

BÁRDOS JENŐ

# Eltűnő nyelvtanárképzéseink nyomában<sup>1</sup>

**(Szeged: 1963–1968; Veszprém: 1990–2010)**

## **Vanished into thin air: Reminiscences of two Hungarian foreign language teacher training models**

Although specific features of European teacher training had been intensively studied by Hungarian educationalists of the 19th century, only some were accepted, approved and institutionalised. Establishment of elitist teacher training colleges (like the Eötvös College), and the set-up of quality secondary schools responsible for teacher training (focusing on the teaching practice of the candidates) were regarded as Hungarian inventions added to European patterns. Two Foreign Language Teacher Training (FLTT) models are compared by the author in this essay: one from the middle, the other from the end of the past century. The first is a memoir of the author's university years at Szeged as a teacher trainee in Hungarian, Russian and English language and literature, while the second one is a creative contribution of the author and his colleagues to the history of Hungarian FLTT at Veszpreme University at the beginning of the 90s. The hallmark of that 3+2 FLTT model included six courses in language pedagogy: Speech, Singing and Movement Techniques; History of Foreign Language Teaching (FLT); Contemporary FLT; Curriculum Design and the Use of Technical Devices; FL Assessment and Examination Techniques; Psycho- and Socio-linguistic Aspects of FLT. The teaching practice of the candidates was carried out in a network of schools in the region, where mentors trained by the relevant departments of the university were responsible for harmonised attitudes and progress.

## **Volt egyszer egy magyar modell**

Kétségtelen, hogy a régi magyar tanárképzés édes gyermeke a németnek. Rokonságuk nemcsak földrajzi vagy birodalmi szempontból metonimikus, hanem belülről – a képzés célkitűzései, szerkezete, megoldásai felől – is. A német ajkú bölcsész fakultások a tudósképzést tekintették feladatuknak, ebben tanszabadságot hirdettek (ami gyakran azt jelentette, hogy csak azt tanítjuk, amihez kedvünk van). A tudomány „tisztasága” fontosabb volt az alkalmazhatóságnál: ha valaminek gyakorlati haszna volt, azt gyanakodva szemlélték, vagy lenézték. Szemináriumi kutatóműhelyeket alakítottak ki, de ezeknek kevés közük volt a tanári képességek fejlesztéséhez. Márpedig a tanári lét mássága önállóságot igényelt, így mintegy negyven évvel az első (jezsuita) tanárképzési kísérletek után (Repetensek Kollégiuma, 1777) önálló tanárvizsgákat vezettek be (1810). Leo Thun

---

<sup>1</sup> Ennek a tanulmánynak egy változata Két tanárképzés belülről címmel megjelent a következő kötetben: Géczi János – Tölgyesi József (szerk.) (2016): *Neveléstudomány, sors, idő. A 90 éves Orosz Sándor köszöntése*. Veszprém: Pannon Egyetem, MFTK, 15–27.

minisztersége idején (1849-től) már Prágában, Innsbruckban és Lembergben is lehetett tanári vizsgát tenni. Az első magyar tanári vizsgabizottság Purgstaller (Palotai) József nevéhez fűződik (1862), akit Toldy Ferenc és mások követtek. (A 19. század utolsó harmadában közel 1000 tanári diplomát adtak ki Budapesten és 481-et Kolozsvárott.)

Tudatos elszakadási vágy érezhető abban a törekvésben, hogy Eötvös József, Trefort Ágost és Kármán József részletesen tanulmányozták Európa jellegzetes tanárképzéseit. Minderről a legtöbbet Kármán tudományos műveiből tudhatunk meg (1895, 1909). A francia modellből alakult ki később a BA, az MA és a doktorátusi szint; a középiskolai tanításhoz pedig licenciátust kellett szerezni. Francia találmány a diplomadolgozat (tézisek) is, a tanárképzést pedig gyakran nem az egyetemen, hanem külön intézményekben végezték (Ecole Normale, 1795). Angliában is voltak külső vizsgák, de a tanárokat az egyetemek képezték.

A magyar tanárképzés sajátosságai a 19. század végén alakultak ki. Ilyen volt (és maradt) a *középfokú gyakorlóiskola* (1872), amely szinte klinikára emlékeztetően vált a bölcsész- és természettudományos tanárjelöltek nevelő „oskolájává”. Magyar jellegzetességnek tekinthető a Trefort Ágost által kezdeményezett (elitista) *Eötvös Kollégium*, amely eredetileg a hároméves alap- és szakmai képzést követően egy év pedagógiával és egy év iskolai gyakorlattal folytatódott. Létezett tehát egy korai magyar tanárképzési modell, amely európai és magyar sajátosságos vonásait voltaképpen 1949-ig megőrizte. Konzervativizmusa jegyében egyértelmű válaszokat adott mindazokra a dilemmákra, amelyekre (meg ennél többre is) minden tanárképzés válaszolni kénytelen.

A tudósképzés primátusa	A gyakorlati képzés primátusa
Kimeneti szabályozás: egységes tanárképzés (bárhon taníthat: ius ubique docendi)	Bemeneti szabályozás (életkornak és iskolatípusnak megfelelően)
Külső vizsgáztató bizottságok (szummatív jelleg)	Intézményi, belső értékelés (formatív jelleg)
A tanárképző intézmény független az egyetemtől	A tanárképzés az egyetemi/főiskolai képzés szerves része
Aszinkron tanárképzés (a speciális, szakmai képzés után következik a pedagógiai képzés, gyakran posztgraduális fokozatban). (Kortárs angol terminológia: follow-up model.)	Szinkron tanárképzés (a pedagógiai képzés és a szakmai képzés párhuzamosan, egymás mellett halad). (Kortárs angol terminológia: concurrent model.)

