyverkezési politika erőteljesen rányomta bélyegét az életszínvonalra. Az 1953. június 17–19-i berlini munkásfelkelés is részben az életszínvonal elégtelensége nyomán robbant ki. A felkelést követő politikai megtorlás miatt körülbelül 300.000-en emigráltak nyugatra, s 1961-ig nagyjából háromszor ennyien hagyták el a keleti megszállási zónát, illetve az NDK területét (Németh, 2006b. 428.).

illetve a felekezetek szerepét egyoldalú államosítással tették marginálissá az oktatásügyben, hogy a szocialista típusú társadalom ideológiai egységét ne érhesse kihívás (Chavdarová, 2012. 112.; Kasper és Kasperová, 2012. 224–225.; Németh, 2004. 449.; Sebestyén, Szarvas, Tordai, 2012. 164–165.). A korábbi, történetileg kialakult nyolc osztályos középfokú intézményrendszert felszámolták, s rendre négy osztályossá alakították át. Ugyanakkor a Sztálin halálát követő időszak lehetőséget adott bizonyos kísérletek végrehajtására is, így például Bulgária 1954-ben a középfokú iskoláztatást ismét hét osztályossá bővítették, a reform azonban alig másfél évtizedig volt érvényben, hiszen az 1969-es oktatásügyi törvény az NDK-ban kialakult politechnikai képzést vezette be (Chavdarová, 2012. 112.). Jugoszlávia sajátos külpolitikai helyzete és az ország regionális tagoltsága miatt ezek a reformok csak később bontakoztak ki. Ugyan 1949-ben a nyolc osztályos elemi iskola bevezetésére sor került, azonban föderális szinten csak 1958-ra vált elterjedté az intézménytípus (Protner et alii, 2012. 81.).

Az 1960-as években több ország korrekciót próbált meg végrehajtani alap-, illetve középfokú intézményrendszerén. Romániában 1968-ban tíz évre növelték az alapfokú iskoláztatást, illetve ezzel párhuzamosan a líceumokban humán, reál, valamint ipartanonc-iskolai képzést alakítottak ki (Sebestyén, Szarvas, Tordai, 2012. 166.) Magyarországon az 1961: 3. törvény nyomán a gimnáziumok öt éves képzését egészítették ki gyakorlati képzéssel, valamint új intézménytípusként alkották meg a szakközépiskolát. Az érettségizettek átirányítása az ipari munka világába a gyakorlati tárgyak révén azonban látványosan kudarcot vallott, ellenben a szakközépiskola kritikus fogadtatásuk ellenére elterjedt intézménytípusá vált (Németh, Szabolcs és Vincze, 2012. 36.; Németh, 2004. 450.).

18

A felsőoktatási intézményrendszer átalakulása kapcsán ugyancsak hasonló folyamatok mentek végbe a régió egyes országaiban. Az egyetemi hallgatóság társadalmi összetételének megváltoztatását, egyúttal a kádercserét és a szakemberhiányt orvosolandó „esti”, illetve „szakérettségire” épülő gyorsított felsőközépfokú képzéseket hoztak létre, hogy a munkás és parasztszármazású társadalmi rétegek minél nagyobb számban kerüljenek be a felsőoktatásba. 1945 nyarán az igazoló eljárások és a háborús emberveszteségek következtében a kelet-német területeken 40.000 pedagógus hiányzott az iskolarendszerből. Az 1945/1946-os tanévben előbb 15.000, majd a következő tanévben újabb 25.000 tanár, illetve tanító kezdte meg munkáját, miután gyorsított felsőfokú képzéseken szereztek képesítést (Coriand, 2012. 73–76.). Magyarországon hasonló technikát alkalmazva az 1948–1951 közötti időszakban radikálisan átalakították a hallgatóság társadalmi összetételét, s ezzel párhuzamosan a felsőoktatási intézményrendszer szerkezetét is megváltoztatta az új kommunista államhatalom (Németh, 2004. 449–450.; Németh, Szabolcs és Vincze, 2012. 34–35.; Protner et alii, 2012. 82.; Garai, 2014. 404–413.).

