

LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT¹**Nyelvtanárképzés Ausztriában és Magyarországon**

A nyelvtanítás sikerességének egyik meghatározó tényezője a nyelvtanár szakmai felkészültsége, melynek megalapozása elsődlegesen a képzés során történik. A tanárképzés Bolonai-rendszerű átalakítását követően nemcsak Magyarországon, hanem Ausztriában is sor került a tanárképzés, ezen belül az idegennyelvtanár-képzés reformjára is. A két reform azonban eltérő utat választott, ezért elemzésünkben a nyelvtanárképzés kritikus pontjai – a képzés struktúrája, időtartama, a tantárgy-pedagógia, a gyakorlat és az idegennyelv-tudás fejlesztésének képzésbeli aránya, a képzésbe lépő hallgatók és a képzést befejező hallgatók idegennyelv-tudásának szintje mentén vetjük össze és értékeljük az osztrák és a magyar nyelvtanárképzési modellt.

A nyelvoktatás eredményességének összefüggése a nyelvtanári kompetenciákkal

Az idegennyelv-tudás jelentőségének növekedése magával hozta a nyelvoktatás iránti szakmai érdeklődés fokozódását is, melynek középpontjában – mint a nyelvtanítás sikerességének egyik meghatározó tényezője – a nyelvtanár szakmai felkészültsége áll, valamint az UNESCO-ICE deklaráció is többek között azt a megállapítást teszi, hogy a tanulók által elért teljesítmény leginkább a tanár minőségétől függ (Barber–Mourshed, 2007; Radácsi, 2004). A nyelvoktatás eredményességét tehát elsődlegesen a nyelvtanár képzettségének minősége határozza meg, a magas szintű szakmai felkészítés biztosítása pedig a nyelvtanárképzés, valamint a diploma megszerzését követően a továbbképzés feladata. Emellett nyelvpedagógiai kutatások és elemzések sora (Schwerdtfeger, 1977; Van Ek, 1986; Ohlstain–Kupferberg, 1998; Medgyes, 1997; Krumm, 2003, Roche, 2005; Hallet, 2006; Rösler, 2012) tett kísérletet annak meghatározására, hogy milyen szakmai kompetenciákkal kell rendelkeznie egy nyelvtanárnak. A nyelvtanárok szakmai felkészültségének és kompetenciáinak számbavétele is megtörtént, különböző kompetenciaprofilok (European Profiling Grid²), illetve a nyelvtanári képzések képzési és kimeneti követelményeinek formájában, melyek összegző elemzésének eredménye rámutatott arra, hogy

¹ PhD, adjunktus, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Pedagógiai és Pszichológiai Intézet – Szombathely; buchwald.judit@gmail.com

² THE EUROPEAN PROFILING GRID [online] http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The-EPG-PDF-publication_EN.pdf [2018.10.14.]

a nyelvtanár képzettségének szempontjából a legfontosabb kompetenciaterületek az adott idegennyelv-tudás és -használat, az adott idegen nyelvhez kapcsolódó kultúra ismerete, valamint a nyelvtanításra mint szakterületre vonatkozó tantárgy-pedagógiai ismeretek és képességek.