### 1. ábra. A tanárképzések alapvető dilemmái

Bár a fenti dilemmák évszázadnyi variációk eredményeképpen inkább skálákká váltak szélsőségek helyett, a második világháború után – különösen a főiskolai tanárképzés megjelenésével – a válaszok a fenti ábra alapján határozottan jobbra tolódtak. Évtizedekig egyértelműen elfogadott volt a kétéves óvóképzés, a hároméves tanítóképzés, a négyéves általános iskolai és az ötéves középiskolai tanárképzés (bemeneti szabályozás) (Kelemen 1979). Minél hosszabb volt a képzés, annál inkább csökkent a gyakorlati tárgyak aránya: különösen az egyetemi karok esetében volt állítható, hogy túltengett az elméleti képzés. A gyakorlati képzés primátusa egyetlen képzésben sem valósult

meg, mert ahol elég jó volt az arány (óvóképzés), oda is bekerült jó néhány ideológiai tárgy (Bárdos 1995, Bárdos 1996a és 1996b).

## Egyetemi nyelvtanárképzés Szegeden (1963–1968)

### *Általában*

A magyar egyetemek közül csak Debrecen tekinthető saját alapításúnak, a többiek Nagyszombatból, Pozsonyból, Kolozsvárról „vándoroltak be”. Szeged 1962-ben vette fel József Attila nevét (JATE), és az angol nyelv és irodalom szak is csak 1964-ben indult el. Annak ellenére, hogy számos híres professzor élt Szegeden, a későbbi pécsi állapotokra hasonlított abban, hogy számos tanár Budapestről járt le. Jelen sorok szerzőjét például (lecke könyvvel igazolhatóan) a következő „lejárók” tanították: Szauder József, Szőke György, Elbert János, Szathmári István, Hankiss Elemér, Szegedy-Maszák Mihály. Nem állítom, hogy szegedi illetőségű professzorainktól bármilyen tekintetben kevesebbet kaptunk volna, mégis a fenti névsor jelzi, hogy egyfelől minden egyetem állandóan fejlődik; másfelől, a diákok között kevés egyetem kevés helyéért öldöklő csata dúlt. A Kádár-rezsimben – akárha akarata ellenére is, de – fennmaradt a felsőfokú képzés szellemi elitet „gyártó” és megtartó karaktere. Szeged-ország, napfény-ország – mint diákváros – a hatvanas években ontotta magából – átélte és megélte – az „ifjúsági kultúrát”: az öntevékeny művészeti együttesek, a színház, a filmmúzeum – zenélés és sportolás volt a „menő”, nem volt még médiabámulás. Deviancia akadt, de meggyőzésre, hogy mi a dolgunk, nem volt szükség. Nem voltunk jobbak, csak mások.

A fentiekből is sejthető, hogy a magyar, orosz és angol szakok vonzásában igen eltérő szemléletű bölcsészetekkel, viszont egységes tanárképzési felfogással találkozhattam. A hagyományos pszichológiai és neveléstudományi tárgyak mellett (például Duró Lajos pszichológiai tantárgyai) másodévtől rendszeres volt az iskolai gyakorlat (Orosz Sándor, Veczkó József), ami azt jelenti, hogy a tanszék ebben az *ötéves*, óhatatlanul bölcsészképzésben igyekezett párhuzamossá tenni a pedagógiát, amely ötödévben, a két féléves gyakorlóiskolai tanárjelöltségben hozta meg gyümölcseit. Mindenki tanárnak jelentkezett, tanárnak tanult, és ha valaki mégis „csak bölcsész” lett, ott valami nem volt rendjén. A tanárrá válás tudatosításától függetlenül magyar nyelv és irodalom szakon 47 irodalmi és nyelvészeti tantárgy állt az egyik oldalon, és csak 16 neveléstudományi a másikon (ebből kettő szakmódszertan és négy iskolai gyakorlat). Orosz nyelv és irodalomból 52 (!), és ugyanazok a neveléstudományi tantárgyak: kétszakosság volt. Harmadik szakot csak az vehetett fel, akinek a tanulmányi átlaga 4,75 fölött volt (az előbbi elég ritka volt, az utóbbit a diákok közel egynegyede képes volt teljesíteni). Megjegyzendő, hogy a nyelvszakoknál jelentős mennyiségű nyelvgyakorlat és kultúrtörténeti tárgy szerepelt, amelyek viszont megalapozták a tanári gyakorlatok sikerességét. A magyar szakon ezeket a tudástartalmakat – műveltség, olvasottság, nyelvhelyesség – adottnak vették. A hatvanas évek szemléletváltásainak fontos része volt az úgynevezett nyugati nyelvszakok kilépése a „megtúrt” kategóriából – régi fényükbe professzoraik és fiatal, tehetséges követőik jóvoltából: Halász Előd (német), Koltay Kastner Jenő (olasz). Ugyanekkor – jó tíz év (1949-től) kötelező orosztanítást követően – a hatvanas években először léptek valóban képzett szlavisták (mármint mi) a katedrára (H. Tóth Imre, Pete István, Fejér Ádám, Kónyi Sándor, Jakócs Dániel és mások tanítványaiként). Ekkorra a klasszika-filológia is stabilizálódott

(Szádeczky Kardoss Samu). Bár Halász Előd akkori dékán kiválóan beszélt angolul is, az angol szak beindításához szükség volt legalább egy irodalmárra (Hankiss Elemér), egy nyelvészre (Matzkó László) és egy nyelvtanár szakdidaktikusra (Petri Gáborné). Ma már a KKK-k (képzési és kimeneti követelmények) miatt szakindítás ilyen csekély oktatói létszámmal elképzelhetetlen. Érdekes módon azóta sem hallottam, hogy az angol(–amerikai) nyelv és irodalom szak népszerűtlen lenne Szegeden. Másként: az igazi szegedi szellem megengedő és támogató volt mind tanáraival, mind diákjaival szemben. Az önkorlátozások, az újkori „horger antalok” uralma behurcolt jelenség.

