

## A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben

*Ha a címet csak egy hevenyészett pragmatikai elemzésnek vetjük alá, máris a következő implikációkra lelünk: ha a tudománynak csak esélyei vannak a nyelvtanárképzésben, akkor még nincs birtokon belül, vagyis a nyelvtanárképzés nem tudományos; (továbbá) ha a tudományosságnak csak esélyei vannak ezen a területen, akkor nem fogja uralni ezt a terepet, csak egyik tényezője lehet a folyamatnak; (továbbá) a címben nem a tudomány, hanem csak a tudományosság szó szerepel, amely már önmagában véve is nyelvi tompítás, konfliktuskerülés; (továbbá) az egész címben van valami szemérmesen költői: lelki szemeink előtt kirajzolódik egy térdeplő alak: a tudomány, mint a tényfeltárás szolgálóleánya, amint bebocsátásért esedezik a nyelvtanárképzés vadvirágos, ezért tagadhatatlanul tarka mezejére (!).*

A nyelv a maga misztériumaival tipikus humán életjelenség, a nyelvtanulás és -tanítás folyamata pedig titkaiban makacsul ellenáll a tudomány rohamainak. A nyelv-tanítás története azt mutatja, hogy a legismertebb módszerek is csak néhány sétalopponban túrték el a tudományosság zabláját. A nyelvtanárok többnyire ma sem értik, nem tudják, nem érzik, hogy tudományos jellegű munkát végeznének, a nyelvpedagógia pedig, mint a nyelvtanításra és elsajátításra vonatkozó tudomány, rögvest a multidiszciplinaritás lövészárkaiba menekül és állóháborút folytat az egzakt (és nem egzakt) tudományok részeredményeivel egy elfogadható egészlegesség érdekében. Vagyis a nyelv-tanítás frontján a helyzet változatlan.

A tudományosság kifejezés mögött voltaképpen két alapvető jelentésárnyalat húzódik meg. Az egyik jelentés az, hogy valami tudományos azért, mert a tudományt fejleszti, a tudományt műveli, a tudománnyal foglalkozik. A másik jelentésárnyalat pedig az, hogy a jelenség a tudomány követelményeinek mindenben megfelel. Jelen elaborátum azt kívánja bizonyítani, hogy a valóság bántó nehézkedésétől megfosztott, idealista nyelv-tanárképzés mindenben megfelel az első kategóriának, de a másodikat – megannyi más alkalmazott tudományi megvalósuláshoz, jelenséghez hasonlóan – nem érheti el.

A bizonyítás érdekében a magyar tanárképzés és nyelv-tanárképzés formai és tartalmi elemeivel szinkron és diakron szempontból is foglalkozunk, és csak később térünk vissza a nyelv-tanárképzés és a tudományosság kívánt egybefonódására.

### Tanárképzési modellek, szerkezetek

A második világháború után a tanárképzésnek egyértelműen olyan rendszere alakult ki, amely figyelembe vette az értelmi fejlődés cezúráit a 6. és 7., illetve a 12. és 14. élet-évek között, valamint a személyiség fejlődésének egy fordulópontját a 8. és 9. életév között. Más szóval az egész képzési rendszer iskolatípusra és életkorra szakosodott, és a diák számára már a bemeneti ponton eldőlt, hogy mit választott: kétéves óvónőképzés, hároméves tanítóképzés, négyéves főiskolai képzés, ötéves egyetemi képzés.



1. ábra. Magyar tanárképzési modellek a II. világháború után. (Kelemen, 1980 nyomán)

Motivációja és logikája is volt egy ilyen rendszernek, hiszen másfajta, gyakran poli-hisztor jellegű személyiségre van szükség az óvó- és tanítóképzésben, és a kívánatos zenei vagy rajzkészség megszerzése megfelelő előképzettség nélkül hosszú folyamat. Ugyanakkor a tanári mobilitás rácsfol egy bemeneti modell elvárásaira: nem biztos, hogy valaki egész életében egyetlen iskolatípusban tanít. Bár a nyolcvanas években többször is szó esett az úgynevezett „egységes” tanárképzésről (*Ladányi*), döntő változást a tanárképzésben mégis a társadalmi-politikai változások, illetve az ezek nyomában járó gazdasági kényszerek hoztak. A Világbank és más külső erők (British Council) hatására főként a hároméves egyszakosság jelentett merőben mást, hiszen három ponton is megtörte a hagyományt:

- kétszakosság helyett egyszakosságot hirdetett;
- négy- vagy ötéves képzés helyett három év alatt minden iskolatípusra képzett tanárt;
- elméleti képzés helyett inkább gyakorlati képzést kínált.

Eredetileg ez a megoldás kizárólag a nyelvtanárok képzésében jelentkezett, de később az egyszakosság mótelye az ötéves képzést is megfertőzte. Enyhítő körülményként tarthatjuk számon, hogy a hároméves egyszakosság a gyakorlati képzés kívánatos és magasabb standardjait alakította ki, ami csak fokozta a konzervatív nagyegyetemek ellenállását, amelyek a hároméves képzést mind a mai napig külön intézetben „gettósították”. A megfogalmazás természetesen túlzó, de tény, hogy ahol a szaktanszékek integrációját elkerülték (ELTE, KLTE, JATE), a hároméves tanárképző intézetek rászorultak a régi tanszékekre, hiszen nem rendelkeztek elég irodalmi és nyelvészeti minősítéssel. Egyszerűbben azt is mondhatnánk, hogy külső, nem szakmai szervek (bankok, hivatalok) fittyet hánytak a magyar tanárképzés hagyományaira és ezt a keserű pirulát egyetemeink és főiskoláink mind a mai napig nem tudták lenyelni. Egy gondosabb vizsgálódás kiderítheti, hogy korábban milyen magyar tanárképzési modellek gazdagították az európai szinképet.