A tanárképzés és ezen belül a nyelvtanárképzés tartalmának elemzésével, az egyes tudásterületek képzésben betöltött szerepével is számos tanulmány foglalkozott azóta, hogy Magyarországon a rendszerváltást követően előtérbe került az idegennyelv-oktatás színvonala, így a nyelvtanárok képzésének minősége is. Ezeknek az elemzéseknek az alapvető dilemmája annak feltárása, hogy a nyelvtanárok képzésének magas színvonalát a tudósképzés kontra gyakorlati képzés tanárképzésbeli primátusa határozza-e meg. A tudományosság és gyakorlatiasság kérdésével a tanár szakos hallgatók képzésében már Bárdos Jenő is foglalkozott (Bárdos, 2001). Elemzésében a második világháborútól kezdődően a 2000-es évek elejéig különböző nyelvtanárképzési modelleket mutat be arra nézve, hogy a képzés tartalmi szintjén milyen mértékben élveznek elsőbbséget az elméleti, szaktudományos képzést erősítő tárgyak – mint nyelvészet, irodalom, történelem, kultúra, pedagógia, pszichológia és az általános „értelmiségképző” tárgyak – szemben a gyakorlati, a nyelvtanításra felkészítő tárgyakkal – mint a nyelvművelés, nyelvjavítás, szakmódszertan és praktikum. Nem a képzési modell komponenseinek létjogosultságát vitatja, hanem a nyelvtanárképzésbeli arányukat, mely szerint a szaktudományos, elméleti tárgyak dominanciája a jellemző a magyarországi nyelvtanárképzés tartalmára. Kontra Miklós szintén a nyelvtanárképzés túlzott elméletiségére hívta fel a figyelmet, és a Humboldti hagyományok képzésbeli továbbélésének problematikáját tárta fel az angoltanárképzés kapcsán (Kontra, 2016), valamint a szakmódszertani képzés és a gyakorlat arányának és tartalmának összehasonlító vizsgálatára is sor került (Major, 2007).

A kutatás célja és módszerei

Az előbbiek alapján is látható, hogy a nyelvoktatás és a nyelvtanárképzés minőségének összefüggése egyrészt vitathatatlan, másrészt időről időre, jellemzően a tanárképzési reformok kapcsán, a nyelvtanárképzés és a nyelvtanítás kutatásával foglalkozók érdeklődésének középpontjában is visszatérően megjelenik. Jelen tanulmány keretében az osztrák és a magyar tanárképzési reform, valamint a reform nyomán megszületett új nyelvtanárképzés összehasonlító elemzésére vállalkozunk. Ausztria elemzésbe való bevonását indokolta, hogy egy, 2016-ban a nyugati országokban, az osztrák–magyar határ mentén, Magyarországon élő, de tanulási, főként nyelvtanulási céllal Ausztriába ingázó gyerekek és szüleik körében végzett, az iskolaválasztási motivációk vizsgálatára irányuló kutatás eredménye rávilágított arra, hogy annak a döntésnek

a háttérben, hogy a szülők gyermekeiket nem magyar, hanem ausztriai iskolába íratják, elsődlegesen a magyar iskolai keretek között zajló nyelvtanítással való elégedetlenség áll. Az osztrák iskolában szerzett tapasztalatok és a gyermekek idegennyelvtudásának fejlődése is megerősítette azt, hogy az idegennyelv-tanítás eredményesebb Ausztriában, mint Magyarországon (Langerné Buchwald, 2017), így az összehasonlító elemzéssel arra kerestük a választ, hogy az eredményesebb nyelvtanítás háttérben álló osztrák nyelvtanárok milyen képzésben részesülnek, milyen tudáselemekből épül fel a képzésük. Ennek keretében mindkét országra vonatkozóan feltártuk, hogy a jelenleg folyó nyelvtanárképzésben milyen mértékben, milyen arányban jelenik meg azon szakmai, szakspecifikus tudás- és kompetenciaterületeknek a fejlesztése, amelyek elengedhetetlenek a nyelvtanári képzettség magas színvonalának biztosításához. Így vizsgáltuk a képzés szerkezetét és időtartamát mellett az idegennyelvtudás-fejlesztés, a kulturális és interkulturális kompetencia fejlesztése és a tantárgy-pedagógiai tudás és képességek fejlesztésének arányát a képzésben, valamint összehasonlítottuk a képzési és kimeneti követelményeket, hogy választ kapjunk arra a kérdésre, hogy milyen követelménybeli és tartalmi különbségek állhatnak annak háttérben, hogy az osztrák nyelvtanárképzésből kikerülő nyelvtanárok eredményesebbek a nyelvtanítás területén, mint a magyarok.

