

BAZSÓNÉ SÓRÉS MARIANNA

## A diszciplináris szaktudás jelentősége a nyelvtanárképzésben

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.06>

### 1. BETEKINTÉS A MAGYARORSZÁGI TANÁRKÉPZÉSBE

Az egyetemi tanárképzés gyakran kerül a figyelem középpontjába a tanárhiány vagy a tanárok életkori megoszlása miatt. A tanári hivatás olyan szakma, amelyről az egész társadalomnak saját tapasztalatokon alapuló véleménye van. A szakmai szempontokat kiemelve egyértelmű, hogy az egyetem az az intézmény, amelynek feladata a tanárok felkészítése a jövőbeli iskolai munkájukra. A cikkben azt vizsgáljuk, hogy a diszciplináris tudományok és a szakma között húzódó feszültség harmonizálható-e egy erőteljesebb gyakorlati orientációval. Egy másik szempontból azt is meg kell mutatni, hogy a megszerzett tudományos és szakmai ismeretek hogyan alkalmazhatók a gyakorlatban. Az ironikus mondat, hogy „a tanárok olyan problémák megoldásában segítenek, amelyek nélkülük egyáltalán nem léteznének”<sup>1</sup> (Hericks és Meister, 2020, 6. o.), és hogy inkább krízist váltanak ki, mint megelőzik azt, jól tükrözi a pedagógiai tevékenység általános megítélését. Az oktatási folyamat minden résztvevőtől elkötelezettséget és kitartást igényel, de a tanároktól egyértelműen

szakértelmet és professzionalizmust is, ami megkülönbözteti őket a laikusoktól.

Ha a tanárképzés folyamatát vizsgáljuk, akkor a pedagóguspályára készülő hallgatók a tanulmányaik során kettős szerepben vannak: tanulmányaik során elsősorban tanulóként tekintenek rájuk, „de mindig szem előtt tartják jövőbeli karrierlehetőségeiket is, ezért a szakismereteket gyakran elsősorban a későbbi oktatásban való felhasználhatóságuk szempontjából értékelik”.<sup>2</sup> (Meister, 2020, 121. o.) A nyelvtanárképzés kezdeti szakaszában a leendő tanárok számára a tudományos terminológia és a tudományos tartalmak megértése jelentős kihívást jelent. Ötéves képzésük során azt kell szem előtt tartaniuk, hogy fokozatosan fejlesszék azt a kompetenciát, amelynek segítségével elsajátíthatják ezt a terminológiát és a diszciplináris tartalmakat, és képesek legyenek úgy szűrni azokat, hogy később tanítási gyakorlatukba eredményesen integrálhassák a megszerzett ismereteket.

Több tanulmány is elemezte a tanárképzés tartalmát, beleértve a nyelvtanárképzést is, valamint a különböző tudományterületek szerepét a tanárképzésben. Bárdos Jenő *A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben* című tanulmányában (2001) a tanárképzési modellek fejlődését vizsgálta a

<sup>1</sup> A szerző fordítása.

<sup>2</sup> A szerző fordítása.

második világháború utáni időszaktól a 21. század küszöbéig, erre az időszakra vonatkozóan öt központi, paradigmaticus dilemmát

azonosított, amelyek alapvetően meghatározzák a pedagógiai képzést (1. ábra).

### 1. ÁBRA

A tanárképzés alapvető dilemmái

|    |                                                                    |  |                                                   |
|----|--------------------------------------------------------------------|--|---------------------------------------------------|
| 1. | tudósképzés                                                        |  | gyakorlati képzés                                 |
| 2. | a tanárképző intézmény <i>nem</i> része az egyetemnek              |  | a tanárképző intézmény <i>része</i> az egyetemnek |
| 3. | bemeneti szabályozás (életkor, iskolatípus)                        |  | kimeneti szabályozás (csak egyféle)               |
| 4. | külső vizsgabizottságok (szummatív)                                |  | belső értékelés (formatív)                        |
| 5. | aszinkron tanárképzés (follow-up) utólag, posztgraduális képzésben |  | szinkron tanárképzés (concurrent) egyszerre       |