### A tanárképzés néhány történeti modellje Magyarországon

Évszázadokon át a tanítás kiművelt papi körök privilégiuma volt, a tudásba való beavatás valósággal szertartásos jegyeivel. A 18. század derekától a tömeges képzés megindultával már felfigyelhetünk egy-két jelenségre, amely a független tanárképzéshez vezetett (repetensek kollégiuma, 1777). A tanárok vizsgáztatását 1810-ben *W. Humboldt* vezette be – tekinthetjük ezt az évszámot a német tanárképzés megszületésének is. Maguk a német fakultások nemigen tekintették feladatuknak a tanárképzést: „termékeik” tudósok voltak, ugyancsak híján az osztálytermi metodikai ismereteknek. 1849-ben, *Leo Thun* minisztersége idején, tanárminősítő vizsgákat vezettek be Bécsben, Prágában, Inns-

bruckban és Lembergben. Miután a magyarok nemigen akartak Bécs elé járulni, hamarosan az első magyar vizsgabizottság is létrejött (1862-ben, *Pugstaller József* vezetésével, akit majd az ismert tudós, *Toldy Ferenc* és mások követtek).

A kiegyezést követő években nem *Kármán Mór* volt az egyetlen, akit a vallási és közoktatási miniszter Nyugat-Európába küldött a tanárképzés tanulmányozása végett; mégis *Kármán* volt az, aki részletes tudományos műben adta közre nézeteit. *Kármán* lényegében azt mutatja be, hogy a Leo Thun-féle reformokat és a *Pugstaller*-féle tanári képességeket vizsgáló bizottság felállítását követően milyen választási lehetőségei voltak a kor leghaladóbb magyar szakembereinek. *Kármán*é komparatív alapon, az akkor már futó tanárképzések ismeretében egy olyan modellt dolgoztak ki, amely a nemzetközi mintákból válogatva magyar sajátosságokat is teremtett. Milyen modellekből válogathatott *Kármán*?

A német egyetemi tanárképzés modelljét első soron a tanítás szabadsága jellemezte

---

*Minőségi szempontból fordulópont, hogy 1872-ben Kármán bábáskodásával létrejött az első gyakorló középiskola és 1873-tól az átalakított tanárképezdék ismét működtek az egyetemek mellett.*

*Így a tanárképezdék és a gyakorlóiskola nagyjából olyan viszonyba kerültek a tudományegyetemmel, amely a klinikák és az orvosegyetem kapcsolatahoz hasonlatos. 1895-ben Trefort elitképző diákkollégiumot alapított tanárjelöltek számára (Eötvös Kollégium), amely háromévi szaktárgyismereti tanulmányokat követően egy évig foglalkozott pedagógiával és egy évig a tényleges gyakorlattal (3+1+1 rendszer).*

---

(vagyis csak azt tanítjuk, amihez kedvünk van). Ezzel együtt járt a tudomány tisztaságának megőrzése (amelyet úgy érvényesítettek, hogy ha valaminek bármi gyakorlati haszna volt, azt már lenézték). Jellemző volt még a német egyetemekre a szemináriumok magas száma (ezeket a kutatás műhelyeinek tekintették) és a külső vizsgák. Ugyanakkor már felvételi vizsgákat is rendeztek.

A francia modell vezette be a modern korokban is jól ismert fokozatokat: baccalaureatus (BA), licentiátus (MA), doktorátus (Ph.D). Ahhoz, hogy valaki középiskolában taníthasson, licentiátust kellett szereznie. A franciák vezették be azt is, hogy a diplomázóknak „tézist” (diplomadolgozat) kell írni. A francia egyetemeken nem voltak felvételi vizsgák és ösztöndíjakat is adtak. A tanárképzés viszont függetlenné vált az egyetemtől és gyakran külön intézményben művelték (1795: Ecole Normale).

Az angol modell nemcsak a tudománynak és az iskolának mint oktatási helynek adózott, hanem tudatában volt azon kötelezettségeinek, amellyel a köznek tartozott. Angliában is alkalmaztak külső vizsgákat, a vizsgákon valaki átmehetett egyszerűen

vagy kiválóan is (pass, honours). Az angolok úgy gondolták, hogy az egyetemek ideális helyek arra, hogy tanárokat képezzenek, és egyébként is bonyolult, három szemeszteres tanévüket nyári iskolákkal és felnőttképzéssel (open university) már évszázadokkal ezelőtt örökös körforgássá változtatták.

Minőségi szempontból fordulópont, hogy 1872-ben *Kármán* bábáskodásával létrejött az első gyakorló középiskola és 1873-tól az átalakított tanárképezdék ismét működtek az egyetemek mellett. Így a tanárképezdék és a gyakorlóiskola nagyjából olyan viszonyba kerültek a tudományegyetemmel, amely a klinikák és az orvosegyetem kapcsolatahoz hasonlatos. 1895-ben *Trefort* elitképző diákkollégiumot alapított tanárjelöltek számára (Eötvös Kollégium), amely háromévi szaktárgyismereti tanulmányokat követően egy évig foglalkozott pedagógiával és egy évig a tényleges gyakorlattal (3+1+1 rendszer).