A tanárképzés átalakítása Magyarországon és Ausztriában

Ahhoz, hogy a két ország nyelvtanárképzési modelljét összehasonlítsuk, röviden a tanárképzés új rendszeréről is szükséges szólnunk. 2006-ban mindkét ország áttért az addigi tanárképzési rendszeréről az ún. kétciklusú, Bologna-rendszerű tanárképzésre. Magyarországon ezt követően a 2011. évi felsőoktatási törvény rendelkezett a felsőoktatás egyes elemei és a tanárképzés átalakításáról, melynek célja a felsőoktatás, és ezen belül a tanárképzés színvonalának emelése volt. Az új tanárképzés rendszerét és tartalmát 2012-ben kormányrendelet formájában határozták meg, mely szerint a képzés célja olyan tanárok képzése, akik széles körű szaktudományos, pedagógiai, pszichológiai és általános műveltséggel, elméleti és gyakorlati tudással, készséggel és képességgel rendelkeznek. Az új tanárképzés teljesen szakított a kétciklusú, Bologna-rendszerű tanárképzési modellel, és újra osztatlan, kétszakos tanárképzés került bevezetésre. A képzés azonban a megszerezhető szakképzettség tekintetében nem egységes, hanem visszatért a Bologna-rendszerű tanárképzést megelőző, kétszintű tanárképzési modellre abból a szempontból, hogy míg a Bologna-rendszerű képzésben a megszerzett végzettséggel a tanár a közoktatás

teljes vertikumában, 5–12. évfolyamig taníthatott, addig az új képzési modellben ismét van lehetőség közismereti tanár szakon általános iskolai tanári, vagy középiskolai tanári szakképzettség megszerzésére, de mindkét képzettség csak mesterképzés keretében szerezhető meg.

Az osztrák tanárképzésben a Bologna-rendszerű tanárképzésre való áttérés nagyobb horderejű változást hozott, melynek során 2006-tól kezdődően a tanárképzést Ausztriában felsőoktatási szintre emelték, azaz az addig pedagógiai akadémiákon folyó tanárképzés helyett a pedagógiai főiskolák vették át a tanárképzés feladatát, gyakran más intézményekkel együttműködésben. Ezt követően a következő nagy tanárképzési reform 2013 júliusában kezdődött. Ekkor lépett életbe az a szövetségi kerettörvény, amely a pedagógusképzés megújításáról rendelkezett, és a 2016-os tanévtől kezdve pedig ennek megvalósításként indult el az ún. Új Pedagógusképzés Ausztriában. A cél a pedagógusképzés reformjával szintén a közoktatás minőségének emelése volt, melynek érdekében a pedagógusok képzését tudományos alapokra helyezték, fő elemeiként pedig a humántudományokat, a tanított tantárgy szaktudományát és a szakdidaktikát, valamint az iskolai gyakorlatot határozták meg.³ Ausztriában jelenleg három típusú tanárképzés folyik a felsőoktatási intézményekben: alsó tagozatos tanárok képzése, felső tagozatos és középiskolai tanárok képzése, illetve a szakképzésben tanító tanárok képzése, mindhárom mesterképzés keretében zajlik⁴.

Az új tanárképzési modellek szerkezete és a képzés tudásterületeinek aránya

Magyarországon tanári szakképzettség osztatlan, kétszakos tanárképzésben szerezhető. A képzési idő legalább 10 félév, az összegyűjtendő kreditek száma legalább 300 kredit, ami az általános iskolai tanári szakképzettség megszerzéséhez elegendő. Ha mindkét szak középiskolai tanárszak, a képzési idő 12 félév, az összegyűjtendő kreditek száma 360 kredit. Ha csak az egyik szak középiskolai tanári szak, akkor a képzési idő 11 félév, és az összegyűjtendő kreditek száma 330.