A középiskolai tanárok képzése az országok nagyobb részében továbbra is az egyetemek feladata maradt. Bár Csehszlovákiában 1953–1959 között főiskolai jellegűvé minősítették vissza a tanárképzést (Kasper és Kasperová, 2012. 224.), s a magyar intézményrendszer is jelentős mértékben átalakult a középiskolai tanárképző intézetek, illetve a tanárvizsgáló bizottságok megszüntetésével (Németh, Szabolcs és Vincze, 2012. 35.), az 1960-as évek második felében a politikai légkör változásával azonban lehetőség nyílt arra, hogy az egy évtizeddel korábban kialakított szovjet típusú rendszeren a nemzeti sajátosságoknak megfelelő korrekciókat hajtsanak végre az egyes országok. Ugyancsak általános tendenciaként figyelhető meg a térségben,

hogyan a középfokú tanítóképzés fokozatos felszámolására törekedtek a pedagógiai jellegű főiskolák létrehozásával, amelyekben jellemzően az általános iskolák felsőbb tagozatainak tanárait képezték (Kasper és Kasperová, 2012. 225.; Németh, Szabolcs és Vincze, 2012. 31; Protner et alii, 2012. 81.), vagy mint Bulgária példája mutatja az al gimnáziumi tanárok képzése is ezekben az új intézménytípusokban kapott helyet (Chavdarová, 2012. 116–117.). A pedagógiai főiskolák az 1970-es évek második felétől fokozatosan a tudományegyetemek részeivé váltak, s így a tanítóképzés egésze felsőfokúvá vált (Kasper és Kasperová, 2012. 225.; Protner et alii, 2012.; Németh, Szabolcs és Vincze, 2012. 40.).

A modernizáció szovjet modelljéről összefoglalóan megállapítható, hogy valamennyi közép-kelet-európai ország köz- és felsőoktatási intézményrendszerében jelentős változásokat eredményezett. Az 1950-es évek első felében inkább jellemző a szovjet modell mechanikus másolása, míg a desztalinizációs időszak lehetőséget adott a nemzeti sajátosságoknak megfelelő módosításokra. A középiskolai tanárképzés színvonalában a szovjet modell másolása visszaesést eredményezett, amelyet csak az 1960-as években végrehajtott reformok orvosoltak. Ugyanakkor a pedagógiai főiskoláknak köszönhetően a térségben általánossá vált a tanítóképzés felsőfokúvá válása legkésőbb az 1970-es évek végére.

Az 1990-es rendszerváltozások, illetve a Bologna-folyamat által támasztott kihívások a közép-kelet-európai országok oktatási rendszereiben

19

A szovjet csapatok kelet-közép európai kivonásának 1988-as bejelentését követően megindultak a politikai rendszerváltozások a térségben, amelynek eredményeképpen a szocialista állami és társadalmi rendszerek felbomlottak, s helyettük parlamentáris politikai berendezkedésen alapuló piacgazdaságok alakultak ki (Németh, 2006c. 447–448.). A politikai átalakulás a térség országainak nagyobb részén békés formában történt meg Romániát és Jugoszláviát leszámítva. Utóbbi államalakulat egy 1995-ig tartó háborús konfliktus nyomán több köztársaságra bomlott fel (Juhász, 2006. 441–444.). A politikai fordulatot követően a térség államainak jelentős része 2004-ben, illetve 2007-ben felvételt nyert az Európai Unióba.

A piacgazdaság létrejötte a térség valamennyi országában azt eredményezte, hogy a korábbi, szovjet mintát követő köz-, és felsőoktatási intézményrendszert felülvizsgálták. Ez a vizsgálati folyamat majdnem minden esetben azt eredményezte, hogy a történetileg kialakult intézményrendszer egésze, vagy bizonyos elemei ismét megjelentek az oktatásügyben. Bulgária, illetve az 1990. október 3-án újra egységessé vált Németország keleti tartományai is hamar visszaállították az 1945 előtti közoktatási intézményrendszer főbb intézménytípusait (Chavdarová, 2012. 117–118.). Magyarországon, köszönhetően a liberális szellemű 1985: 1. törvénynek már a szocializmus időszaka alatt megjelentek az alternatív tantervvel működő oktatási intézmények, részben ennek köszönhetően az 1993: 79. törvény (közoktatási törvény) egy vegyes modellből építkező közoktatásügyi intézményrendszert hozott létre, amelyben azonban egyre nagyobb súlyt kaptak az 1945 előtti intézménytípusok (Kotschy, 2012. 41–42.). Románia a térség többi országához hasonlóan az 1990-es évek első felének kísérletező jellegű oktatáspolitikai kurzusát követően 1995-ben visszatért a