Mindezek alapján összefoglalva elmondhatjuk, hogy létezett a tanárképzésnek egy ko-

rai magyar modellje, amely egyes vonásaiban keverte az európai modelleket, másfelől sajátos vonásokkal is rendelkezett, mint például a saját gyakorlóiskola és egy elit tanárképző intézet.

1. „tanszabadság”	(német sajátosság)
2. szemináriumok	(német sajátosság)
3. külső vizsgák	(német és angol sajátosság)
4. nincs felvételi	(francia sajátosság)
5. diplomamunka	(francia sajátosság)
6. tanárképzés megfelelő helye az egyetem	(angol sajátosság)
7. saját gyakorlóiskola	(magyar sajátosság)
8. elit tanárképző kollégium	(magyar sajátosság)

2. ábra. Múlt századi magyar tanárképzési modellek

Úgy fest, hogy a századfordulóra nagyjából készen álltak a magyar tanárképzést meghatározó, jellegzetes intézmények. Bármennyire is konzervatívok az egyetemek, mégsem hangzik talán dicséretnek, hogy a fent leírt rendszer lényege gyakorlatilag 1949-ig megmaradt. Valójában 1947 és 1950 között jöttek létre azok a tanárképző főiskolák (később számuk szaporodott), amelyek a tanárképzés színtereit – az egyetemek mellett – az utóbbi több mint öt évtizedben uralták. Ez a rövid kitérő talán elegendő keretül szolgál ahhoz, hogy pontosabb fogalmaink legyenek a korai magyar tanárképzés hagyományairól. Ugyanakkor segítséget is nyújtanak ahhoz, hogy a tanárképzés legfontosabb dilemmáit elvontabban fogalmazzuk meg.

### A tanárképzés alapvető dilemmái

Öt alapvető dilemmát tártunk fel – a sor természetesen folytatható –, de ezen indexek segítségével az összes tanárképzési modell legfontosabb karakterjegyei tisztázhatók.

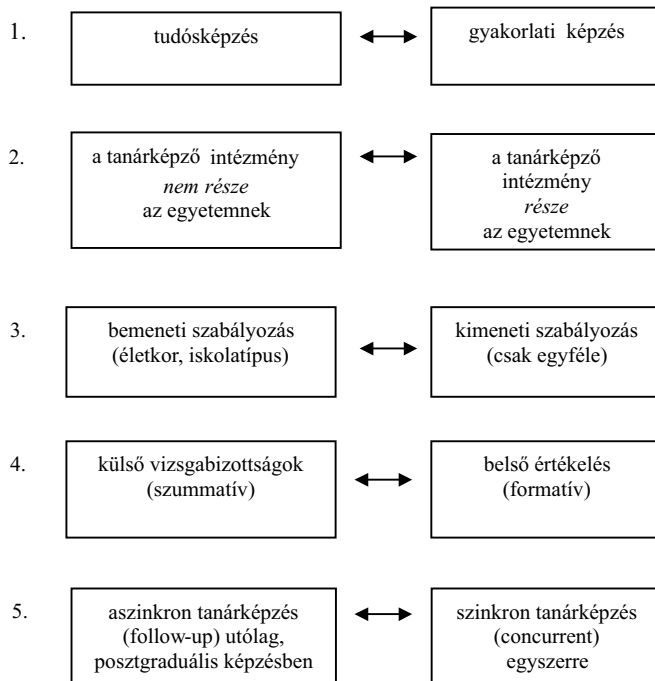
1. Minden tanárképző intézmény elhelyezhető egy skálán, amelynek szélső pontjait a tudósképzés, illetve a gyakorlati képzés jelenti. Ezt a hamis ellentétet maguk az intézmények alakították ki történetileg, és ezzel az egyetemeken a jó gyakorlati érzékű, az óvó- és tanítóképzésben pedig az elméleti beállítottságú jelölt fejlődési lehetőségeit csökkentették.

2. Magyarországon a tanárképző intézmények (képezdék) fizikailag nem voltak részei az egyetemnek. Mai meggyőződés szerint az egyetem a tanárképzés valódi helyszíne, amelynek a gyakorlóiskola szerves része.

3. Ez a dilemma valójában az az ellentét, amely a bemeneti és kimeneti szabályozás között feszül. A kimeneti szabályozásnál csak egyetlen (egységes?) tanárképzés van és egyetlen diploma, ahol a jelöltek felkészülnek arra, hogy többféle iskolatípusban többféle életkorú embert tanítsanak. Ennek szöges ellentéte az abszolút specializáció egyetlen korcsoportra vagy egyetlenegy iskolatípusra.

4. Manapság többéves tanulmányok lezárása után a tanárjelöltek az anyaintézményben tesznek záróvizsgát, írnak diplomamunkát, itt minősítik tanárképzési gyakorlatukat is, vagyis munkájuk értékelése főként formatív. A teljesen külső, az intézménytől független vizsgáztatók előtt tett tanári minősítő vizsgák szummatív típusú értékelést jelenthetnek. Ilyenekre azonban e század negyvenes éveinek vége óta már nem került sor.