FORRÁS: Bárdos, 2001

Míg a magyar tanárképzést hosszú ideig a bal oldali oszlopban szereplő jellemzők határozták meg, a 20. század második felében a két típus keveredni kezdett. A rendszerváltás után megfigyelhető, hogy a jobb oldali oszlopban szereplő jellemzők egyértelműen átveszik a dominanciát. Ez annak köszönhető, hogy a '90-es években előtérbe került az idegennyelv-oktatás minősége, és ezzel együtt az idegennyelv-tanárok képzésének minősége is (Bárdos, 2001, 12. o.). Ez azt jelenti, hogy az egyetem a tanárképzés tényleges helyszíne, és szerves részét képezi a

gyakorlóiskola. A jelenlegi szabályozás szerint a jelöltek csak egy diplomát szereznek, egyetlen végzettséget, amely felkészíti őket arra, hogy különböző típusú iskolákban, különböző korosztályokkal dolgozzanak. A ma uralkodó szinkron modell szerint a tanárképzés akkor kezdődik, amikor a hallgató belép a felsőoktatási intézménybe, és nem a szakosodott képzés kiegészítőjeként, posztgraduális tanulmányok formájában valósul meg.

A tanárképzés strukturális összefüggései a következőképpen ábrázolhatók (2. ábra):



## 2. A TANÁRKÉPZÉS STRUKTÚRÁJA ÉS TANTERVE: ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLAT AUSZTRIA ÉS MAGYARORSZÁG TANÁRKÉPZÉSI STRUKTÚRÁJA KÖZÖTT

Magyarország és Ausztria felsőoktatási rendszere közös történelmi gyökerekből fejlődött ki a monarchia idején, ezért az osztrák modell tanulmányozása értékes összehasonlítási alapot nyújt a magyar felsőoktatás jelenlegi helyzetének megértéséhez. Ausztria a bolognai rendszert (baccalaureus/magister) követi, míg Magyarország visszatért a tanári képesítés megszerzéséhez szükséges osztatlan

tanárképzéshez, amely Magyarországon a bolognai folyamat előtt hosszú hagyományokkal rendelkezett. Jelen összehasonlítás alapját az adja, hogy a Bécsi Egyetem és a Miskolci Egyetem között fennálló csereprogram segítségével több oktató és hallgató tett látogatást a Bécsi Egyetemen és ismerkedhetett meg a képzési struktúrával.

Az osztrák Észak-keleti Szövetségben (Verbund Nord-Ost) részt vevő intézmények<sup>4</sup> (köztük a Bécsi Egyetem) ugyanazokat a bachelor/master tanterveket kínálják a tanári diplomát szerző hallgatóknak. A bachelor képzés 240 kreditpontja (ECTS), ahogyan a 3. ábra is mutatja, a következő négy pillérre oszlik:

### 3. ÁBRA

Általános tanterv a középfokú oktatásban (általános képzés) tanári képesítés megszerzésére irányuló alapképzéshez az Észak-keleti Szövetséghez tartozó intézményekben

| Szaktudomány                                                                         |                                                                                      | Általános neveléstudományi alapok<br><br>(beleértve 8 kredit értékben iskolai gyakorlatot) |
|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. szak<br>70-80 kredit                                                              | 2. szak<br>70-80 kredit                                                              |                                                                                            |
| Szabadon választható tárgyak 10 kredit                                               |                                                                                      |                                                                                            |
| Szakdidaktika                                                                        |                                                                                      |                                                                                            |
| 1. szak<br>15-25 kredit<br>(beleértve 1 kredit értékben <b>iskolai gyakorlatot</b> ) | 2. szak<br>15-25 kredit<br>(beleértve 1 kredit értékben <b>iskolai gyakorlatot</b> ) |                                                                                            |