nyolc osztályos líceumhoz, mint legfőbb középfokú oktatási intézménytípushoz (Sebestyén, Szarvas, Tordai, 2012. 170.)

Csehszlovákiában a felsőoktatásban a politikai események kényszerítő hatására gyorsan felszámolták a szocialista rendszer főbb fundamentumait, s egy több évtizeden át tartó reformfolyamat eredményeképpen 2001-re előbb megállapították a főbb tanári kompetenciaterületeket, majd a Bologna-folyamat hatására a tanítói és a tanárképzés reformját hajtotta végre a politikai elit. Ugyanakkor az Európai Felsőoktatási Térséghez való csatlakozásból adódó reformkényszert számos kritika érte, s 2010 után többször felülvizsgálatot kezdeményeztek a kétciklusú tanárképzéssel kapcsolatosan. Tehát a kezdeti optimista várakozást hamarosan szkepticizmus váltotta fel, s megjelent az igény a széttöredezett tanárképzési rendszer egységesítésére, s a piac által kevésbé honorált képesítések (pedagógiai asszisztens) megszüntetésére, felülvizsgálatára (Kasper és Kasperová, 2012. 230–233.). Csehszlovákia, illetve 1993-as felbomlását követően Csehország és Szlovákia este meggyőződésünk szerint jól szemlélteti azt, hogy a szocialista oktatási struktúra lebontását követő új kihívások egy részének megoldását a térség a bolognai átalakulástól remélte. A „megoldás” helyett, azonban újabb kihívásokkal szembesültek az egyes országok, s ez revíziós, visszarendeződési folyamatokat indított el.

20

A Bologna-folyamat implementálása tehát igen eltérő módon történt a térség országaiban, így csak bizonyos főbb változási tendenciák nyomon követésére vállalkozhatunk írásunk keretei között. Az eltérő implementáció jellege jól szemléltethető az egykori NDK tartományain, illetve a volt Jugoszlávia utódállamaiban jelentkező oktatáspolitikai lépésekkel: a kelet német tartományokban Berlin kivételével iskola specifikusan szervezték meg a három képzési fázisból álló tanárképzést,¹⁹ ami azt eredményezte, hogy már BA szinten rendkívül eltérő struktúrák alakultak ki az egyes tartományok a tanárképzésében. A képzés időtartama a fentiekből következően iskolatípustól és a tartományi sajátos szabályozástól függően 7–10 félév lehet. Ugyanakkor Thüringiában a 2012/2013. tanévtől visszaállították az egységes, osztatlan tanárképzést. (Coriand, 2012. 85–88.). Az egykori jugoszláv tagköztársaságok esetében is hasonló jelenség figyelhető meg: az északi és déli államok közötti kulturális különbségek mellett az eltérő struktúrák létrejöttét segítette elő az is, hogy a történetileg kialakult iskolarendszerek vívmányainak megőrzését az eltérő bolognai implementáció kialakításával remélték megőrizni az utódállamok. Tehát a Bologna-folyamat egységesülés helyett inkább egy széttöredezett rendszert alakított ki, amelyre jellemző, hogy még egy országon belül is gyakran eltérő tanárképzési struktúrák jöttek létre a különböző egyetemeken. Mivel a BA diploma piaci kereslete csekély mértékű, ezért az utódállamok egy részében felmerült az egységes, öt éves képzés helyreállításának gondolata (Protner et alii, 2012. 90.). Bulgáriában a BA három éves képzése egyszerre szolgálta a tanítóképzés egyetemi keretek közé integrálását, illetve a középiskolai tanárságra való előkészületet, amelyet az egy évig tartó