5. A tanárképzésnek vannak követő (follow-up, consecutive) és szinkron (concurrent) modelljei abból a szempontból, hogy a tanárképzés rögtön az intézménybe való belépés pillanatától indul, vagy pedig már egy végzett szakembert további évek ráépítésével, később képeznek ki tanárrá. Ez az úgynevezett követő modell tehát szétválasztja a szakmai képzést és a pedagógiai képzést, vagyis az utóbbit egyfajta posztgraduális képzéssé teszi. (ld. 3. ábra)



3. ábra. A tanárképzés alapvető dilemmái

Eszerint a magyar tanárképzést hosszú ideig a 3. ábrán bal oldalon szereplő tulajdonságok határozták meg. E század második felében ez a két típus keveredett (1B, 2J, 3B, 4J, 5J; ahol B=bal és J=jobb), majd a kilencvenes években – pregnánsan éppen a nyelvtanárképzésben – az ábránkon jobb oldalon szereplő tulajdonságok váltak uralkodóvá. Különbféle felsőoktatási intézményekben történtek kísérletek arra, hogy tanárképző intézetek felállításával visszaállítsák a régi magyar tanárképzési modelleket, ám eközben a tanárképzés egyes területei olyan mértékben váltak inter- és multidiszciplinárisá, hogy a szakszerű tanárképzés ma már elképzelhetetlen a szaktanszékek intenzív és állandó közreműködése nélkül.

### A honi nyelvtanárképzés szerkezete

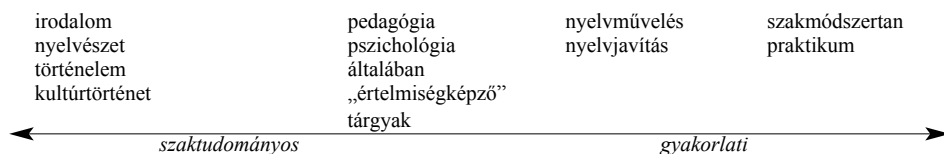
Mivel a nyelvtanárképzés a magyar tanárképzés szerves része, az előző fejezet megállapításai – mutatis mutandis – erre a területre is érvényesek. A magyarországi nyelvtanárképzés kialakulását és sajátosságait itt most nem tárgyalhatjuk (ám az érdeklődőket néhány forrásmunkához irányítjuk: *Balassa*, 1930; *Bárdos*, 1988; *Báti*, 1957; *Berg*, 1943; *Krammer-Szoboszlay*, 1970; *Lakatos*, 1934; *Lux*, 1925; *Medgyes*, 1993; *Petrich*, 1937; *Szirbik*, 1941). Viszont felidézhetjük a kilencvenes évek elején kialakult helyzetet (a Világbankkal folytatott liaison-t követően). (ld. 4. ábra)

A Világbank egyszakos, rövid időtartamú, gyakorlat-orientált képzést javasolt (ilyennek tekinthető például az orosz nyelvtanárok átképzése), szemben a kétszakos, négy- vagy ötéves, jelentős elméleti képzést nyújtó, magyar nyelvtanárképző hagyománnyal. Ez az új, egydimenziójú, egyszakos, „küklöpsz”-nyelvtanárképzés csak azért nem fulladt kudarcba, mert a magyar felsőoktatási intézmények megpróbálták a hagyományos magyar nyelvtanárképzés erőseit ebbe a három évbe is beszűfolni, mintegy cserébe a ta-



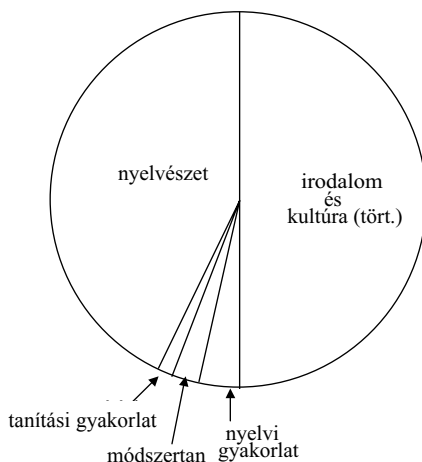
### A nyelvtanárképzés tartalmi összefüggéseiről

Még ma is hódít az a merev elképzelés, hogy minél magasabb az elméleti tárgyak aránya, annál inkább minőségi a képzés (mintha sosem is láttunk volna halovány elméleti vagy éppen igényes gyakorlati képzést). A magyar nyelvtanárképzés hagyományos tartalma jól felírható egy ilyen hamis ellentét mentén.



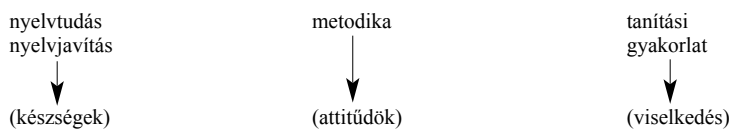
6. ábra. A modern nyelvtanárképzés hagyományos tartalma

A változások ellenére nem a képzési modell hagyományos komponenseivel van probléma, hanem a történetileg kialakult arányokkal. (7. ábra)



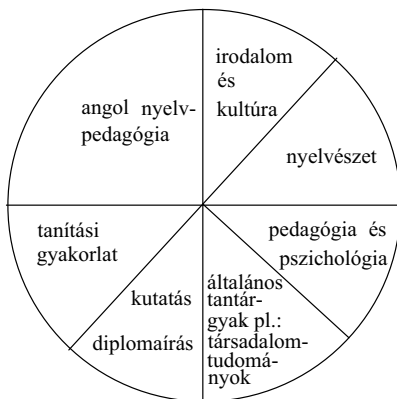
7. ábra. A régi (és mai konzervatív) bölcsész- és tanárképzés arányai

