

# Az európai tanárképzés a „modellkövető” országok aspektusából vizsgálva. Összegző áttekintés egy tanulmánykötet margójára II.<sup>1</sup>

GARAI IMRE

## Bevezetés

Jelen tanulmány az úgynevezett modellkövető kelet-közép-európai térség államainak összehasonlító elemzését kívánja elvégezni egy 2012-ben megjelent munka dolgozatainak segítségével. (Vö. Vincze, 2015).<sup>2</sup> Tanulmányunkban egy-egy esetben hét vizsgálati szempontot alkalmaztunk összegző elemzésünk elkészítéséhez, amelyet Vincze Beatrixszal közösen alkottunk meg:<sup>3</sup> (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; legvégül pedig (7) 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.

1. Jelen összehasonlító, történeti tanulmányunkkal köszöntjük Németh András professzort 65. születésnapja alkalmából, akinek munkásságában a hasonló típusú vizsgálatok végzése meghatározó szerepet játszik.

2. Miként Vincze Beatrix *Az európai tanárképzés a „modellalkotó” országok aspektusából vizsgálva* című tanulmányában, úgy jelen írás is a TÁMOP 4.2.1./B-09/1/KMR-2010-0003(1) projekt keretein belül megvalósult, Németh András és Ehrenhard Skiera szerkesztette, *„Lehrerbildung in Europa – Geschichte, Struktur und Reform”* címmel napvilágot látott tanulmánykötethez kapcsolódik.

3. Ezúton köszönöm Nagy Andrea és Szűcs Katalin doktorandusz hallgatók segítségét, akik segítettek az elemzési szempontrendszer megalkotásában, illetve ezek mentén néhány ország esetében elvégezték az elemzést.

## „Modellkövető” közép-kelet-európai államok oktatásügyi fejlődése

Munkánk fontos előfeltevése, hogy Európa egyes térségei eltérő mértékű gazdasági, társadalmi fejlődésen mentek keresztül, amelynek nyomán megkülönböztethetünk a modernizációs fejlődés mintájául szolgáló centrum, illetve ezeket a mintákat követő perifériális térségeket, államokat. (Wallerstein, 1983.; Vincze 2015). A modellalkotó országok oktatásügyi fejlődése három, egymástól jól elkülöníthető típusra osztható fel: az angolszász, illetve a két kontinentális, a francia és a német modellre (Németh, 2004).

Jelen írásban az oktatásügy modernizációjának folyamatát követjük nyomon Bulgáriában (Chavdarová, 2012), Csehországban (Kasper és Kasperová, 2012), Jugoszláviában és utódállamaiban (Protner és mtsai., 2012), Magyarországon (Kotschy, 2012; Németh, Szabolcs és Vincze, 2012), a Német Demokratikus Köztársaságban (Coriand, 2012),<sup>4</sup> valamint Romániában (Sebestyén, Szarvas, Tordai-Soós, 2012). 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 jöllehet a térség mindegyik állama valamelyik kontinentális nagyhatalom oktatási modelljét követte, az implementáció azonban szinte mindig egy sajátos nemzeti modell kialakulását eredményezte. Ez összefüggésben áll azzal a jelenséggel, hogy a közép-kelet-európai modernizáció alapjaiul 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; Garai, 2014). A másik fontos következmény, hogy az eltérő recepció folyamatokból következően problematikus egy egységes szempontrendszer 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 kiala-

4. 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 követő oktatásügyi átalakulásokat is nyomon kövessük a kelet-német területeken.

kulását. Tehát bizonyos országok esetében a vizsgálati szempontok némelyikének alkalmazása alig, vagy egyáltalán nem vezetett eredményre.<sup>5</sup>

## 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,<sup>6</sup> valamint az azt követő berlini kongresszus<sup>7</sup> nyomán indult meg a nemzetállami fejlődés (Majoros, 2005). Magyarország az úgynevezett közös ügyeket (hadügy, külügyi és az ezt fedező pénzügyi források) leszámítva egy realunió keretein belül folytathatta polgárosodási, illetve a nemzetállami keretek kialakítására vonatkozó programját (Csorba, 2005). 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, és a középiskolai tanárképzés keretei (Németh, 2004; Kasper és Kasperová, 2012; Németh, Szabolcs és Vincze, 2012; Garai, 2014).