FORRÁS: saját szerkesztés

A mesterképzés szerkezete szintén a négy alapvető pillérre épül – szaktudomány,

szakdidaktika, általános pedagógiai alapok és átfogó feladatok (ABG), valamint iskolai

<sup>4</sup> Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Pädagogische Hochschule Wien, Bécsi Egyetem

nagyobb súllyal bírnak. A mesterképzés 120 kreditpontja a négy pillér között a következőképpen oszlik meg (4. ábra):

Általános tanterv a középfokú oktatásban (általános képzés), tanári képesítés megszerzésére irányuló mesterképzéshez, az Észak-keleti Szövetséghez tartozó intézményekben

|                                                                                        |                         |                                                        |                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------|
| <b>Szaktudomány</b>                                                                    | <b>Szakdidaktika</b>    | <b>Általános pedagógiai alapok és átfogó feladatok</b> | <b>Iskolai gyakorlat</b> |
| 1. szak<br>12–16 kredit                                                                | 1. szak<br>10–14 kredit |                                                        | 18 kredit                |
| 2. szak<br>12–16 kredit                                                                | 2. szak<br>10–14 kredit |                                                        |                          |
| <b>Záró szakasz</b>                                                                    |                         | 20 kredit                                              |                          |
| Szakdolgozat – 26 kredit (az egyik szakból, adott esetben a hozzá tartozó kurzusokkal) |                         |                                                        |                          |
| Záróvizsga – 4 kredit (2-2 szakonként)                                                 |                         |                                                        |                          |

**FORRÁS:** *saját szerkesztés*

A tanulmányok szaktudományos és szakdidaktikai moduljait a részkurrikulumokban az egyes tantárgyakra (1. szak/ 2. szak) vonatkozó előírásoknak megfelelően kell teljesíteni, melyek tantárgyanként összesen 26 kreditpontot foglalnak

magukban. Ehhez jön még 2-2 kreditpont tantárgyanként a záróvizsgán és további 26 kredit a szakdolgozat megírásáért.

A magyar egyetemeken a tanárképzés struktúrája a következőképpen tagolódik (5. ábra):

# Osztatlan tanárképzés struktúrája Magyarországon

|                                                                                                                                    |                                                                                                                                    |                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Szaktudomány</b><br/>1. szak<br/>99 kredit (95+4 kredit a szakdolgozatért)<br/>Szabadon választható tárgyak<br/>6 kredit</p> | <p><b>Szaktudomány</b><br/>2. szak<br/>99 kredit (95+4 kredit a szakdolgozatért)<br/>Szabadon választható tárgyak<br/>6 kredit</p> | <p><b>Pedagógiai/pszichológiai/szaktudományi szakmódszertan/tanítási gyakorlat modul</b></p> <p>A 10. félévben iskolai gyakorlat</p> |
| <b>105 kredit</b>                                                                                                                  | <b>105 kredit</b>                                                                                                                  | <b>90 kredit</b>                                                                                                                     |

**FORRÁS:** *saját szerkesztés*

Az adatok azt mutatják, hogy míg Bécsben a pedagógiai modul mindkét képzési formában a teljes 360 kreditből körülbelül 180 kreditet tesz ki, addig Magyarországon ez a szám a teljes 300 kreditpontból mindössze 90 kredit (pedagógia/pszichológia/szaktudomány/tanítási gyakorlat modul). Ezt figyelembe véve megállapíthatjuk,

hogy Ausztriában a tanárképzés erőteljesebben fókuszál a gyakorlatorientált pedagógiai oktatásra.

Érdekes összehasonlítani a részkurrikulumok arányait is. Az alábbi diagram a magyar és az osztrák idegennyelvi tanárképzésben (angol nyelv) a szakmodult alkotó tudásterületek százalékos arányát mutatja.