Az a brit modell azonban, amelyet a Világbank javasolt, olyan tanári viselkedést és készségeket fejlesztő elképzelés, amely kifejezetten gyakorlati képzést irányoz elő:



8. ábra. Brit nyelvtanárképzési modellek

A hároméves képzésnek egyik nagy erénye az eddig elterjedt tíz esztendőben az, hogy a kétféle elképzelést egyesítő, megoldásaiban arányos nyelvtanárképzési modellt teremtett, amelynek eredményeit – jobb helyeken – sikerült az öt éves tanárképzésbe is átmenekíteni. (9–10. ábra)



9. ábra. A hároméves nyelvtanárképzés arányai

szaktárgyak	három éves képzés		öt éves képzés
nyelvészet	5	+	4–5
kultúrtörténet	3	+	3–4
irodalom	5	+	3–5
nyelvpedagógia	4	+	3–4
nyelvgyakorlatok	4	+	1–2
neveléstudomány és pszichológia	9	+	0
társadalomtud.	4	+	0
ált. kötelező tárgyak			
– idegen nyelvek	1	+	0
– számítástechn.	1	+	0
– testnevelés	1	+	0
összesen:	37	+	15–20
	db (ennyi féle tárgy)		

10. ábra. Veszprémi Egyetem: az öt- és hároméves képzés számszerűségei

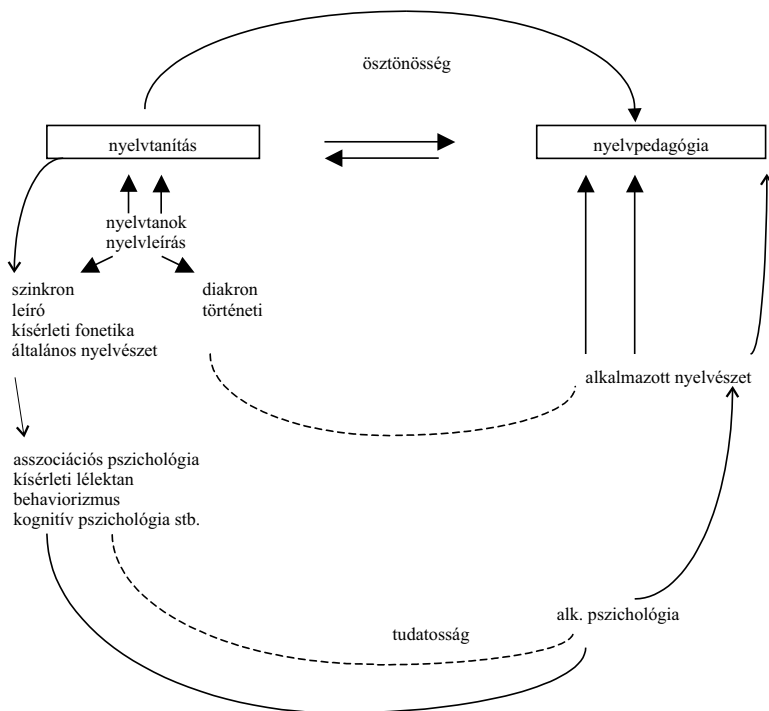
Összegzésül megállapíthatjuk, hogy a nyugati nyelvek tanulása iránti ugrásszerű igény kielégítése (v.ö. az orosz mint kötelező idegen nyelv megszűnése) zavarokat keltett ugyan a formai-szerkezeti felépítésben, de a nyelvtanárképzés hagyományosan erős, bölcsészeti mintázatú tartalom-szötteése nem feslett fel. Az a tény pedig, hogy a képzés arányai harmonikusabbá váltak, igazi előrelépést jelent a nyelvtanári képesítési feltételek kialakítása felé vezető úton.

### A tudományok és a nyelvtanárképzés

A bevezetőben azt ígértük, hogy a magyar nyelvtanárképzés formai és tartalmi sajátosságainak felvillantását követően visszatérünk a tudományosság és a nyelvtanárképzés kívánt egybefonódására. Miközben kiderült, hogy a nyelvtanárképzés egységessége csak óhaj, megállapítható, hogy a képzés tartalmának arányai javultak. Azt azonban kevéssé állíthatjuk, hogy a címből következő, távolról sem hízélgő implikációk közül akár egynek a jogosságát is sikerült volna felszámolnunk. Ideje, hogy ennek a munkának is nekilássunk.