### Konkrétan

Bár a Neveléstudományi Tanszéket Ágoston György vezette, maradandó hatást leginkább két fiatalember gyakorolt ránk: Nagy József és Orosz Sándor. Ekkor alapozták meg azokat a kutatásaikat, amelyeket ma tényalapú problémaszemléletnek nevezhetnénk: megállapításaikat mérési módszerekkel igazolták, támasztották alá. Ez a szemlélet (fűszerezte a korabeli kibernetikai modellekkel) friss levegőt hozott magával, számos irodalmi vagy nyelvészeti, inkább zavarokat keltő manierizmussal szemben (például Nacsády József vagy Nyíri Antal). Meghallgatásra, követésre és következetességre sarkallt, főként olyan diákok esetében, akik korábbi neveletésükben sem építhettek mesterséges falakat a humán és a reál tudományok közé. Szerencsés konstelláció, hogy az egyébként remek gyakorló iskolai vezető tanárokon (mentorokon) túlmenően a korszak legkiválóbb tudós tanárai vezették a szakdidaktikákat – például Sipka Sándor (magyar); Hajnal Imre (matematika); Körtvélyessy László (biológia). A sors kegye, hogy őket már középiskolában tanáraimnak tudhattam. A Ságvárban Téglás Béla (magyar), a Tiszapartiban Török László (orosz), a Tömörkényben pedig Kocsis István és Tövisfalvi Bálint (angol) voltak vezető tanárain.

Mivel az ilyen, főként ifjúkori emlékeket elhomályosítja a nosztalgia, vizsgáljuk meg, hogy a magyar tanárképzés hagyományaihoz miként illeszkedett az akkori Szegedi Tudományegyetem, a JATE. Azt várhatjuk, hogy az ábrán nagyon balra tolódik, hiszen klasszikus, humboldti egyetemről van szó, amely korábban is híres, időnként hírhedt volt konzervativizmusáról.

Tudósképzés primátusa	X	Gyakorlati képzés
Kimeneti szabályozás	X	Bemeneti szabályozás
Külső vizsgáztatók		X Belső vizsgáztatók
Külön tanárképző intézet		X Része az egyetemi képzésnek
Követő modell (szakma után pedagógia)	X	Párhuzamos modell (egyszerre)

### 2. ábra. Válaszok a tanárképzés alapvető dilemmáira Szegeden, 1965 körül

Első dilemma: remek értelmiségképző általános tárgyak mellett (Bálint Sándor [folklor]; Kaposi Márton [filozófia] és mások), nem kétséges a bölcsészeti tárgyak, a tu-

dósképzés túlsúlya. A gyakorlat vagy közvetetten a nyelvfelkészítésben, vagy tényleges osztálytermi megfigyelésekben, néhány szemináriumban jelentkezett, viszont ötödévben a jelölteknek katedrára kellett állni – viszonylag ad hoc jelleggel (egyik szakukból az első, másik szakukból a második félévben – párhuzamosan a diplomamunkák elkészítésével). A szakmai felkészültség többnyire folttalan volt, és a kifejezőkészség is jól működött, hiszen a képzésben jóformán csak szóbeli vizsgák szerepeltek. Kivétel a másodév és a negyedév végén szokásos, bukásesélyes kétirányú fordítások (például Tömörkényt angolra), amely aligha árult el valamit a hallgató tanári képességeiről.

Második dilemma: a háború utáni képzések, mint korábban jeleztük, életkorra és iskolatípusra szóltak, kivéve az egyetemeket. Középiskolai tanári oklevéllel viszont bárhol taníthatott a diplomás: ez volt az egyetemeknek – és csakis az egyetemeknek – tett engedmény.

Harmadik dilemma: nem voltak külső vizsgáztatók.

Negyedik dilemma: nem volt külső tanárképző intézet.

Ötödik dilemma: bizonyos fokig szegedi sajátosság, hogy a Pedagógia és a Pszichológia Tanszékek közös erőfeszítéseinek eredményeképpen sikerült legalább a látszatát megteremtteni a párhuzamos képzésnek. Ugyanakkor egészen a negyedév végéig (második szigorlatsor) a pedagógusképző tárgyak jelenléte arányaiban csak leckekönyvi, formális; szellemiségében viszont jelentős. Mivel a gyakorlati évben a vezető tanárok vették át a főszerepet, és ekkor zajlott le a „tanárrá válás”, akár követőnek is tekinthetnénk ezt a képzést. A tényleges hatásmechanizmusok következtében mertük középen hagyni a jelet (lásd 2. ábra utolsó sora).

### **Különösen**

Összességében megállapíthatjuk, hogy a JATE tanárképzése a huszadik század első felének magyar jellegzetességeit csak részben közvetíti: kevert modellt alkot. Enyhítő körülmény a korai magyar tanárképzési hagyományok javára (az erős gyakorlógimnáziumon túlmenően), hogy az 56-os forradalmat követően hamarosan újjászerveződött a szegedi Eötvös Kollégium (előbb „báró” Eötvös becenéven a Batthyány utcában, majd a JATE Kollégiumának tetőterében), mindösszesen nyolc bölcész és tizenkét természettudós aktív együttműködésével (számomra 1964–1967). Nem tanárképző intézmény volt, hanem saját könyvtárral rendelkező, magas szintű és elvárású önképzőkör a pályázatok révén kiválasztottaknak. Kétségkívül a középkori egyetemi hagyomány újjáéledése volt Szegeden az a tény, hogy ösztönösen és örömmel gyülekeztünk nagy tudású, remek előadó professzoraink köré: Horváth István Károly (ókori irodalom); Kovács Sándor Iván (rég Magyar irodalom), Csetri Lajos, Keserű Bálint – a névsor végtelennek tűnik. Alighanem a tudásuk volt az.