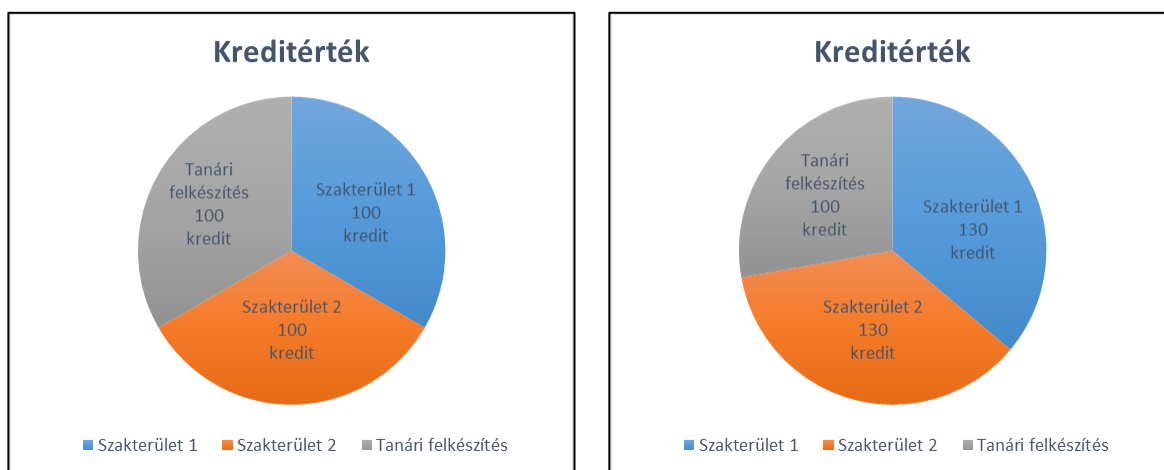
A két tanárszakon a szakterületi ismeretek együttes kreditértéke legalább 200, legfeljebb 260 kredit. Az általános iskolai tanári szakképzettséghez – tanárszakonként – 100 kreditet, a középiskolai tanári szakképzettséghez 130 kreditet kell összegyűjteni. A tanári felkészítés kreditértéke mindkét képzés esetében egységesen 100 kredit. A rendszer különlegessége, hogy az

³ Die Neue PädagogInnenbildung [online] <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/index.html> [2018.10.14.]

⁴ 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200283.kor> [2018.10.14.]
8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm> [2018.10.14.]

osztatlan kétszakos képzésben a középiskolai tanári szakképzettséget és az általános iskolai tanári szakképzettséget adó tanárszakok egymással is párosíthatók, tehát nem különül el mereven egymástól a képzés két szintje.

Az egyes tanárképzési formák szakképzettségi elemeinek kreditértéke a következőképpen alakul (1. ábra): kétszakos általános iskolai tanárképzésben az 1. szakterület 100 kredit, a 2. szakterület 100 kredit, a tanári felkészítés pedig 100 kredit. A középiskolai tanári szakképzettség esetében a tanári felkészítés aránya változatlan marad, és csak annak a szakterületnek a kreditértéke emelkedik 130-ra, amelyből a hallgató középiskolai tanári végzettséget szerez, tehát a különbség az általános iskolai tanár és a középiskolai tanár esetében csak a szakterületi kompetenciákat érinti, az általános tanári kompetenciákat nem.



Általános iskolai tanári képzés felépítése

Középiskolai tanári képzés felépítése

1. ábra. Az általános és középiskolai tanári képzés szerkezete Magyarországon

A tanári szakképzettség tanári felkészítés elemének kreditértéke: 100 kredit, amelyből – a szabadon választható tantárgyakhoz rendelhető kreditek száma nélkül –

- a pedagógiai, pszichológiai elméleti és gyakorlati ismeretek minimális kreditértéke 28 kredit, ebből az iskolai gyakorlat értéke legalább 2 kredit,
- a szakmódszertani (diszciplináris, interdiszciplináris tantárgy-pedagógiai) ismeretek minimális kreditértéke tanárszakonként 8–8 kredit, az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat-hoz közvetlenül kapcsolódó feladatok további kreditértéke legalább 2 kredit,
- a pedagógiai, pszichológiai és tanítási gyakorlatok minimális kreditértéke tanárszakonként 2–2 kredit,
- a közösségi pedagógiai gyakorlat kreditértéke legfeljebb 2 kredit,