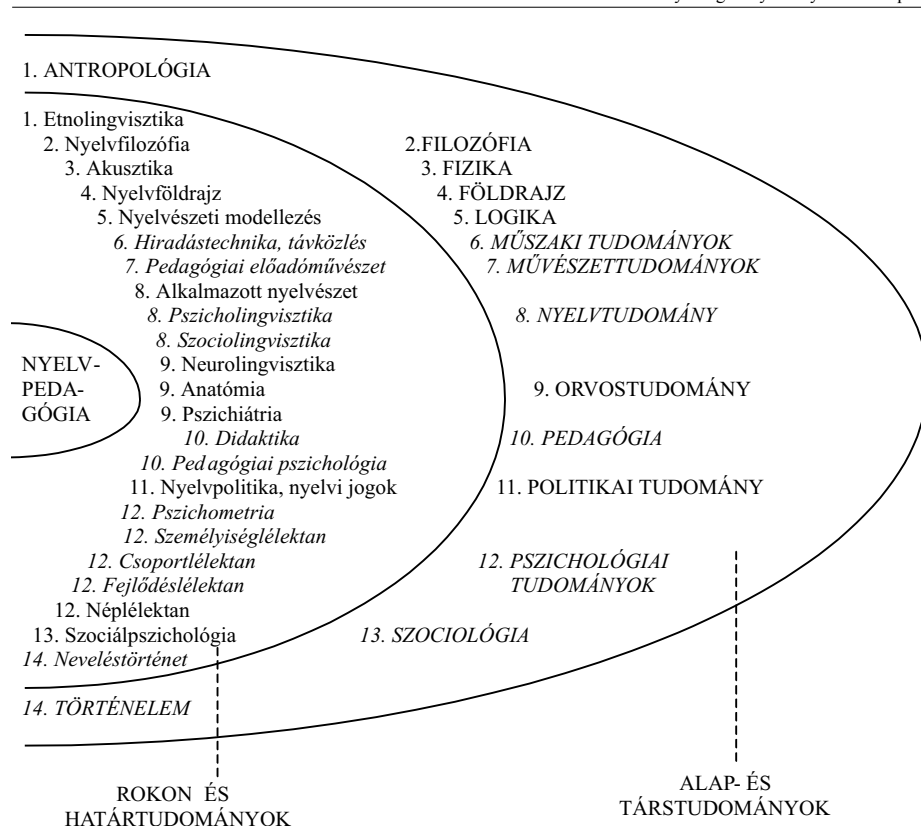
A nyelvtanárrá válásnak már a tömeges iskolázás előtt is voltak ösztönös útjai (kicsit hasonlóan ahhoz, ahogy a nyelvet is el lehet sajátítani, és nemcsak/vagy tanulni). Amióta a nyelvészsajátítást és tanulást leginkább magyarázni képes tudományok – például a nyelvészet és a pszichológia – létrejöttek, azóta e szakma a tudományok szemüvegén át kezdte el figyelni önmagát. Öntudatra ébredése lényegében a tudományos tételek, tanok, törvények, magyarázatok behatolása egy rendezetlennek látszó, de pragmatikai okokból mégiscsak funkcionáló oktatási területre. A tudományok számára a nyelvtanításban folytatott kalandozások legfeljebb terepgyakorlatnak számítanak (gondoljunk például a fonetika és az asszociatív pszichológia kalandjára a direkt módszerben, vagy a strukturalizmus és a behaviorizmus meghitt együttlétére az audiolingvális nyelvtanításban). E találgatások nehezen kitörölhető nyomokat inkább a nyelvtanításban hagytak, miközben a nyelvészetben és a pszichológián túlmenően a szociológia, a politikatudományok, sőt a művészeti és műszaki tudományok is bővítették e kört. (11. ábra)



11. ábra. Út a nyelvpedagógiához

Jelenleg a nyelvpedagógia tényrendszerét, tartalomszerkezetét legfontosabb alaptárgyaiban (nyelvtanítás-történet, a nyelvi tartalom közvetítése; a készségek fejlesztése; tantervmélet és értékelés; osztályozás, értékelés, tesztelés és vizsgatechnika; tanár-diák: az emberi tényező stb.) legalább tízenégy alaptudomány és az ezekhez kötődő huszonhárom rokon- és határtudományból meríthető ismeretek hatják át. Ezek a kötődések természetesen nem egyforma érvényűek és fontosságúak, bemutatásuk jól érzékelteti a nyelvpedagógia inter- és multidiszciplináris jellegét. (12. ábra)

Az utóbbi időben több kisebb-nagyobb műben próbáltam bizonyítani (Bárdos, 1995, 1996, 1997, 1999, 2000), hogy a nyelvpedagógia az alkalmazott nyelvészettel, a pedagógiai pszichológiával és a didaktikával távolabbi rokonságban álló diszciplínaként je-



12. ábra. A nyelvpedagógia a rokon- és alaptudományok halmazában (Bárdos, 2000:35)

lenik meg, amely a nyelvtanulás/nyelvtanítás folyamatának pedagógiai, pszichológiai és alkalmazott nyelvészeti tényezőit általában az 1+n nyelv elsajátítása szempontjából vizsgálja.