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 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

5. Alapvetően arra szeretnénk rámutatni, hogy más-más mélységű az egyes tanulmányok történeti-társadalomtörténeti megközelítése, amelyben a szerzők vizsgálják az oktatásügyi 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.

6. A békeszerződés eredményeként függetlenné vált Bulgária, Románia és Szerbia, valamint Montenegro területe jelentősen megnőtt.

7. A kongresszus módosította Bulgária, Románia területét. Az Osztrák–magyar Monarchia pedig jogot kapott Bosznia okkupációjára.

(Chavdarová, 2012). 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 megszervezni (Protner és mtsai., 2012). Románia<sup>8</sup> 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 ötéves 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 és Tordai-Soós, 2012).

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 vonalaikban 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 (középfokú tanárokat) biztosított (Németh, 2005).

## **A nemzeti oktatási rendszerek kialakításának második szakasza az új európai rendben**

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, középfokú 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 kö-

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

zépiskolai tanárképzés folyt (*Kasper és Kasperová*, 2012). 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 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 és Tordai-Soós*, 2012). 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 és mtsai.*, 2012). Az 1920, 1926, illetve 1929-es, a pedagógusképzést szabályozó törvények lényegében ugyancsak az egykori Monarchia képzési struktúráját adaptálták a délszláv viszonyokhoz.

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 időszakokkal, 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). 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 nyolcosztályos 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 vonták 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; Németh, Szabolcs és Vincze, 2012.; Garai, 2014).

A fentiekből megállapítható, hogy az új európai rend kialakulása eltérő kihívásokat támasztott a térség országaival szemben. Míg bizonyos államok területi gyarapodásukból, vagy korábban is meglévő 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 kivétel az 1941 után állami létét visszanyerő Jugoszlávia, amelynek területéről különböző szabadcsapatok üzték 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.<sup>9</sup>

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 segítsék elő (Németh, 2006a). Ez előrevetítette 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

9. 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.

tikai 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). 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.<sup>10</sup> Az érettségire előkészítő 11–12. évfolyamokat egy-egy korosztály 14–15%-a látogathatta még az 1980-as években is (Coriand, 2012).

A térség többi állama esetében is hasonló reformok figyelhetőek 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 nyolcosztályos általános iskolákat, illetve a felekezetek szerepét egyoldalú államosítással tették marginálissá az oktatásügyben, hogy a szocialista típusú társadalom ideológiai egységét ne érhesse kihívás (Németh, 2004; Chavdarová, 2012; Kasper és Kasperová, 2012; Sebestyén, Szarvas és Tordai-Soós, 2012). A korábbi, történetileg kialakult nyolcosztályos 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 hétosztályossá 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). 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 és mtsai., 2012).

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 hu-

10. 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).

mán, reál, valamint ipartanonc-iskolai képzést alakítottak ki (*Sebestyén, Szarvas és Tordai-Soós*, 2012) 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 fogadtatása ellenére elterjedt intézménytípusá vált (*Németh*, 2004; *Németh, Szabolcs és Vincze*, 2012).

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 iskolarendszerekből. 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). 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; *Németh, Szabolcs és Vincze*, 2012; *Protner és mtsai.*, 2012; *Garai*, 2014).

A középiskolai tanárok képzése az országok nagyobb részében továbbra is az egyetem feladata maradt. Bár Csehszlovákiában 1953–1959 között főiskolai jellegűvé minősítették vissza a tanárképzést (*Kasper és Kasperová*, 2012), s a magyar intézményrendszer is jelentős mértékben átalakult a középiskolai tanárképző intézetek, illetve a tanárvizsgáló bizottságok megszüntetésével (*Németh, Szabolcs és Vincze*, 2012), 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, hogy a középfokú tanítóképzés fokozatos felszámolására törekedtek a pedagógiai jellegű főiskolák létrehozásával, amelyekben jellemzően az általános iskolák felsőbb tagozatainak tanárait képezték (*Kasper és Kasperová*, 2012; *Németh, Szabolcs és Vincze*, 2012; *Protner és mtsai.*, 2012) vagy mint Bulgária példája mutatja az algimnáziumi tanárok képzése is ezekben az új intézménytípusokban kapott helyet (*Chavdarová*, 2012). 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; *Németh, Szabolcs és Vincze*, 2012; *Protner és mtsai.*, 2012).