- az összefüggő egyéni iskolai gyakorlathoz kapcsolódó feladatok együttes kreditértéke 50 kredit.⁵

Ausztriában, ezzel szemben, a tanárképzés az új pedagógusképzés keretében is kétciklusú maradt, és 8 féléves BA (240 kredit), illetve legalább 3, de általában 4 féléves MA képzés (90 kredit) elvégzése után válhat a jelölt tanárrá⁶. A képzés alapján véve kétszakos, de van lehetőség egy szak és egy specializáció választására is, melyek között a kínálatban mindenképpen szerepelnie kell az inkluzív pedagógiának⁷. A két szakterület egyenlő arányban van jelen a képzés teljes ideje alatt: a BA képzésben 100–100 kredit, az MA képzésben 35–35 kredit. A BA végzettség megszerzése után a végzett tanárnak lehetősége van az alsó középfokú és felső középfokú oktatás minden iskolatípusában⁸ tanítani, de a tanárként való hosszú távú alkalmazáshoz nem elegendő a BA végzettség, ahhoz már az MA-végzettséget is meg kell szerezni⁹.

Szervezeti szempontból a tanárképzés a pedagógiai főiskolák és az egyetemek közötti együttműködésben valósul meg, melyek négy szövetségbe – az Észak-keleti (Wien, Niederösterreich), a Dél-keleti (Steiermark, Kärnten, Burgenland), a Közép (Ausztriai) (Oberösterreich, Salzburg, Linz) és a Nyugati Szövetségbe (Tirol, Voralberg) – tömörültek.

A tanárképzés tartalmi megújítása is az egyes Szövetségekben folyik, ezért az önállóan kifejlesztett tanárképzési tantervek, bár mutatnak egymástól eltérést, de nem jelentős mértékben. Általában a választható tárgyakban és a választható szakokban van különbség, a szerkezet és a képzés egyes tartalmi elemei közötti krediteloszlás között nincs eltérés (2. ábra): a BA képzés időtartama 8 félév, és 240 kreditet kell megszerezni. Ezen belül a szakterületi képzés 80 kredit szakonként, a szakdidaktika 20 kredit szakonként, a neveléstudományi alapok pedig 40 kredit. Az MA képzés időtartama egységesen 4 félév, és 120 kreditet kell megszerezni. Ezen belül a szakterületi képzés 15–20 kredit szakonként, a szakdidaktika 5–10 kredit szakonként, neveléstudományi alapok 20 kredit, a választható tárgyak 20 kredit, valamint 30 kredit a szakdolgozat és a védés¹⁰.

⁵ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm> [2018. október 14.]

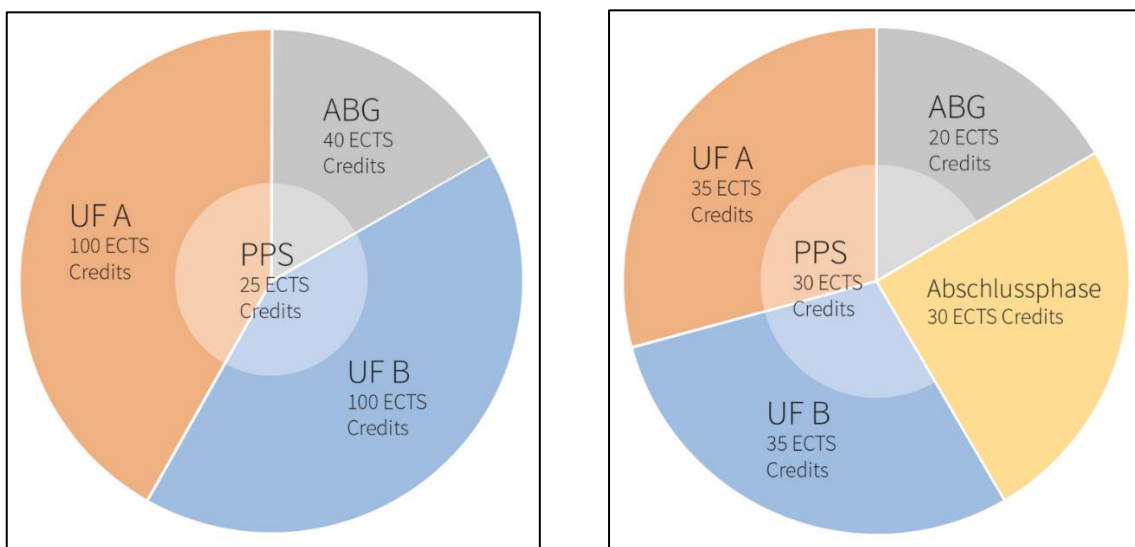
⁶ Struktur der neuen Lehramtsausbildungen [online] <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/struktur/struktur.html> [2018.10.14.]