¹⁹ Ezek a fázisok a következők: főiskolai tanulmányok, előkészítő tanulmányok, gyakorlatok. Ezen fázisok koordinálására jöttek létre a tanárképzési központok, amelyek a 2010 utáni magyar felsőoktatás-politikai változásokat részben motiválhatta (Coriand, 2012. 85–88.).

mester tanulmányok zártak le. Ugyanakkor a bolgár oktatáspolitikai sem tudta az európai képesítésekkel való ekvivalencia megteremtése mellett a tanárképzés főbb problémáit (tanári foglalkozás alacsony anyagi megbecsültsége, a tanári társadalom korfája az idősebb nemzedék felé billent el, pedagógushiány) orvosolni (Cavdarová, 2012. 120.). Magyarország 2005-ben vezette be a bolognai-rendszerű tanárképzést, amely megtartotta a választóvonalat a bolgár példához hasonlóan a pedagógusképzés különböző szintjein. Így az óvó-, valamint a tanítóképzés a három éves BA szinthez kötődött, míg a középiskolai tanároktól egységesen az MA képesítés megszerzését várta el a jogalkotó (Kotschy, 2012. 48–52.). A 2010 utáni politikai változások nyomán a Bologna-folyamattal szemben kritikus oktatáspolitikai döntéshozók kerültek kormányzati pozícióba, így a 2011: 204. törvénnyel mind a tanító-, mind a középiskolai tanári képzésben a korábbi, egységes osztatlan képzés került visszaállításra, amelyben növelték a gyakorlótanítás időtartamát egy évre (Kotschy, 2012. 55–56.). Ezzel párhuzamosan a tanárképzési intézményrendszer is megváltozott, hiszen a tanárképzés koordinálását a tudományegyetemek mellett létrehozott tanárképző központok látják el. Ezen intézmények létrehozását részben motiválhatta a német minta, illetve az 1949 előtti magyar középiskolai tanárképzés intézményrendszerének történeti példája (Garai, 2014. 429.; Pukánszky, 2013. 73–74.).

Összefoglalásként megállapítható, hogy a vizsgált államok többsége az 1990-es rendszerváltoztatásokat követően visszatért a történetileg kialakult intézményrendszeri gyökerekhez mind a köz-, mind pedig a felsőoktatás tekintetében. A történeti fejlődés során a térség mindig nyitottnak mutatkozott az Európa felől érkező intézményi struktúrák átvételére és a nemzeti sajátosságoknak megfelelő befogadására. A Bologna-folyamat eltérő implementációi, illetve kritikai felülvizsgálatok kapcsán lényegében ugyanez a sajátos recepciós folyamat figyelhető meg.

21

Záró gondolatok

Tanulmányunkban hét vizsgálati szempont mentén vizsgáltuk a modellalkotó, nyugat-, és észak-európai, valamint az úgynevezett modellkövető, jellemzően inkább a közép-kelet-európai térséghez tartozó országok történeti fejlődését, s ehhez kapcsolódóan oktatási és tanárképzési rendszerük változásait.

A történeti fejlődés kontinuitásából kifolyólag a hagyományos nyugat-európai modellalkotó országok (angol, francia, német) oktatási rendszereinek fejlődése immanens, a közép-kelet-európai modellkövető országok számára továbbra is fontos referenciapontként szolgálnak. A 21. századi európai oktatásügyi harmonizációs törekvések által támasztott kihívásoknak úgy próbáltak megfelelni, hogy saját nemzeti oktatásügyi fejlődésük fundamentumait erősen védték, tehát az implementáció jelentős kritikai attitűd és hosszú társadalmi egyeztetési folyamatokat követően valósult meg. Ugyanakkor ezekben a folyamatokban a politikai váltógazdaság sajátosságainak megfelelően bizonyos időszakokban máshová kerültek a főbb fókuszpontok (liberális és konzervatív oktatáspolitikai filozófiák váltakozása). Sajátos problémát jelent a föderatív országoknak az oktatásügy belső harmonizációjának megteremtése, mely sok esetben politikai, illetve az alkotmányos berendezkedést érintő vitákat generál (Németország, Svájc). Ez egyúttal azt is eredményezi, hogy folyamatos az oktatáspolitikai lépések felülvizsgálata, tehát változatlanul fontos a kritikai attitűd, és

egyúttal a minőségbiztosítási szemléletmód uralkodóvá válása figyelhető meg. Ám az ezredforduló időszakára a hagyományos modellalkotó országokat Európán belül új kihívás érte Finnország felől. A „finn-csoda” arra hívja fel a figyelmet, hogy a modellalkotók tábora kibővült, s ezen országok között hangsúlyeltolódás figyelhető meg, az újonnan csatlakozó állam oktatásügyi vívmányainak adaptálására.

