

# Az európai tanárképzés a „modellalkotó” országok aspektusából. Összegző áttekintés egy tanulmánykötet margójára I.

VINCZE BEATRIX

## Bevezetés<sup>1</sup>

Egy, az európai tanárképzést 1954–1990 között vizsgáló kutatás a Peter Lang Verlag gondozásában, illetve a *Johanna Hopfner* által kiadott „*Erziehung in Wissenschaft und Praxis*”<sup>2</sup> sorozatban megjelenő kötetben összegezte eredményeit. A tanulmánykötetet *Németh András* és *Ehrenhard Skiera* szerkesztette és „*Lehrerbildung in Europa – Geschichte, Struktur und Reform*”<sup>3</sup> címmel látott napvilágot. A kötet a bevezetésen túl tizenöt ország-tanulmányt tartalmaz, illetve általános kérdések címszó alatt három nemzetközi kitekintést: a szten-derdeknek a tanárképzés fejlesztésében játszott szerepéről, a képzés monitoro-zásáról és a tanárképzés differenciált problémáiról (*Falus*, 2010).

Jelen tanulmány a 2012-ben megjelent kötet tizenöt ország-tanulmányának az összehasonlító elemzését kívánja elvégezni. Az elemző munka szempontjai-nál kiinduló pontnak tekintettük a kötet alcímét: történelem, struktúra és re-form. Miután a tanulmányokat (és az azt megelőző konferencia előadásokat) részletes szempontrendszer vagy kérdéssor nem kötötte, a szerzők a kutatás-ban megjelölt főbb célkitűzéseknek tettek eleget. Összegzéseikben eltérő hang-súlyok jelennek meg, az oktatási reformok bemutatásánál valamennyien nap-jainkig (2012-ig) követik nyomon a változásokat.

Az összehasonlítást nehezítette az egységes szempontrendszeren túl, az eltérő fogalomhasználat (tanító, néptanító, alsó vagy felső tagozatos, középis-kolai tanár), az iskolatípusok országonként különböző elnevezése, eltérő idő-beli struktúrával. Ezen kívül a szerzők élve alkotói szabadságukkal eltérő terje-delemben mutatták be országaik oktatásrendszerét, annak történeti múltját,

1. A tanulmány a TÁMOP 4.2.1./B-09/1/KMR-2010-0003(1) projekt keretein belül megvalósult kutatás másodelemzésére vállalkozik. A bevezetésben megfogalmazott gondolatok, a tanulmány elemzési szem-pontjai egyben bevezetésként szolgálnak a tanulmány II. részéhez is, Garai Imre írásához.

2. „A nevelés kérdése a tudományban és a gyakorlatban”.

3. „Tanárképzés Európában. Történelem, struktúra és reform”.

így különböző hangsúlyokkal jelentek meg írásaikban a közoktatás szerkezetének és a tanárképzésnek a jellemzői. Nem összevethető módon jelenik meg, de több tanulmány utal a vallási (felekezeti) és világi oktatás arányainak változására, szerepére.<sup>4</sup> A föderatív államok (Németország, Svájc, Ausztria) esetében a tartományi sokszínűség még inkább nehezíti az egységesség irányába mutató tendenciák tetten érését. A munkát nehezítette továbbá, hogy több esetben kétszeres fordítással is dolgoztunk.<sup>5</sup>

Kutatásunkban 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: (1) a nemzetállami és az oktatási rendszer változásainak összefüggései; (2) modellek, modellváltások, modernizáció és a politikai események összefüggései; (3) eltérő társadalmi kondíciók és a modellváltások közötti kapcsolatok; (4) történeti hagyományok továbbélése az intézményrendszerben a modellváltásokat követően; (5) a közoktatás szerkezete, valamint (6) a felsőoktatás és benne a tanárképzés struktúrája és legvégül (7) a speciális képzési utak, amelyek egy létező intézményrendszer hagyományos képzési útját mintegy megkerülve, vagy „fellazítva” új típusú szakértelmiségi csoportok gyorsított képzésére szolgált ezzel segítve elő egy-egy modellváltást.