### **Nyelvtanárképzés Veszprémben (1990–1998)**

#### **Általában**

Veszprém középkori város, amelynek 1276-ban már volt felsőfokú jogi iskolája. Talán a 18. században lett volna lehetősége egyetemmé tágítani papi képzését (Volkra Ottó János, Padányi Bíró Márton), de ez elmaradt. A második világháború után a Műegyetem kihelyezett karaként létrejött egy szakegyetem (Nehézvegyipari Egyetem), amely évek alatt, mint cseppben a tenger, professzorai és igényes oktatása következtében hírnevet

vívott ki magának. Az universitas azonban a tenger maga, és a nyolcvanas évek végére az egyetlen szaktudományban 18 tanszéket, de csak 800 körüli diákot fenntartó egyetem menedzselése lehetetlenné vált. Számos kiváló professzor és rektor érezte a változtatás szükségességét, hiszen Svédországtól Angliáig az ilyen szakegyetemek vagy bezártak, vagy kibővültek. Liszi Jánosnak sikerült az áttörés, és ebben – elszántságán túlmenően – külső körülmények szerencsés egybeesése is segítette. Ilyen volt például az a tény, hogy negyven év után megszűnt az orosz nyelv kötelező tanítása az oktatás minden szintjén: azonnal szükség volt több mint tízezer „nyugati” nyelvet tanítani képes szaktanárra. A kilencvenes évek elején a rendszerváltás hatására (és nem csak Magyarországon) sokakat elkapott a „Duna-láz”, hogy ezt az országot segíteni érdekes politikai, kultúrpolitikai és oktatáspolitikai szempontból. Ekkor lehetett pályázni először külföldi pénzekre is (Világbank, Phare, Knowhow-Fund stb.). Ezek közül leghíresebbé a FEFA (Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz Alap) projektek váltak.

A kihívásról magától Liszi János rektortól szereztem tudomást, aki 1989 augusztusában felkeresett (az idősebb Bush látogatásának napján) Budapesten, és felkért a tanárképzés és egy új kar beindítására, amely az Angol Tanszék, majd a Nyelvi Intézet megalapításával indult el. „Külső körülményként” érkeztem meg tehát Veszprémbe az Egyesült Államokból, 1990. július negyedikén (a függetlenség napján), ahol New Jersey állami egyetemén, a Rutgers (ejtsd kb.: rádgóz) Egyetemen magyar mellészakot alapíthattam mint Fulbright vendégprofesszor. Ugyanakkor már egy éve együttműködhettem leendő munkatársaimmal, főként Németh Attilával és Kurtán Zsuzsával. A kar indítására bérek nem álltak rendelkezésre, így nyugdíjazásokra is sor került: a rektor „előre kívánt menekülni”. A kihívás – a történelmi időszak lelkesültsége dacára – félelmetes volt: bölcsészetet és tanárképzést kellett bevezetni egy olyan egyetemen, ahol ilyesmi még soha nem történt. 1989-ben (december 20.) Manherz Károly aláírta az ötéves angol-kémia szakalapítási dokumentumot, így 1990-ben megalakulhatott az ország akkor ötödik, szakokban még hiányos „bölcsész-kara”, Tanárképző Kar álnéven – így évekig fejlődhattunk versenytársaink nyílt rosszállása nélkül. Akkor nem gondoltam, hogy „fel kellene zárkózunk” Európához; külföldi kontextusokban sokkal képzetebbek tudhattam magam külföldi kortársaimnál: hittem a magyar tanárképzési hagyományokban. Ugyanakkor tetszett az úgynevezett „Eféjeszek” (FAS: Faculty of Arts and Sciences), vagyis Bölcsész- és Természettudományi Karok népszerűsége az amerikai egyetemeken. (Debrecenben létezett ilyen az első világháború után.) A szintén amerikai undergraduate, graduate, postgraduate (3+2+2) szellemét saját mentorképzéssel valósítottuk meg. Vonzó volt számomra az is, hogy kézenfekvő volt a természettudományos és a bölcsész tanárszakok párosítása.

### **Konkrétan**

Bár az első szakpárosítás a kémia védőbástyái mögül lépett elő, népszerűek voltak az olyan párosítások is, mint az angol-informatika, az angol-környezettan vagy a német-teológia. A nyelvszakok irányából indultunk, de az ötéves kétszakos képzéseket nem tudtuk volna eltartani, ezért teljes mértékben bevetettük magunkat az orosz tanárok átképzésébe és az akkoriban (1991) létrejött hároméves, egyszakos képzésbe (ELT-SUP programhálózat – erről részletesebben Bárdos-Medgyes 1997). Ez a „könnyűlovasság”, valamint a Nyelvi Intézet más forrásai (például nyelvvizsgák, nyelviskola)

tartották el az ötéves szakokat. A felfutás olyan nagymértékű volt, hogy az elején a Fulbright, a Békehadtest és a British Council segítségével (vendégtanárok) aligha birkóztunk volna meg a feladattal. (Tíz év alatt az egyetem diáklétszáma hatszorosára növekedett – ekkorra már az Informatikai és a Gazdasági Kar is megalakult.)

Tanév	Nappali	Levelező	Összesen
90/91	19	54	73
91/92	117	119	236
92/93	257	164	421
93/94	414	197	611
94/95	582	218	800
95/96	768	237	998
96/97	921	275	1196
97/98	1040	275	1315
98/99	1222	291	1513
99/00	1298	317	1615
00/01	1416	295	1711
01/02	1410	240	1650

### 3. ábra. A VE Tanárképző Karának hallgatói létszámnövekedése (Bárdos 2003: 64)

Fontos összefüggés, hogy a Tanárképző Kar az egyetem régi tanszékeinek (például Általános és Szerzetlen Kémia, Matematika) és az új alapítású tanszékeknek az együttműködésén alapult. Az előbbieket továbbra is tanítottak az egyetem minden karán, és vonakodás nélkül csatlakoztak az új formációhoz. 1998-ban mint két négyéves ciklust végigvivő, alapító dékán 11 tanszéket és 8 alapismerőben működő szakot tudhattam magam mögött. Utolsó tanévzárómon, 1998 nyarán jelenthettem be, hogy a kar doktori program indítására is engedélyt kapott. A MAB (Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság) a Tanárképző Kart *1998-ban*, a rendelkezésére álló dokumentumok alapján és a helyszíni vizsgálatokat követően *egyetemi karnak*, szakjait pedig kiváló és jó minőségű szakoknak ismerte el (Somlyódi László, a MAB Látogató Bizottságának elnöke mellett Csapó Benő a Tanárképző Kar értékeléséért felelt). A dokumentum kiemeli, hogy *Veszprémben a tanárképzésnek egy új modellje jött létre*. Az alábbi szakindítási trend természetesen később is folytatódott: a 4. ábra jól érzékelteti az évtized dinamikáját.