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**

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). 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). A politikai fordulatot követően a térség államainak jelentős része 2004-ben, illetve 2007-ben felvételt nyert az Európai Unióba.

A piacgazdaság létrejötté a térség valamennyi országában azt eredményezte, hogy a korábbi, szovjet mintát követő köz-, és felsőoktatási intézményrendszer 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). 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 modelltől építkező közoktatásügyi intézményrendszert hozott létre, amelyben azonban egyre nagyobb súlyt kaptak az 1945 előtti intézménytípusok (*Kotschy*, 2012). Románia a térség többi országához hasonlóan az 1990-es évek első felének kísérletező jel-

legű oktatáspolitikai kurzusát követően 1995-ben visszatért a nyolcosztályos líceumhoz, mint legfőbb középfokú oktatási intézménytípushoz (*Sebestyén, Szarvas és Tordai-Soós, 2012*)

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*). Csehszlovákia, illetve 1993-as felbomlását követően Csehország és Szlovákia esete 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.

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,<sup>11</sup> ami azt eredményezte, hogy már BA szinten rendkívül eltérő struktúrák alakultak ki az egyes tartományok tanárképzésében. A képzés időtartama a fentiekből következően iskolatípustól és a tartományi sajátos szabályozástól függően 7–10 félév lehet. Ugyanakkor Thuringiában a 2012/2013. tanévtől visszaállították az egységes, osztatlan tanárképzést. (*Coriand, 2012*). 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

11. Ezek a fázisok a következők: főiskolai tanulmányok, előkészítő tanulmányok, gyakorlatok. Ezen fázisok koordinálására jöttek létre a tanárképzési központok, amelyek a 2010 utáni magyar felsőoktatáspolitikai változásokat részben motiválhatta (*Coriand, 2012*).

struktúrák jöttek létre a különböző egyetemeken. Mivel a BA diploma piaci kereslete csekély mértékű, ezért az utódállamok egy részében felmerült az egységes, ötéves képzés helyreállításának gondolata (*Protner és mtsai., 2012*). 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 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*). 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*). 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*). 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 (*Pukánszky, 2013; Garai, 2014*).

## Zárógondolatok

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

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 megkésettten jelentkeztek, másfelől pedig ezzel összefüggésben egy „felzárkózási kényszer” erőterébe kerültek. 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. A térség államainak egy része visszatért a történetileg kialakult in-

tézményrendszeri 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. 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 eltérő implementációi, illetve kritikai felülvizsgálatuk kapcsán megfigyelhető egy sajátos recepciós folyamat. A Bologna-folyamat kritikai felülvizsgálata ugyanakkor azt is jelzi, hogy a történeti örökség lassú feldolgozásával kirajzolódnak újfent a nemzeti fejlődés lehetőségeinek 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.

## Szakirodalom

- Chavdarova, A. (2012): *Lehrerbildung in Bulgarien – 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. 111–121.
- Coriand, R. (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 Kiadó, Budapest. 279–326.
- Garai Imre (2014): *A tanári elitképzés műhelye. A Bárá Eötvös József Collegium története 1895–1950*. ELTE Eötvös József Collegium, Budapest.
- Juhász József (2006): *Jugoszlávia (1945–2000)*. In: Németh István (szerk.): *20. századi egyetemes történet*. Osiris Kiadó, Budapest. 434–444.
- Kasper, T. und Kasperová, D. (2012): *Lehrerbildung in der Tschechischen Republik – historische und aktuelle Aspekte*. In: Németh, A. und Skiera E.

- (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 219–238.
- Kotschy, B. (2012): Changes of regime in teacher training in Hungary between 1990 and 2010. In: Németh, A. und Skiera, E. (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, A., Szabolcs, É. und Vincze, B. (2012): Lehrerbildung in Ugarn – 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.
- Protner, E., Medveš, Z., Batinic, Š. 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. *Pedagógusképzés*, 10–11. 73–91.
- Sebestyén, Á., Szarvas, I. und Tordai-Soós, K. (2012): Lehrerbildung in Rumänien. In: Németh, A. und Skiera, E. (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa*.

*Geschichte, Struktur und Reform.* Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 157–176.

Vincze Beatrix (2015) Az európai tanárképzés a „modellalkotó” országok aspektusából vizsgálva. Összegző áttekintés egy tanulmánykötet margójára I. Kézirat.

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