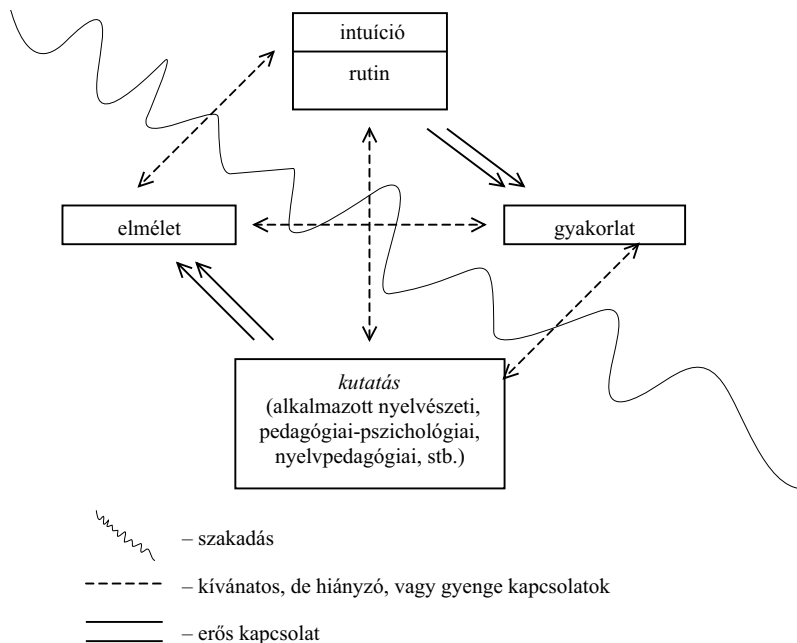
Ez bővebben azt jelenti, hogy mint tudományág kutatja a nyelvtanulás/nyelvtanítás folyamatát, annak tartalmát, szervezési formáit, módszereit, ellenőrzését és értékelését. Kutatja továbbá a nyelvtanítási/nyelvtanulási folyamat személyi tényezőinek szerepét, a tanár és tanuló típusok, stílusok, stratégiák kérdéseit, az osztálytermi szocializáció, individualizáció és önismeret lehetőségeit. Végül, de nem utolsósorban, kutatja azokat a tudományterületeket, amelyek alapján az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia egyetlen közös ösre vezethető vissza: a nyelvelsajátítást, egy-, két- és többnyelvűséget, a nyelvi fejlődés és fejlesztés kérdésköreit, a nyelvek tanulhatóságának és taníthatóságának kritériumait stb.

Így a nyelvpedagógia fokozatosan átlépett a különféle tudományokkal foglalkozó szakismeret kategóriájából a tudományosság kritériumainak megfelelő stúdium kategóriájába. Az eredeti kérdés azonban nem ez, hanem az, hogy a nyelvpedagógia által képviselt tudományosság mint minőség – és mint követelményrendszer – bekerült-e a honi nyelvtanárképzés rendszerébe.

Iránytűként csak néhány ismertté vált tanterv, egy-két komparatív elemzés szolgál. Néhány MAB Látogató Bizottsági elnökség, illetve tagság fényében a válasz inkább nem, mint igen. Ugyanis a nyelvtanárképzésnek mai gyakorlata erősen tükrözi a nyelvtanítási

szakmában kialakult torz viszonyt: inkább a szűk praktizmus veszélye fenyeget, mintsem a túlzott elméletieskedése (természetesen mindkét szélsőség egyformán veszélyes).

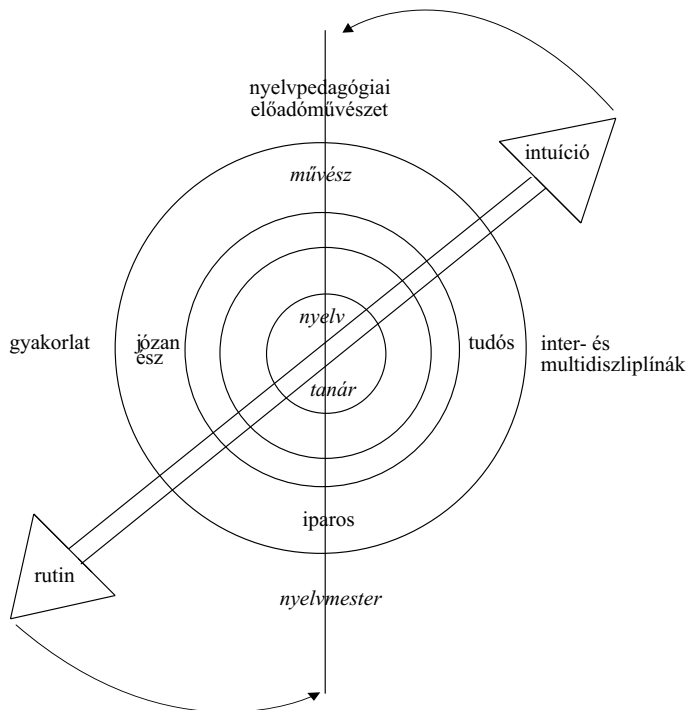
Mint a 13. ábrán is látható, a gyakorlat inkább a tanári intuícióból és rutinból táplálkozik, míg az elmélet inkább a kutatásból. Az összekötő finom vonalak viszont hiányoznak, például a gyakorlatból sarjadó kutatás vagy az intuíciót és rutint is igénybevevő kutatás. A gyakorló tanárok nagy része nem kap ösztönzést az elmélettől, így nem jöhet létre arányos, kiegyensúlyozott kapcsolat elmélet és gyakorlat között. Ennek következtében mind a nyelvtanári gyakorlatban, mind a nyelvtanárképzésben egyfajta szakadás érzékelhető. Egyes tanárképző intézmények elmozdultak egy erőteljes nyelvpedagógiai-alkalmazott nyelvészeti képzés irányába, míg mások a praktizmus büvkörében élnek. Nem az elmozdulás a baj, hanem a lendület esetlegessége és indulatossága.