1990	angol nyelv és irodalom (ötéves); kémiatanár (ötéves); orosz tanárok átképzése (hároméves)
1991	hittanár (teológus) (ötéves); angol nyelvtanár (hároméves); orosz tanárok német átképzése
1992	számítástechnika (informatika) tanári szak (ötéves); német nyelv és irodalom szak (ötéves); német nyelvtanár (hároméves)
1993	környezettan tanári szak (kémia szakkal együtt) (ötéves)
1994	színháztörténet (teatrológia) (ötéves)

2000	francia nyelvtanár (hároméves)
2001	magyar nyelv és irodalom (ötéves); francia nyelv és irodalom (ötéves)
2002	alkalmazott nyelvészet (belső felvételi, ötéves szakokhoz)

#### 4. ábra. Szakindítások a Veszprémi Egyetem Tanárképző Karán

### Különösen

Döntő jelentőségű volt a Tanárképző Kar indításában az a tény, hogy a tanárképzés országosan elismert képviselője, Orosz Sándor elvállalta a Pedagógia és Pszichológia Tanszék megalapítását, vezetését. Keze alatt szokatlanul modern szemléletű, a gyakorlati képzést preferáló oktatás és nevelés alakult ki (Sallai Éva, Darabos Györgyi, Ferencz Edit, Csikós Csaba, Tölgyesi József, majd Horváth György), amely iskolaközzeli állapotba varázsolta a tanárjelölteket. Teljesen tudatos volt az a fejlesztés is, hogy a szaktanárok mindvégig részletes, elméleti és gyakorlati órákat egyaránt tartalmazó szakmethodikai, modernebbül tantárgy-pedagógiai képzést kaptak a szaktanszékektől. Ebben az időszakban a „PePsi” és a szakmethodikai tárgyak száma (és vélhetően minősége) messze meghaladta az országos átlagot, különösen az ötéves kézéseket illetően. *Nyelvpedagógiai műhely* jött létre az Angol Tanszéken (később Angol–Amerikai Intézet), amely eredetileg hat féléves, országosan elismert tankönyvsorozattal támogatott (Bárdos 2000, 2002, 2005; Kurtán 2001; Poór 2001) nyelvpedagógiai szaktárgyakat fejlesztett ki.

Beszéd-, ének- és mozgástechnika (a Petőfi Színház színészeivel)	– 2GY
Az idegen nyelvek tanításának kultúrtörténete	2K + 2GY
Kortárs idegennyelv-tanítási módszerek	2K + 2GY
Tantervelmélet, tananyagismeret, oktatástechnika	2K + 2GY
Idegen nyelvi mérés, értékelés, vizsgatechnika	2K + 2GY
A nyelvtanítás alkalmazott nyelvészeti alapjai	1K + 2GY

#### 5. ábra. AVETK hat féléves nyelvpedagógiai modellje (Bárdos 1999: 47)

1990-ben ezzel a nyelvpedagógiai modellel indult mind az ötéves, kétszakos tanárképzés, mind a hároméves orosz-tanár-átképzés. Amikor 1991-ben Terence McGuigan mint ELTSUP igazgató megérkezett, egyeztetések után tudomásul vette (Helen Thomas, The British Council), hogy Veszprémben már egy olyan elképzelés valósul meg, amely nem azonos, de nem is mond ellent az ELTSUP célkitűzéseinek. Sőt. (Terence McGuigan magyar oktatói státuszából, az Angol–Amerikai Intézet legkiválóbb mentortanáráként 2011-ben vonult nyugdíjba.)

Később ez a hat féléves modell négy tantárgyra csökkent: 1995-ben az elsőt a Bokros-csomag nyelte el; az utolsó tárgy pedig felszippantották a későbbi alkalmazott nyelvészeti tárgyak (például pszicho- és szociolingvisztika, pragmatika), amelyeket a nyelvi tanszékek tanítottak célnyelven (kivéve a magyar ajkú szakokat). A szakmethodika, a pedagógia és a pszichológia integráltsága egy idő után megnyitotta az utakat az iskolákba: végzettjeinket szívesen vették fel az iskolaigazgatók.



Mivel a Veszprémi Egyetemnek nem volt gyakorlóiskolája, a hiányból úgy kovácsoltunk erényt, hogy *partneriskolai hálózatot alakítottunk ki, mentorképzés segítségével*: diákjaink csak az általunk kiképzett mentoroknál gyakorolhattak. Előnye volt ennek a rendszernek az a tény, hogy jelöltjeink valós, természetes iskolákban gyakoroltak (nem kellett gyakorlóiskolai üvegházhatástól tartani); kevesebbe került, mint egy gyakorló fenntartása, viszont rengeteg kapcsolattartási munkával járt (az angol szakok összehangolója Poór Zoltán, a németé Csukás Ágnes volt). Az iskolahálózatba bekerült tanárjelölteknek nemcsak vezetőtanára volt az iskolában, hanem tanszéki összekötője is, aki többször meglátogatta az adott iskolát, így a tanszékről szemlélve is kézben lehetett tartani a folyamatokat. A gyakorlati jegyet a vezetőtanár adta, de a záró tanítás csak tanszéki részvétellel mehetett végbe. Hátránya volt a rendszernek a pénzhiány, az iskolák és főként a mentorjelöltek vonakodása a majdnem társadalmi munka miatt. Egy idő után a hallgatói létszám növekedése nem tette lehetővé, hogy minden tanárjelölt csak általunk kiképzett mentornál gyakorolhasson.