## 6. ÁBRA

A szakterületi képzés tudás- és képességelemeinek aránya a magyar és az ausztriai nyelvtanárképzésben



FORRÁS: Langerné Buchwald (2019)

A kép tovább árnyalódik, ha összehasonlítjuk a két nyelvtanárképzési modell képzési és kimeneti kritériumait, amelyek szerint az osztrák nyelvtanárképzés során a hallgatóknak a B2-es kezdő szintről – amely az osztrák általános érettségi szintjének felel meg – a képzés végére el kell érniük a C2-es szintet, míg Magyarországon a kiindulási

kritérium a C1-es nyelvi szint. Langerné Buchwald Judit *Nyelvtanárképzés Ausztriában és Magyarországon* című tanulmányában (2019, 145. o.) arra a következtetésre jut, hogy az új osztrák nyelvtanárképzésben megszűnt a humán tudományok elsődlegessége, és olyan kompetenciaterületek kerültek előtérbe, mint a nyelvtudás és a

szakdidaktika, amelyek alapvetően meghatározzák a *jó nyelv-tanár* képzésének minőségét, és így hozzájárulnak a magas színvonalú, hatékony nyelvoktatáshoz. A magyar nyelv-tanárképzésben a humán tudományok megőrzik kiemelt jelentőségüket, ugyanakkor a felsőoktatás pedagógiai paradigmaváltása elkerülhetetlen. A hagyományos, tanár által irányított és ismeretátadásra épülő gyakorlatot olyan korszerű módszereknek kell felváltaniuk, amelyek a hallgatót helyezik a középpontba, és a kompetenciafejlesztésre, valamint az aktív tanulási tevékenységekre építenek.

*Einhorn Ágnes A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás* című tanulmányában világos képet ad a felsőoktatás tíz évvel ezelőtti pedagógiai kultúrájáról, melyet a következő négy pontban foglalhatunk össze (2015, 57. o.):

- Szigorúan előre tervezett félévek, hetekre előre lebontott haladási ütem jellemzi, amelyben a diagnosztikának, az arra épített fejlesztésnek nincs helye.
- Uralkodnak a tanárközpontú módszerek, a hallgatóknak sok előadásuk van, a kevés szemináriumon is általában szűk a módszertani repertoár, gyakori a kérdve kifejtő módszer, a zárt, reprodukív típusú feladat.
- Az értékelés alapja általában beadandó dolgozat, zárthelyi dolgozat vagy vizsga, és ezek őrzik a régi hagyományokat. A beadandó dolgozat többnyire klasszikus szemináriumi dolgozat, azaz anyaggyűjtés és mások gondolatainak reprodukálása. A zárthelyi dolgozatok gyakran könnyen javítható, ismereteket számonkérő zárt feladatokat tartalmaznak.

- A klasszikus egyetemi vizsgáztatás módszertana sem változott évtizedek óta, holt az ismeretszerzés, az ismeretek feldolgozása terén egészen másképpen működünk ma, mint két-három évtizeddel ezelőtt.

Ezek a módszerek részben ma is jellemzik a felsőoktatás pedagógiai kultúráját, de szembeütő az a megújulási törekvés is, amely tartalmazza a tanulóközpontú, kooperatív, differenciált és inkluzív oktatási formákat is.

Szerettünk volna visszajelzést kapni arról, hogy a hallgatóink hogyan értékelik azt a tudást, amelyet az egyetemi képzés során elsajátítottak. Miskolci Egyetemen diplomát szerzett német nyelv és kultúra szakos tanárok körében végzett tanszéki felmérésben a hallgatók elégedettségüket fejezték ki tanulmányaikkal kapcsolatban, ami azt jelzi, hogy a várt paradigmaváltás valóban bekövetkezett. A válaszokból kiderül, hogy a szakterületi tudás mellett olyan kompetenciákat szereztek (pl. analitikai képesség, interkulturális érzékenység, kritikus gondolkodás), amelyeket a mindennapi munkájuk során alkalmazni tudnak. A részletes válaszokból az is kiderül, hogy mely kurzusok gyakorolták rájuk a legmélyebb hatást:

„Sok tantárgy segített a későbbi munkámban, de a fordítási gyakorlatok, az alkalmazott nyelvészet, a módszertan és az irodalmi szövegek elemzése tantárgyak voltak különösen hasznosak. Fejlesztették az analitikai képességeimet, a pontos megfogalmazásomat és a kulturális érzékenységet – olyan dolgokat, amelyek elengedhetetlenek a munkámhoz.”

„A tanulmányaim során megszerzett nyelvi és irodalmi ismereteim nemcsak szakmai alapot jelentettek a mai munkámhoz, hanem a hozzáállásomat is formálták. A pontos nyelvhasználat, a kritikus gondolkodás és az interkulturális érzékenység olyan értékek, amelyekre ma is támaszkodom.”

Azonban nem szabad figyelmen kívül hagyni azokat a kritikus hangokat sem, amelyek a gyakorlatorientált képzés nagyobb hangsúlyozását remélték:

„A képzés javítása érdekében több gyakorlati példát, esettanulmányt és anyagot szeretnék látni, amelyek tanítási helyzeteket mutatnak be a hallgatóknak, különösen a távoktatásban részt vevő hallgatóknak. A módszertani képzés megerősítése és az interaktív tanulási lehetőségek bővítése, akár online is, tovább növelné a képzés gyakorlati értékét.”

„Több gyakorlat. Videókkal, esetleg tanórák elemzésével, nemcsak nyelvi, hanem pedagógiai-pszichológiai szempontokból is. Pl. hogyan kell reagálni, érdemes-e reagálni (a tanulók viselkedésére gondolok). Kezdőknek ez talán nehezebb... Beteiktés a Kréta-rendszer használatába talán... Főleg gyakorlati dolgok.”

### 3. KONKLÚZIÓ

Az elemzés eredményeit figyelembe véve továbbra is fontos célja marad a tanárképzésnek, hogy a tanári pályára készülő hallgatók ne maradjanak magukra azzal a feladattal, hogy a különböző területeken megszerzett kompetenciákat a szakmájukhoz kapcsolják.

A tanárképzésnek nemcsak szakismereteket kell átadnia, hanem reagálnia kell a társadalmi változásokra és a társadalom által megfogalmazott elvárásokra is, így hozzájárulva a profilalkotáshoz.

A tanárképzés minőségének javítását célzó kezdeményezések keretében a digitális alapú tanulás központi elemet képez, mivel lehetővé teszi a tananyag és a tanulási ütem igény szerinti adaptálását. Ennek során a hangsúly a didaktikai szempontból megtervezett tananyagok fejlesztésén van a felsőbb oktatási szinteken. A digitális technológiák elősegítik a helytől és időtől független, valamint eszközfüggetlen, individualizált tanulást. A tanárképzés feladata a digitális média alkalmazásának és használatának előkészítése az oktatásban. A médiapedagógia a magyarországi felsőoktatási tantervekben is fontos szerepet játszik. A tanárképzésben részt vevő hallgatóknak gyakorlati szempontból releváns kompetenciákat közvetít az iskolai kihívásokhoz. A digitális média a mobileszközök és az online kommunikációs platformok elterjedésével alakítja a tanulási környezetet. A modern oktatási intézmények szisztematikusan vezetnek be az e-learning rendszereket és a digitális prezentációs technológiákat.