13. ábra. Az elmélet és gyakorlat eltávolodása

A nyelvtudás életjelenség az emberben, de a jelenségek meglehetősen „tudománytalanok”. Vizsgálódásainknak csak egyik útja-módja a tudományos, a nyelvtudást ábrázolhatja a művészet is, hétköznapi átélése pedig el sem jut a kifejezés pereméig. A nyelvtanár olyan jelenségekkel dolgozik, amelyeknek csak egyik értelmezési lehetősége a tudományos. A nyelvtanár célkeresztje elnevezésű ábra a nyelvtanárképzés iránti elvárásainkat is bemutatja. (14. ábra)

Ha a vízszintes tengelyt szemléljük, a nyelvtanárnak távol kell tartania magát mind a szűk praktizmustól, mind a túlzott elméletieskedéstől, de miközben ezt teszi, rá kell jönnie, hogy valójában egyik sincs túl távol. A függőleges dimenzióknak is kötött a mozgástere: a szakma büvésztét is tengerszint alá döngölheti a nyelvviskolai dömping, ugyanakkor megfelelő kihívások révén a szorgos iparos is művészi magasságokba emelkedhet. Ábránkon rutin és intuíció dichotómiája lebeg mágnestűként a már ismert képlet felett: kihívás a nyelvtanárképzőknek.



14. ábra. A nyelvtanár célkeresztje

A legnépszerűbb nyugati nyelvtanárképzési modell (Wallace, 1991) ezekből főként az „iparos” és „tudós” modellt ismeri (craft, applied-science). Az úgynevezett „reflektív” tanárképzési modell valójában a józan ész és a lelkiismereti gyakorlat többévszázados hagyományának felmagasztalása. Érdekes módon eddig egyetlen képzés sem próbált meg teljes egészében a pedagógiai előadóművészet irányából közelíteni: alighanem a tehetségnek túlzottan keskeny ösvénye vezet csak célhoz. Dehát lehet valaki nyelvtanár, ha nem tehetséges?

Egészen addig, amíg a nyelvtanárképzésnek nincs saját képesítési rendszere és minőségbiztosítása, addig a tudományosságot kritériumként kezelni a tanárképzésben illúzió. A tudományosság esélyei nem csökkentek, a tudományosság kritériumainak megfelelő, minőségi nyelvtanárképzés országos standarddá emelése pedig főként tőlünk függ.

### Irodalom

- BALASSA Brúnó: *A latintanítás története. Neveléstörténeti forrástanulmány.* Bp, 1930. 1–331. old.
- BÁRDOS Jenő: *Nyelvtanítás: múlt és jelen.* Magvető Kiadó, Bp, 1988. 1–222. old.
- BÁRDOS Jenő: *Models of Contemporary FLTT (Foreign Language Teacher Training): Theory and Implementation.* Washington, D. C., U.S.A., The Eric Clearinghouse on Assessment and Evaluation, CAL, 1995. 1–83. old. Published by ERIC Document Reproduction Service No ED397629.
- BÁRDOS Jenő: *Some Hypotheses Concerning Quality Assessment Issues in English Language Teacher Education.* Quality in ELT Education, The British Council, Bp, 1996. 55–60. old.
- BÁRDOS Jenő: *A nyelvpedagógia fejlődése és tudatosulása.* Magyar Pedagógia, 1997/ 1. sz. 3–17. old.
- BÁRDOS Jenő – MÉDGYES Péter: *A hároméves angol nyelvtanárképzés továbbfejlesztésének lehetőségei.* Corvina, Bp, 1997. Modern Nyelvtanítás, III. évf. 1–2. sz. 3–19. old.

- BÁRDOS Jenő: *Az idegen nyelvek tanításának története mint alapozó tárgy a tanárképzésben*. Corvina, Bp, 1999. Modern Nyelvoktatás, V. évf. 2–3. sz. 3–17. old.
- BÁRDOS Jenő: *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 2000. 1–300. old.
- BÁTI László: *Az idegen nyelvek oktatásának kérdései a felszabadulás előtt*. Bp, 1957.
- BERG Pál: *Az angol nyelvtanítás útja a magyar iskolákban*. Bp, 1943.
- KÁRMÁN Mór: *A tanárképzés és az egyetemi oktatás*. Bp, 1895.
- KÁRMÁN Mór: *Paedagógiai dolgozatok I–II*. Bp, 1909. II/331–489. old.
- KELEMEN László: *A pedagógusképzés rendszere, lehetséges modelljei*. KLTE, Debrecen, 1979.
- KRAMMER Jenő – SZOBOSZLAY Miklós: *A modern nyelv és irodalom tanításának módszertana*. Tankönyvkiadó (kilencedik kiadás), Bp, 1970.
- LADÁNYI Andor: *A magyar pedagógusképzés alakulása az elmúlt másfél évtizedben (A pedagógusképzés és a neveléstudomány helyzete hazánkban)*. TIT, Szeged, 1988. 143–170. old.
- LAKATOS Géza: *A francia nyelvtanítás múltja hazánkban*. Bp, 1934.
- LUX Gyula: *A modern nyelvek tanulása és tanítása*. Klein, Ludvig és Szelényi RT. Könyvnyomdája, Miskolc, 1925.
- MEDGYES Péter: *The National L2 Curriculum in Hungary*. Annual Review of Applied Linguistics, 1993/13. sz. 24–36. old.
- PETRICH Béla: *A modern nyelvek tanítása*. Országos Középiskolai Tanáregyesület, Bp, 1937.
- SZIRBIK Ferenc: *Az angol nyelv terjeszkedése Magyarországon*. Kecskemét, 1941.
- WALLACE, Michael: *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge University Press, Cambridge, 1991.