Tanterveink modulrendszerűek voltak (3+2+2), ami eltért a magyar bölcsészeti tanárképzés 2+2+1 tördelésű modelljétől. A hároméves egyszakos képzésből (szűréssel) hallgatóink átléphettek az ötéves képzésbe, illetve további szakokat is elkezdhettek. A hároméves képzésnek nem volt külön intézete (mint a legtöbb kortárs tudományegyetemen), integráltan működött, így nem is lehetett elsorvasztani vagy bezárni (mint például az ELTE CETT rendkívül tehetséges és kreatív hároméves képzését). A szaktudományok és a szakdidaktika integránsaivá a tanszékek, majd intézetek oktatói váltak, amely, utólag már elmondhatjuk, rendkívüli hatást gyakorolt a tanárjelöltekre: a későbbi kutatások kimutatták, hogy végzettjeink között kevés volt a pályaelhagyó (miközben volt olyan egyetem, ahol a pályán maradók száma volt igen csekély).

Hasonlóképpen, mint fentebb Szeged esetében, az alábbiakban megválaszoljuk azt a kérdést, miként viszonyul a veszprémi tanárképzési modell a magyar tanárképzési hagyomány alapvető dilemmáihoz.

Tudósképzés primátusa	X	Gyakorlati képzés
Kimeneti szabályozás	X	Bemeneti szabályozás
Külső vizsgáztatók		X Belső vizsgáztatók
Külön tanárképző intézet		X Része az egyetemi képzésnek
Követő modell (szakma után pedagógia)		X Párhuzamos modell (egyszerre)

#### 6. ábra. Válaszok a tanárképzés alapvető dilemmáira Veszprémben, 1995 körül

Első dilemma: bár megtartottuk a hagyományos magyar tanárképzés nemzetközi szempontból kifejezetten erős filológiai hátterét, arányos időt és súlyt kapott a gyakorlati képzés. A mai tanárképzés ezeknél az arányoknál még inkább jobbra tolódott.

Második dilemma: ebben az időszakban még megmaradt az a rendelettel biztosított igény, miszerint a hároméves egyszakosság is kapjon lehetőséget arra, hogy bármilyen iskolai formációban taníthasson. Ez az elvárás az akkori nyelvtanárhiány-

nyal magyarázható, ma már nem tartható jelenség, vagyis azóta – ebben is – a jobbra tolódás jutott érvényre.

Harmadik dilemma: szokás volt külső bírálókat felkérni diplomadolgozatok bírálatára, de a vizsgák túlnyomó része belső vizsgáztatókkal zajlott. A nyelvi tanszékek oktatói között számos képzett, profi vizsgáztató akadt (nyelvvizsgák), ennek ellenére a szóbeli vizsgák egy részét nehéz volt megmenteni a szeszélyességtől, tanári önkénytől, hangulatoktól. A héják és galambok (tudniillik túl szigorú vagy túl engedékeny vizsgáztatók) összezapására nem került sor.

Negyedik dilemma: a tanárképzés funkcionálisan támaszkodott a kar tanszékeinek és intézeteinek együttműködésére: sikerüket (vagy sikertelenségüket) az iskolahálózat csatolta vissza.

Ötödik dilemma: mind az öt-, mind a hároméves képzésekben a párhuzamos tanárképzési modell érvényesült (vö.: Bárdos–Medgyes 1997).

Összességében azt állíthatjuk, hogy a veszprémi tanárképzési modell jobban megfelelt a gyakorlati elvárásoknak, mint a harminc évvel korábbi szegedi modell.

## **A veszprémi nyelvtanárképzés aranykora (1999–2010)**

### **Általában**

Miközben az ország három egyetemén bezárták a szinte karanténban tartott CETT intézeteket, Veszprémben erre nem volt mód, mert nem volt ilyen „szegregáció”. A kar alaptanszékeként szabad kezdet kaptunk, így az ötéves képzésekbe is integráltuk a négy féléves nyelvpedagógiai képzést, és a nyelvtanárképzés egészéért (beleértve a gyakorlati képzést is) a releváns szaktanszék felelt. A fenti címet mégis főként az indokolja, hogy a képzés kiteljesedett. Egyfelől létezett egyéves egyetemi előkészítő képzés, amely felvehető hallgatókat érlelt mind az ötéves, mind a hároméves tanárképzések számára. Másfelől – és főként – ekkor indult be a kar Nyelvpedagógiai Doktori Programja, amely megerősítette és bővítette az Angol Tanszéken kezdődő, majd más tanszékekre is kiterjedő kutatói műhelyeket, publikációs törekvéseket. (A program vezetője Bárdos Jenő volt, legismertebb oktatói és kutatói [betűrendben]: Budai László, Földes Csaba, Győri István, Heltai Pál, Hock Ildikó, Horváth György, Kurtán Zsuzsa, Lengyel Zsolt, Orosz Sándor, Poór Zoltán.) 2002-ben jelent meg a doktori iskola hallgatóinak kötete *Nyelvpedagógia az ezredfordulón* címmel (Bárdos–Garaczi 2002). (A kötet 21 szerzője közül 14 kolléga doktorált, és az ország számos intézményében erősítik a nyelvtanárképzést.) Egy ilyen integrált képzésben, ilyen tanárokkal a nyelvpedagógiai tudatosság magas szintjét érhattük el, amely az egyed számára – választásaiban – magas szabadságfokot biztosít. Így diákjaink és végzettjeink kikerülhettek a múltó nyelvtanítási divathóbortok hatása alól, alkalmazott szakdidaktikájuk belül maradt a taníthatóság és tanulhatóság határain, szaktudásuk hasznosíthatósága a napi nyelvtanítási gyakorlattól a tankönyvszerzőségeen át a kutatásig, szintjében pedig a tanárképzésig és a nyelvpedagógiai doktori képzésekig terjedt (Bárdos 2004; Bárdos 2009).

### **Konkrétan**

A bonyolult és mégis integrált, inter-, multi- és transzdiszciplináris képzés fókuszja a *kreatív tanári személyiség* kialakítása. Ez a reflektív és metapedagógiai elemekkel megerősített, makacs teleológia nemcsak saját munkásságomban (Bárdos 1985;

Bárdos 2015), hanem a megvalósított nyelvtanárképzésekben (Veszprém) és doktori képzésekben (Pécs, Veszprém, Eger) is érvényesült. A magyar tanárképzési hagyományokhoz köthető jelentős irodalmi, nyelvészeti és kultúrtörténeti háttér előtt, gyakorlatias pedagógiai és pszichológiai alkalmazások segítségével a középpontba az a nyelvpedagógiai tantárgysor került, amelyet az 5. ábrán bemutatunk.