⁷ Wie ist das Studium aufgebaut? [online] <http://www.lehramt-ost.at/lehramt-studieren/studienaufbau-inhalte/> [2018.10.14.]

⁸ a Sekundarstufe I és II szint - Neue Mittelschule, Allgemeinbildende höhere Schule, Berufsbildende Mittel és höhere Schule

⁹ Lehramtsstudium [online] <https://www.studieren.at/studien/lehramt/> [2018.10.14.]

¹⁰ Curricula BA-Studiengang und MA-Studiengang Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung [online] <http://www.lehramt-so.at/lehramtsstudium-neu/sekundarstufe/curricula/> [2018.10.14.]



Tanári BA képzés felépítése

Tanári MA képzés felépítése¹¹

2. ábra. A tanári alap- és mesterképzés szerkezete Ausztriában

Forrás: Was sind die Studieninhalte? [online] <http://www.lehramt-ost.at/lehramtstudieren/studienaufbau-inhalte/> [2018. 10. 14.]

Összehasonlítva az ausztriai és a magyarországi tanárképzést a két reform közös vonása, hogy az addigi kétciklusú, fő szakos és minor szakos képzésből és az abból kiinduló tanári mesterképzésből álló tanárképzés azon elemével szakított, hogy a két szakos tanári végzettség esetében a fő szak magasabb kreditértékkel szerepelt, tehát a két tanári szak nem volt egyenértékű, a jelenlegi képzésben pedig mindkét ország esetében azonos kreditértékkel szerepel a két szakterület. A két képzést tovább vizsgálva a legszembevetőbb eltérés, hogy az ausztriai, annak ellenére, hogy megtartotta a Bologna-rendszerű kétciklusú tanárképzés szerkezetét, a végzettség szempontjából egyszintű, mivel a végzettek az 5–12. évfolyamig iskolatípustól függetlenül taníthatnak. A magyarországi tanárképzés ezzel szemben visszatért a kétszintű tanárképzésre, amelyek között a különbség a szakterülethez tartozó tudományos ismeretekben mutatkozik meg, azaz a középiskolai tanárok képzésére fordított plusz egy évet, illetve a 30 kreditet az egyes tanított tárgyakhoz kapcsolódó irodalom és nyelvészet oktatására fordítják.

Ha a tanulmányi időt nézzük, akkor látható, hogy az osztrák és a magyar tanárképzési rendszerben megegyezik, hogy teljes értékű tanári végzettséget Ausztriában is hat év után lehet szerezni, aminek megfeleltethető a magyar középiskolai tanári végzettség, ami szintén hat év. A különbség ezen a területen abban áll, hogy míg Magyarországon elkülönül a gyakorlatra szánt