Előfeltévként kezeltük az európai régióban általában elfogadott fejlődési modellt, 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 angol-szász, 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 fejlődésének bemutatása mellett, egy csokorban történik a német nyelvű államok:

4. Nincs utalás a felekezetek szerepére Finnország és Svédország esetében.

5. Ez a tény megsokszorozhatta a pontatlanságokat.

Németország, Ausztria, Svájc elemzése. Speciális helyet foglal el Olaszország,<sup>6</sup> amelynek fejlődésére nagy hatással volt a Habsburg fennhatósága miatt a német modell, földrajzilag és gazdaságilag Dél-Európa-hoz sorolható, ám Észak-Olaszország fejlettsége révén a centrumhoz közelít. Kelet- Közép- és Dél-Európa államainak, az ún. keleti blokknak a történelmében sajátos fejezetet foglal el 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 Finnország<sup>7</sup> (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.) és Svédország (26, 23. és 26.) helyekkel (*Balácsi, Ostorics, Szalay és mtsai., 2013*)<sup>8</sup>. A kelet-európai térség államai közül a legjobban teljesítő Lengyelország, amely a 2012-es évre az európai élbolyba került, jelentősen előrelépve és hagyva 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), Németor-

6. 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.

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

8. Összevetésként Magyarországon matematikában 26., szövegértésben a 18. és a természettudományok területén a 19. helyen áll.

szág a 21. (41 866), Franciaország a 22. (41 223), az Egyesült Királyság 23. (39 161), és Olaszország a 27. (33 115).<sup>9</sup>

## 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.<sup>10</sup>

A finn oktatást bemutató dolgozat<sup>11</sup> 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 (a jólét növekedése, az 1968-as események, az olajválság, a 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 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

9. A Nemzetközi Valutaalap 187 tagországának 2012 adatai alapján, az adatok amerikai dollárban értendők, Magyarország esetében a GDP 12 652 USA dollár, 58. URL: [10. \*Juha Hakala\* a finn pedagógusképzést alapvetően a paradigmatiszós változások tükrében mutatja be, érezhető empátiával, míg a svéd rendszert komplexebben, kritikusabban elemzi, több adattal és probléma-centrikusan.](http://hu.wikipedia.org/wiki/Orsz%C3%A1gok_egy_f%C5%91re_jut%C3%B3_GDP_szerinti_list%C3%A1ja_%28nomin%C3%A1lis%29_Utolsó_tetítés: 2015. 04. 21.</a></p></div><div data-bbox=)

11. Köszönet *Nagy Andreának* és *Szűcs Katalimnak*, az ELTE PPK NDI doktorandusz hallgatóinak, akik segítettek az elemzési szempontrendszer kidolgozásában, és az ország-tanulmányok alapján az adatok összegyűjtésében.

inkább teret 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*).

Az angol oktatás történelmi hagyományai a középkorra nyúlnak vissza, az iskolák a helyi önkormányzatok, a vallási és az alapítványi (jótékonyági) szervezetek irányításával működtek, azaz erős decentralizáció volt a jellemző. Az oktatás 20. századi története a centralizációs és decentralizációs törekvések küzdelmén alapult, amelyet jelentősen meghatározott a mindenkori 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.<sup>12</sup> A szelektív iskolarendszer ellenében az 1960-as évektől törekvések mutatkoznak 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 követnie kell (*Jones, 2012*).

Franciaország oktatási rendszere erősen központosított és államilag felügyelt, amelynek létrejötte a Francia nemzetállam létrejöttével párhuzamosan történik meg (*Bonaparte Napóleon és III. Napóleon* idejében). Az első tanítóképző 1833-ban nyílik, 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)

12. Grammar school, secondary modern school és technical school.

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 *Uwe Sandfuchs* részletesen elemzi és kiemeli a polgárosodás és a modernizáció szoros összefüggését, annak sajátosan 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 létrejötté, de azt követően eltérő minőségi korszakok alakultak ki, amelyek közül a nemzetiszocializmus jelentősen leértékeli az iskolai nevelés szerepét (*Sandfuchs*, 2012).

Az osztrák iskolareformok visszanyúlnak a felvilágosult abszolutizmus jegyében uralkodó *Mária Terézia* által kezdeményezett 1773-as és az 1777-es reformokig (Ratio Educationis), amelyek megalapozták a népoktatást 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 képeztek tanítót, majd 1805-től hat hónapra növelték a képzést. 1848-ban egy év, majd 1849-től két évre emelték a képesítés időtartamát. 1875-ben négy éves tanítóképző kurzusukat hozták létre (*Grimm, Bali és Pirka*, 2012).

*H. Biedermann* a svájci tanárképzés fejlődéséről szóló tanulmányában kiemeli, hogy az a 19. század első felében szakmászodott és intézményesült. A tanítás alapvetően férfi foglalkozás volt, többször hallatták hangjukat, jobb képzést követelve. Az első pedagógiai szemináriumot 1822-ben Aarauban alapí-

tották, amelyet további 153 követett. A kantonok autonómiájukhoz 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).