Az egyetemek számára ígéretes megközelítés az, ha a tudományos diszciplínákban is előmozdítják a módszertani innovációkat, és a didaktikai módszerek széles skálájának alkalmazásával optimálisan felkészítik a hallgatókat jövőbeli szakmai pályafutásukra. A jól ismert vitafórumok helyett a szemináriumokon többek között projektalapú tanulást és problémamegoldás-orientált pedagógiai megközelítéseket alkalmaznak, amelyek növelik a belső motivációt, fejlesztik a független gondolkodást és átültetik a tudást a

gyakorlatba. Ezen elv alapján a Miskolci Egyetem átvette a molekuláris adaptív módszert (a Course Garden tanulási platformon), amely a digitális anyagok, változatos feladatok és tesztek segítségével történő önálló szakismeretek elsajátítását követően a közös projektfeladat végrehajtására helyezi a hangsúlyt. Nem szabad azonban elhanyagolni a kutató jellegű tanulás eszközét, amely segítségével a leendő tanárok megtanulhatják, hogyan közelítsék meg megértő módon a tanítási-tanulási folyamatokat. A nyelvtanárképzés elsődleges célja egy átfogó idegen nyelvi és idegennyelv-tanítási kompetencia kialakítása, amely felkészíti a

leendő tanárokat arra, hogy a tanulókat a kommunikációs, interkulturális és nyelvtudatos készségek szisztematikus elsajátításában végig kísérjek. Ha ebben a folyamatban sokféle pedagógiai megközelítéssel, tanítási és tanulási módszerrel találkozunk, már a képzés során megtanulják, hogyan gyakorolhatják szakmájukat nagyon magas szinten. E cél elérése érdekében – az ausztriai tanárképzéshez hasonlóan – növelni kell a gyakorlati tárgyak arányát és mind a hallgatóknak, mind az egyetemi oktatóknak nyitottnak kell lenniük a módszertani innovációk befogadására.

## IRODALOM

- Anderson, S., Kortmann, M., Seebach, L. és Pferdekämper-Schmidt, A. (2022): Von Lerngegenständen und ihrer Erschließung bis zur Schaffung von Zugängen – Das „Was“ und „Wie“ inklusionsorientierter Lehrer\*innenbildung. In: Schröter, A., Kortmann, M., Schulze, S., Kempfer, K., Anderson, S., Sevdiren, G., Bartz, J. és Kreutchen, Ch. (szerk.): *Inklusion in der Lehramtsausbildung – Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse*. Münster, Waxmann, New York. 15–27.
- Bárdos J. (2001): A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben. *Iskolakultúra*. 11. 2. sz., 8–20.
- Einhorn Á. (2015): *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolci Egyetemi Kiadó. Letöltés: <https://mek.oszk.hu/15500/15518/15518.pdf> (2025. 09. 09.)
- Förster, J. (2000): Wieviel Germanistik brauchen DeutschlehrerInnen? Fachstudium und Praxisbezug. Einführung. In: Uő. (szerk.): *Wieviel Germanistik brauchen DeutschlehrerInnen? Fachstudium und Praxisbezug*. Kassel University Press, Kassel.
- Hericks, U. és Meister, N. (2020): Das Fach im Lehramtsstudium: theoretische und konzeptionelle Perspektiven. In: Meister, N., Hericks, U., Kreyer, R. és Laging, R. (szerk.): *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft*. Springer VS, Wiesbaden.
- Langerné Buchwald J. (2019): Nyelvtanárképzés Ausztriában és Magyarországon. *Képzés és Gyakorlat*. 17. 2. sz. 135–148. DOI: <https://doi.org/10.17165/TP.2019.2.11>
- Meister, N. (2020): Einführung: Fachliche Verstehensschwierigkeiten von Studierenden als Professionalisierungschance. In: Meister, N., Hericks, U., Kreyer, R. és Laging, R. (szerk.): *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft*. Springer VS, Wiesbaden.

## Internetes források:

- Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Universität Wien. Letöltés: [https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/s\\_senat/konsolidiert\\_Lehramt/Allgemeines\\_Curriculum\\_BA\\_Lehramt.pdf](https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf) (2025. 09. 05.).