A közép-kelet-európai országok történeti fejlődésük során igyekeztek Európa nyugati felének állam és társadalomszervezési formáit saját viszonyaikhoz adaptálni. Ez a sajátos történeti fejlődés azt eredményezte, hogy a modernizációs folyamatok egyfelől némileg megkésetten jelentkeztek, másfelől pedig ezzel összefüggésben egy „felzárkózási kényszer” eredményezett. Az 1945 utáni sajátos politikai helyzet felerősítette a modellkövető attitűdöt a szovjet példa mechanikus másolásával. Az 1990-es kelet-európai rendszerváltozások a szovjet hadsereg kivonulásával a térségből visszaadta a reményt a szabad fejlődéshez. Ugyanakkor a korábbi időszak történeti öröksége nyomán az európai integrációs folyamatba való csatlakozás időszakában a térség országainak nagyobb részében ismét a mechanikus modellkövetés vált uralkodóvá. A Bologna-folyamat kritikai felülvizsgálata ugyanakkor jelzi, hogy a történeti örökség lassú feldolgozásával kirajzolódnak újfent a nemzeti fejlődés lehetőségének kontúrjai.

Az oktatásügy európai integrációját a közép-kelet-európai térségben kettős kihívás érte a közelmúltban. Egyfelől úgy tűnik, hogy a térség államai az oktatásügy fejlődésének és benne a tanárképzés kérdésének is megpróbálnak nemzeti karaktert találni. Másfelől pedig az integrációt az is veszélyezteti, hogy a térség országainak nagyobb része ugyan „reformkényszertől” vezérelve követi az európai fejlődési trendeket, ám a 2008-as gazdasági világválság nyomán a nemzeti kormányok jelentős mértékben vontak ki forrásokat az oktatásügyből.

Az európai országok oktatáspolitikájának számos kihívással kell szembenézni az ezredfordulót követően. Ezek egy része az európai integrációhoz kapcsolódnak, más részük pedig a globális kihívásokhoz, köztük: az Európán belüli és a kontinens felé irányuló migrációs hullámok által okozott társadalmi problémák, a tanárság fokozatosan átalakuló szerepének újraértelmezése, a technikai fejlődés által okozott generációs feszültségek, eltérő társadalmi és gazdasági fejlettségből adódó feszültségek, a globális pénzügyi válság által okozott pénzügyi és társadalmi természetű bizonytalanság. Ezen kihívások kezeléséhez megoldásokat kínálhatna az oktatásügy, amennyiben sikerülne az európai nemzetállamokon belül és a nemzetállamok között egy széles körű társadalmi konszenzust teremteni.

Irodalom

Allemann-Ghionda, Cristina (2004): *Enführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Balácsi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs, et alii (2012): *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Letöltés: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf 2015. május 4.

Biedermann, Horst (2012): Lehrerbildung in der Schweiz – vom seminaristischen Ausbildungsmodell zum tertialiserten Studienmodell: Herausforderungen der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft. In: Németh, András und Skiera Ehrenhard (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 267–280.

Chavdarova, Albena (2012): Lehrerbildung in Bulgarien – Geschichte, Struktur und Reform. In: Németh, András und Skiera Ehrenhard (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 111–121.

23

Coriand, Rotrand (2012): Lehrerbildung in der DDR un den neuen Bundesländern – Geschichte, Struktur und Reform. In: Németh, András und Skiera Ehrenhard (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 73–90.

Csorba László (2005): Az önkényuralom kora (1849–1867). In: Gergely András (szerk.): *Magyarország története a 19. században*. Osiris, Bp., 2005. 279–326.