¹¹ Magyarázat: UF A – Szaktárgy A, UF B – Szaktárgy B, ABG – Neveléstudományi alapok, PPS – Pedagógiai gyakorlati tanulmányok, Abschlussphase – Záró szakasz

két szemeszter, azaz ráépül az egyetem keretei között folyó elméleti képzésre, addig Ausztriában ez folyamatosan, az elméleti képzéssel párhuzamosan zajlik. Az osztrák tanárképzés osztottságát tekintve látható továbbá, hogy négy év elméleti és gyakorlati tanulmányok után a végzett hallgató már tanárként dolgozhat, az azonban érdekes megfontolás volt, hogy a hosszú távú alkalmazás feltételeként szükséges a tanulmányok folytatása és a mesterképzés megszerzése. A dokumentumokból látszik azonban, hogy ezzel az intézkedéssel a mielőbbi munkába állás lehetőségét biztosítják, mivel az MA képzés esetében hangsúlyozottan jelenik meg, hogy a képzés munka mellett is végezhető. Így a mesterszinten zajló elméleti és gyakorlati képzés kiegészül a tényleges gyakorlati tapasztalattal, melyet a hallgató már diplomával rendelkező gyakorló pedagógusként szerez.

A két tanárképzési modell kreditértékét tekintve hasonlóság mutatható ki a magyar középiskolai tanári végzettség megszerzéséhez szükséges kredit és az osztrák tanári MA megszerzéséhez szükséges kreditmennyiség között, mivel mindkét esetben 360 kredit szükséges. A különbség az, hogy Ausztriában már 240 kredit megszerzése után lehet tanítani a tanári BA végzettséggel, míg Magyarországon ehhez legalább 300 kredit szükséges. A szakterület és a pedagógia arányát nézve megállapítható, hogy Magyarországon az általános iskolai tanárok képzésében egyenlő arányban szerepel a két szakterület és a tanári felkészítés, a középiskolai tanárok képzésben ez eltolódik a szakterület javára. Az egyes szakterületek aránya 36–36%, és bár a tanári felkészítés változatlan kreditértékkel szerepel, arányaiban nézve már csak a képzés 28%-át teszi ki. Ausztriában a BA képzés során a szakterület aránya magas, 100–100 kredit, ami 42% szakonként, az általános pedagógiai alapoké pedig csak 4 %. Az MA képzés esetében az eltérés már nem ilyen mértékű: a szakterület aránya szakonként 29%, az általános pedagógiai alapoké pedig 17%. Ha a BA és az MA képzést együtt nézzük, akkor az arányok a következőképpen alakulnak: a szakterület aránya egyenként 32%, az általános pedagógiai alapok aránya pedig 17%.

Az új nyelvtanárképzés tartalma

A nyelvtanárképzés tartalmának vizsgálatát mindkét ország esetében az angoltanárképzés képzési és kimeneti követelményeinek és modelltantervének elemzése alapján végeztük. Az elemzés során, a szakterülethez tartozó tudáselemek, ezen belül a nyelvi fejlesztés, a tantárgypedagógia/szakdidaktika, a kulturális ismeretek, az irodalom és a nyelvészet arányait tártuk fel azzal a céllal, hogy képet kapjunk arról, hogy milyen mértékben játszik szerepet a két ország nyelv

tanárképzésében azon képességterületek – a célnyelvi képességek és a célnyelvhez kapcsolódó kulturális ismeretek, valamint a tantárgy-pedagógiai képességek – fejlesztése, melyek egy nyelvtanár szakmai felkészültségének minőségét leginkább meghatározzák (Langerné Buchwald, 2018),