Ezek közül a *nyelvtanítás művelődéstörténete* (diakrón nyelvpedagógia) olyan bevezető, alapozó tárgy, amely történetileg helyes és filológiai pontos kontextusból meríti az alapterminológiát, amelyre később támaszkodhatunk. A gyakorlatokon a történeti módszerek reprodukálása olyan rálátást biztosít, amely kritériumokat szolgáltat ahhoz, hogy a jelen (vagy a jövő) új elméleteit és gyakorlatát megítélhessük. Itt tehát a feltárt tényanyag alapján, induktív úton jutunk el a teorizáláshoz.

A *kortárs elméletek és gyakorlatok*, vagyis a szinkrón nyelvpedagógia széles spektruma leginkább a bekapcsolódó rokon, vagy alkalmanként kritikai (alkalmazott) tudományágak sokszínűségéből áll össze. Ezek között a legfontosabbak az alkalmazott nyelvészeti, pszichológiai és pedagógiai tudományok, de nem mellőzhetők a szociológia, a műszaki tudományok, a pszichometria, sőt a művészettudományok sem. A tisztánlátásra azért is szükség van, mert a rendkívüli mértékben megnövekedett empirikus kutatások korábban biztonságosnak vélt területeken ellentmondásos eredményeket produkáltak (ilyen például az érzékeny életkor kérdése, a nyelvtanulási stratégiák elsajátíthatósága, a kommunikáció stratégiáinak taníthatósága stb.). A kortárs elméletek így gyakran kényszeresen előreszaladnak, mert nem várhatják be az empirikus bizonyítást, amely gyakran nem is lehetséges. Számos nyelvpedagógiai axiómát alkalmazunk (1+n nyelv megtanulható; a nyelv befolyásolja gondolkodásunkat, de nem determinálja; a nyelvtudás mérhető; a nyelvsajátítást a tanulás segítheti; a nyelv biológiai kódoltsága csak társadalmi interakcióban érvényesül; minden egyednek sajátos, csak rá jellemző nyelvi repertoárja van stb.), mert a képzésben célszerű a megbízhatóság és végesség látszatát keltenünk. Ennélfogva a teorizálás megelőzheti az empiriát.

Az *idegen nyelvi mérés és értékelés* mint a kortárs elméletek egyik fontos alkalmazása a sokrétű visszacsatolás didaktikai funkcióját tölti be. Világosan kell látnunk, hogy a kulcsfontosságú célkategória (a tesztelés, mérés, értékelés konstruktuma) történeti kategória, amelynek pontos leírása nagyon is függött az adott kor nyelvészeti vagy éppen docimológiai felfogásától. Számos elismert vizsga még ma is történeti módszerekkel próbál mai nyelvtudást mérni: ez nem helyes, nem adekvát, és morálisan helytelen. Ugyanakkor egy mai gyermek intelligenciáját több mint százéves módszerekkel és tartalommal mérjük: helyes ez? Miután a nyelvtanárok többsége részt vesz a honi és a nemzetközi nyelvvizsgáztatásban, ennek a tárgynak az elmélete (és főként gyakorlata) számos természettudományos terület bevonását folyamatosan igényli (főként az alkalmazott matematikai statisztikáról van szó). Ugyanakkor aligha tagadható, hogy a műszaki fejlődés applikációi, az új médiák ezt a területet is alaposan megváltoztatták. A valódi nóvum ezeknek a fenti szakterületeknek rendszerszerű összekapcsolásában rejlett.

### **Különösen**

Összegzésül azt mondhatjuk, hogy a veszprémi tanárképzés igyekezett egymáshoz közelíteni a tanárképzés szélsőséges idolumait: a kutatni is hajlandó tudóstanárt, a rutint

becsülő mestert, a művészi hajlamokkal megáldott, nárcisztikus élményvadászt – és, nem utolsósorban, a gyermeket szerető, körükben fellelkesülő laikust. E cél eléréséhez alapos szakismeretekre van szükség az alkalmazott (egymással rokon) tudományokban, ennek következtében tanárszakjaink multidiszciplináris és multikulturális szemlélete megelőzte korát. Részpszichológiai diszciplínák helyett már első évben a pszichikum működésének, szerkezetének tanulmányozása állt a középpontban önismereti gyakorlatokkal. A tanítás és tanulás pszichológiai alapjainak feltárásában a hangsúly a tanulási stratégiákra került, ugyanakkor a nevelés- és oktatáselmélet sem szorult ki a képzés középpontjából. Szituatív gyakorlatok, mikrotanítás már a képzés elején is szerepelt, és hangsúlyt kapott a visszacsatolás fontossága, a mérés és értékelés elmélete és gyakorlata.

A legfontosabb felismerés talán mégis az volt jelöltjeinkben, hogy a nyelvtanulás során egy már kialakult szoftver mellé, ugyanabba a hardverbe egy más elrendezésű, más kulturális forgatókönyvekkel működő szoftvert illesztünk: megváltoztatunk egy gondolkodást BELÜLRŐL. Egy testben több lélek: lehet-e ennél magasabb, izgalmasabb és egyben veszélyesebb feladat?