Garai Imre (2014): *A tanári elitképzés műhelye. A Báró Eötvös József Collegium története 1895–1950*. ELTE Eötvös József Collegium, Budapest.

Grimm, Gerald, Bali, Beáta, und Pirka, Veronika (2012): Lehrerbildung in Österreich – Aspekte ihrer Genese von den Anfängen im späten 18. Jahrhundert bis zur Zweiten Republik. In: Németh, András und Skiera Ehrenhard (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 91–110.

Grundig de Vazquez, Katja (2012): Lehrerbildung in Frankreich – Geschichte, Struktur und Reform. In: Németh, András und Skiera Ehrenhard (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 123–138.

Hakala, T. Juha (2012): Lehrerbildung in Sweden – ein Blick auf die neueste Geschichte, die Gegenwart und die Herausforderungen der Zukunft. In: Németh, András und Skiera

Ehrenhard (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 191–200.

Hakala, T. Juha (2012): The present state and background of Finnish teacher education. In: Németh, András und Skiera Ehrenhard (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 177–190.

Jones, Marion (2012): Teacher education in England. In: Németh, András und Skiera Ehrenhard (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 201–218.

Juhász József (2006): Jugoszlávia (1945–2000). In: Németh István (szerk.): *20. századi egyetemes történet*. Osiris Kiadó, Budapest. 434–444.

Kasper, Thomaš und Kasperová, Dana (2012): Lehrerbildung in der Tschechischen Republik – historische und aktuelle Aspekte. In: Németh, András und Skiera Ehrenhard (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 219–238.

24

Kotschy, Beáta (2012): Changes of regime in teacher training in Hungary between 1990 and 2010. In: Németh, András und Skiera Ehrenhard (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 41–59.

Majoros István (2005): Nemzetközi kapcsolatok 1789–1914. In: Vadász Sándor (szerk.): *19. századi egyetemes történelem 1789–1914*. Korona Kiadó, Budapest. 9–82.

Németh, András, Szabolcs, Éva und Vincze, Beatrix (2012): Lehrerbildung in Ungarn – Von den Anfängen im späten 18. Jahrhundert bis zur politischen Wende um 1990. In: Németh, András und Skiera Ehrenhard (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 21–41.

Németh András (2004): A modern európai iskola kialakulása és fejlődése. In: Németh András és Pukánszky Béla (szerk.): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest. 427–456.

Németh András (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, nemzeti sajátosságok*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Németh István (2006a): Európa megosztása. In: Németh István (szerk.): *20. századi egyetemes történet*. Osiris Kiadó, Budapest. 226–242.

Németh István (2006b): Német Demokratikus Köztársaság (1949–1990). In: Németh István (szerk.): *20. századi egyetemes történet*. Osiris Kiadó, Budapest. 426–434.

Németh István (2006c): Európa fordulata és újjászervezése (1992–2000). In: Németh István (szerk.): *20. századi egyetemes történet*. Osiris Kiadó, Budapest. 446–460.

Polenghi, Simonetta (2012): *Lehrerbildung in Italien*. In: Németh, András und Skiera Ehrenhard (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 139–156.

Protner, Edvard, Medveš, Zdenko, Batinic, Štefka et alii (2012): *The Development of Teacher Training in the States of Former Yugoslavia*. In: Németh, András und Skiera Ehrenhard (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 239–266.

Pukánszky Béla (2013): *A tanárképző intézet szerepének alakulása a magyarországi tanárképzés történetében*. In: *Pedagógusképzés*, 39–40. 10–11. sz. 73–91.

25 Sandfuchs, Uwe (2012): *Die Lehrerbildung in Deutschland – Geschichte, Struktur und Reform*. In: Németh, András und Skiera Ehrenhard (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 59–72.

Sebestyén, Ágnes, Szarvas, Ildikó und Tordai-Soós, Kata (2012): *Lehrerbildung in Rumänien*. In: Németh, András und Skiera Ehrenhard (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 157–176.

Wallerstein, Immanuel: (1983): *A modern világgazdasági rendszer kialakulása*. Budapest. Gondolat Kiadó. 1983.