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. József* révén került bevezetésre az elemi oktatás és a norma iskolai tanítóképzés. Míg a többi tartományokban a tanítók 80–90%-a klerikus volt, Lombardiában *II. József*nek köszönhetően csak 50% volt az arányuk. A napóleoni időkben vezették be a népiskolai tanítók módszertan-könyvét, emellett a képzési és a gyakorlati idő is megnövekedett. Az olasz egység fokozatosan háttérbe szorította a felekezeteket, 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).

A késő feudális rendszert felváltó nemzetállamokban az oktatás még hangsúlyosabb szerepet kapott. Az angol oktatás hosszan, a 20. századig megőrzi decentralizáltságát, tartalmát, formáját a helyi közösségek alakították. 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 oktatásügyi rendelkezéseit tekintették a nemzeti oktatás kereteinek. A 19. században létrejövő nemzeti oktatáspolitikai a 20. század első felében szélesítette az oktatás és képzés kereteit, 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.

## **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) reflek-

tálva 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 a 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 figyelembevétele 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.*).

A svéd királyság oktatási rendszerében 5400 iskola látja el 900 000 tanuló tanítását a kilenc évfolyamos általánosan képző iskolai képzésen belül.<sup>13</sup> 17 éves svéd tanterv szerint folyik az oktatás, 9 a kötelező tantárgyak száma: anyanyelv, angol, természetismeret, matematika, művészet, sport, egészségügy, 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 megbeszélést alkalmaznak a diák, a szülő és a tanár között.<sup>14</sup> 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.*).

Az Egyesült Királyságban az oktatásban három típusa működik az iskoláknak: az állami, a 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 ellátást, 4–10 év között elemi

13. Az 1200 középfokú oktatási intézményben 400 000 tanuló folytat tanulmányokat, akik közül a továbbtanulók 14 egyetem és 47 főiskola közül választhat.

14. Az értékelés személyesen, de egy formanyomtatvány kitöltésével történik.

oktatást, 11–16 év között alsó középfokot, majd három választható formáját nyújtják 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 képzésbe és a fejlesztésbe (Jones, 2012).

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

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. Saját szerepet kaptak a nők a tanári pályán: tartalék munkaerőt jelentettek, pótolták a tanárihiányt (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 interkultura-

litás, a média, a kompetencialapú képzés, az Európa-orientáltság és a hatékonyság kérdéseire történő reflektálás (*Sandfuchs*, 2012).

A nagy múltú osztrák tanító- és tanárképzés számos elemet megőrzött a 20. században. A tanárképzés átalakítását (szintemelését) szorgalmazta a szociáldemokrata párt 1920-ban. 1951-ben egy évvel megnövelték a képzési időt a tanárképző akadémiákon (nem főiskolai rangú), majd az 1966/67-es év politikai kompromisszumaként a pedagógiai akadémiák megreformálására került sor. Az érettségizettek kétéves (népiskolai/tanítói) képzést kapnak az akadémián, a gyógypedagógusok hároméveset. Az akadémiák gyakorló iskolával is kiegészültek, így számuk jelentősen nőtt. 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 fejlődéslelektan 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).

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 hatéves 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 szint 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).

Olaszországban 1946-tól a tankötelezettség 14 éves korra emelkedett, ötéves az általános iskola, három- majd ötéves 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 négyévéssé alakultak át, az általános tantárgyak mellett latint, modern nyelvet, filozófiát és pedagógiát

tanultak a jelöltek. A tanítóképzést ellátó *Institutio Magistrale*<sup>15</sup> 1952-től négyéves 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 fektette a hangsúlyt és (2) 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 nevelésemélet. Többen kritizálták, hogy nincs elegendő pedagógiatörténeti tudásuk a jelölteknek, ám az akadémia iránymutatása alapján ezen stúdiumok óraszámja változatlan maradt (*Polenghi*, 2012).

## 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 innovációt. A finn tanárképzésben egyre nagyobb szerepet kapnak multikulturális tartalmak, illetve az inklúzió. Sajátos lehetőség van az idősebb 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 tanulmány szerzője (*Hakala*, 2012).

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 tel-

15. Középiskolai szintű képzés.

jesíteni (300 kreditet, míg Svédországban az általános iskolai tanárnak 210–270-et). 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 akademizálta, azaz felsőfokúvá tette a tanárképzést. A 2007-es reform az Európai Unió elvárásainak megfelelően harmonizálta a képzést (BA, MA, PhD), bár a kreditrendszer 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. Gyakorlóiskolák nincsenek, a jelöltek szabadon választhatnak mentort (*Hakala, 2012*).

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 a 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, rész-képzés, 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, 2012*).

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*).

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 területén. 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. A minőségre vonatkozóan öt elvet tartanak követendőnek 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 (szükség 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 kumulatív tanulást kell biztosítani (*Sandfuchs, 2012*).