### **2016 telén**

Azok a tükrök, amelyeket két tanárképzés elé tartottam, bár csak homályosan, de határozott, céltudatos és kerek képeket mutattak két kiforrott tanárképzési modellről. Azok a tükrök azóta kicsorbultak: mostanra megint minden egész eltörött, százegyedszerre is: nagyot fordult a világ. Ma már mindenhez és mindenkihez azonnali és állandó hozzáférésünk van. Felértékelődött a „jelenlét” és a „csinálás”, mint a hálózatokban a véletlen. Semmi sem érvényes, de ami igen, azt üzenetben kapom, okostelefonon. Történéseink virtuóz eszközkezelések eredményei: a tények mozdulatok, elég, ha az izmok emlékeznek. Valahol a távolban, tudom, rokonaim vannak: szülők, testvérek, tanárok, jóbarátok – ezek idegenek. Lepattintom őket, mert ezt dobta ki a gép. Mert ezt dobta ki a gép! Iskolátlanítsuk a társadalmat? Már majdnem megtörtént. A „humán tényezők” egymást veszélyeztető ártalmasságával nem is foglalkozunk, nincs pedagógiai patológia. A szaktudás hiányát pszichés elhajlással magyarázzuk. Milyennek kellene lenni a tanárképzésnek egy ilyen világban? Minden szak párja a hipercentrikus angol (majd arab, kínai, spanyol)?

Radikális elképzeléseink mögött örökzöld dilemmák húzódnak: egynyelvű nemzeti nevelés vagy többnyelvű interkulturális nevelés (le az egyszakossággal; a szaktanárok másik szakja angol legyen; hulljon le a lepel a nyelvvizsga-fetisizmus nálunk még csak fél évszázados szobráról stb.). Még most sem tudjuk pontosan az iskolába lépő gyermekek nyelvi repertoárját, és nem követjük szisztematikusan az akármilyen származású gyermekek magyar nyelvi és idegen nyelvi fejlődését minden évben (mint Hollandiában). Ugyan miként szüntethető meg másként a magyar tantestületek származásos egynyelvűsége? Kétnyelvű tanárokkal, kétnyelvű iskolákkal.

Meggyőződésünk, hogy a tanári minőség felemelkedése régi dicsőségéhez nem idézhető elő adminisztratív minőségbiztosítással. Radikális támadási pont csakis a tanárképzés jelentős tartalmi-szerkezeti reformja lehet, amelyben szakítani kell a még mindig élő és a fejlődést akadályozó (ál)humboldti hagyománnyal.

Az alábbi ábra megkérdőjelezi a jelenlegi képzési és kimeneti követelmények (KKK-k) érvényességét és adekvátságát a kortárs tanárképzésben, és mindössze felvillantja azt a hat tantárgyat, amelyek következetes elméleti és főként gyakorlati tanítása gyökeresen

megváltoztathatná és kiszoríthatná az elavult hagyományokat. Mindeme gyönyörűségek alkalmazása a képzésben elkerülhetetlen kihívás nemcsak az X, Y, Z korosztályok tanárainak, hanem úgy általában is – az alfától az ómegáig. Minderről talán majd máshol.

1. A főszaak <i>pedagógiailag érvényesíthető</i> tartalma	30%
2. Alkalmazott pszichológiai és <i>gyógy-pedagógiai</i> képzés	20%
3. Didaktikai és <i>tantárgy-pedagógiai</i> képzés	20%
4. <i>Nyelvi</i> kommunikáció: <i>felsőbb szintű</i> anyanyelvi és idegen nyelvi képzés	10%
5. <i>Informatikai</i> képzés: megértés és a manualitás fejlesztése	10%
6. <i>Nem nyelvi</i> kommunikáció: mozgásművészeti, előadói, zenei stb. képzés	10%

**7. ábra. A tanárképzés fő tantárgyai (a hat elkerülhetetlen) (Bárdos 2015: 65)**

## IRODALOM

- Bárdos Jenő (1985): A kreatív tanári személyiség. *Pedagógiai Szemle* XXXV, 753–758.
- Bárdos, J. (1995): *Models of contemporary FLTT (Foreign Language Teacher Training): Theory and implementation*. Washington, D.C., USA., The Eric Clearinghouse on assessment and evaluation, CAL, 1995. <http://ericae2.educ.cua.edu/db/riecije/ed397629>
- Bárdos, J. (1996a): Some hypotheses concerning quality assessment issues in English language teacher education. *Quality in ELT Education*. Budapest: The British Council, 55–60.
- Bárdos, J. (1996b): Teacher training in Hungary and the European dimension. In: Beszteri Béla – Kalmár Zoltán – Szilágyi István (szerk.): *Hungary and Europe*. (Hazánk és Európa: EU-Phare projekt) Veszprém: Veszprémi Nyomda, 157–180.
- Bárdos Jenő (1999): Nyelvtanári, bölcsész, és vezetőtanári képzések. In: Abosi István (szerk.): *Az idegennyelv-képzés fejlesztése a felsőoktatásban*. Budapest: FEFA, 36–48.
- (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: NTK.
- (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: NTK.
- (2003): A Veszprémi Egyetem Tanárképző Karának története. In: Albert József (szerk.): *A Veszprémi Egyetem története*. Veszprém: VETK, 60–79.
- (2004): *Nyelvpedagógiai tanulmányok*. Iskolakultúra könyvek, 24. Pécs: Iskolakultúra.
- (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: NTK.
- (2009): Tanárképzési kontextusok, különös tekintettel az angolra. In: Frank Tibor – Károly Krisztina (szerk.): *Anglisztika és amerikanisztika. Magyar kutatások az ezredfordulón*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 33–49.
- (2015): A tanári lét dimenziói. *Pedagógusképzés* 12–13 (41–42), 47–68.
- Bárdos Jenő – Garaczi Imre (szerk., 2002): *Nyelvpedagógia az ezredfordulón*. Veszprém: Humán Tudományokért Alapítvány.
- Bárdos Jenő – Medgyes Péter (1997): A hároméves angol nyelvtanárképzés továbbfejlesztésének lehetőségei: 1994/96. *Modern Nyelvoktatás* III, 1–2, 3–19.
- Kármán Mór (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás*. Budapest.
- (1909): *Paedagógiai dolgozatok I–II*. II. Budapest, 331–489.
- Kelemen László (1979): *A pedagógusképzés rendszere, lehetséges modelljei*. Debrecen: KLTE.
- Kurtán Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Budapest: NTK.
- Poór Zoltán (2001): *Nyelvpedagógiai technológia*. Budapest: NTK.