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 vizsgatanítás egy vagy két lecke megtartása (kantononként különböző hasonlóan a szaktárgyi vizsgához). Jelenlegi cél, hogy nemzeti szinten a képzést és a kimeneti követelményeket egységesítsék. Máig sem sikerült az egységesítés a harmonizálási

szándék ellenére, ami feszültségeket okoz, mert hiányszakmák vannak bizonyos szakokon. A kívülről érkezők, rövidített képzéssel, (BA és szakmai tapasztalatok birtokában) nehezítik a minőségbiztosítás következetes érvényesítését (Biedermann, 2012).

Olaszországban a 2010-es, 2011-es törvények növelték a képzési időt: az óvópedagógusok és általános iskolai tanárok képzése 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 kezdő tanár.)

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).

## Részösszegzés

Összegezve megállapítható, hogy az Európai Unió harmonizációs céljait, a Bologna-rendszer bevezetésével az országok részben megvalósították. A nemzeti (lokális) oktatási hagyományok figyelembevételével kezdték meg az egyes államok oktatáspolitikájának rugalmas átalakítását.

A tanárképzést vizsgálva, valamennyi országban elkülönült a tanítói (óvópedagógus) és a középiskolai tanárok képzése, tehát több szintű képzés valósult meg. Előbbi, azaz a tanítók, a 20. század második feléig középfokú képzéssel működhettek, az utóbbiak, a középiskolai tanárok, valamennyi országban egyetemi képzésben részesültek. A gyakorlati és a pedagógiai képzés eltérő módon jött létre az országokban. Jelentős hatása van a szekularizációs folyamatnak, de a korábbi katolikus hagyományok továbbélése ösztönözte a nemzeti oktatás kereteinek kialakulását Ausztria és Olaszország esetében. Legnagyobb hasonlóság az osztrák, német, olasz képzési gyakorlatok között van, közös történelmüknek köszönhetően. Megállapítható, hogy a 21. századra egyrészt megnőtt a végbizonyítvány megszerzéséhez szükséges tanulmányi idő, másrészt akademiázódott az óvópedagógusok és a tanítók képzése. Állandósult és integrálódott a szakmódszertan, a pedagógia és a pszichológia, emellett mindenütt van pedagógiai gyakorlat. A kompetencia alapú szemlélet, az

egységesülő kimeneti követelmények, a kreditrendszer bevezetése a vizsgált országokban jelentős változásokat hozott. A bemenet (felvétel) országonként eltérő módon került szabályozásra (Finnországban alkalmassági vizsga, Franciaországban szűrőrendszer, Németországban nincs alkalmassági vizsga, a legtöbb országban a középiskolai eredmények alapján történik).

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 Finnország tudta a legsikeresebb oktatási modellt kidolgozni, amely egyben a többi állam számára is mintaértékű. Olaszország esetében példaértékű *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 ország képzési kínálata már reflektál erre a problémára (Svédország, Finnország, Olaszország, Egyesült Királyság).

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

A kihívások megsokszorozódása: a globalizáció, a bevándorlók (migránsok) számának növekedése, 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.

## Szakirodalom

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

Balázi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs, és mtsai. (2013): *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Biedermann, H. (2012): *Lehrerbildung in der Schweiz – vom seminaristischen Ausbildungsmodell zum tertialisierten Studienmodell: Herausforderungen der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft*. In: Németh, A. und Skiera, E. (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*.

- Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 267–280.
- Coriand, R. (2012): Lehrerbildung in der DDR un den neuen Bundesländern – Geschichte, Struktur und Reform. In: Németh, A. und Skiera, E. (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 73–90.
- Falus Iván (2010): *A pedagógusképzés korszerűsítése – európai tendenciák*. Pedagógusképzés, 1. sz. 17–34.
- Grimm, G., Bali, B. und Pirka, V. (2012): Lehrerbildung in Österreich – Aspekte ihrer Genese von den Anfängen im späten 18. Jahrhundert bis zur Zweiten Republik. In: Németh, A. und Skiera E. (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 91–110.
- Grundig de Vazquez, K. (2012): Lehrerbildung in Frankreich – Geschichte, Struktur und Reform. In: Németh, A. und Skiera, E. (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 123–138.
- Hakala, T. J. (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. J. (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, M. (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.
- Kotschy, B. (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.
- Németh, A., Szabolcs, É. und Vincze, B. (2012): Lehrerbildung in Ungarn – Von den Anfängen im späten 18. Jahrhundert bis zur politischen Wende um 1990. In: Németh, A. und Skiera, E. (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.

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

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

Sandfuchs, U. (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.

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