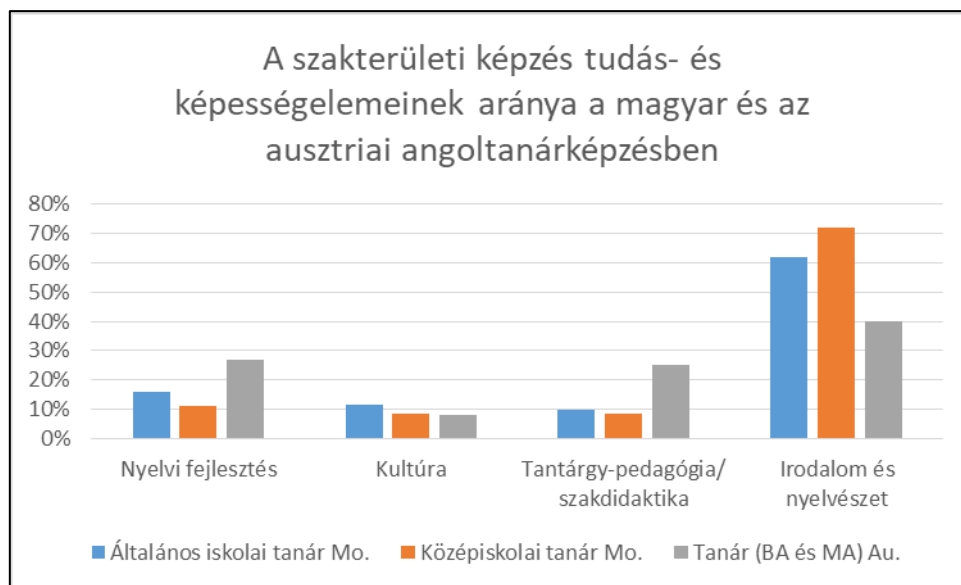
Magyarországon a szakterületi képzési modul kreditértéke az általános iskolai tanári képzés esetében 100 kredit, míg a középiskolai tanári képzésben ez 130 kredit. A szakterülethez tartozó egyes tudáselemek arányát a magyarországi tanárképzésre vonatkoztatva öt egyetem – az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Pécsi Tudományegyetem, a Pannon Egyetem, a Debreceni Egyetem és a Miskolci Egyetem – angol nyelv és kultúra tanára általános és középiskolai tanár szak modelltantervei¹² alapján vizsgáltuk. Az elemzés eredménye alapján megállapítható volt, hogy a nyelvi fejlesztés aránya az általános iskolai nyelvtanárképzésben 12–20% között mozog, a középiskolai képzésben pedig ennél is alacsonyabb, 7,5–14% közötti. A kulturális ismeretek közvetítésére és a kulturális, valamint az interkulturális kompetencia fejlesztésére fordított kreditarány az általános iskolai tanárok esetében 8–15% közötti, a középiskolai tanárok esetében szintén alacsonyabb, csak 4–13%. Mivel a tantárgy-pedagógiai ismeretek és képességek arányát a rendelet előírja (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről), ami az általános iskolai nyelvtanár esetében 8%, a középiskolai tanár esetében, 7,6%, ezért attól eltérést csak kevés esetben találtunk. Az ennek a kompetenciaterületnek a fejlesztésére fordított kreditarány az általános iskolai tanárok képzésében a legmagasabb, ami egy egyetem, az ELTE esetében 12% volt. A középiskolai tanároknál már alacsonyabb, de még mindig magasabb a kötelezően előírtnál (9%). A középiskolai tanárok képzésében azonban látható, hogy még a rendeletben meghatározott mértéket sem éri el a többi vizsgált felsőoktatási intézményben, és a tantervek részletes elemzése során az is láthatóvá vált, hogy az általános iskolai és a középiskolai nyelvtanári képzésben ugyanazok a kurzusok szerepelnek, függetlenül a képzés szintjétől. A képzések során megszerzendő többi kredit az irodalmi és a nyelvészeti ismeretek elsajátítására szolgál, de mivel ezeknek a tárgyaknak az oktatása minden esetben az adott idegen nyelven történik, bizonyos mértékben hozzájárulnak a nyelvi fejlesztéshez is, a tantárgy-pedagógiai kompetenciáéhoz azonban nem.

¹² ELTE <https://www.btk.elte.hu/tanarkepzes/osztatlan>; PTE <https://btk.pte.hu/tantervek>; PE <https://mftk.uni-pannon.hu/hallgatoknak/modelltantervek>; DE http://tanarkepzes.unideb.hu/dokumentumok/osztatlan/osztatlan_tanarkepzes_kepzesi_programja_2017.pdf; ME <http://www.uni-miskolc.hu/~wwwangol/docs/OSZT-4+1>, <http://www.uni-miskolc.hu/~wwwangol/docs/OSZT-4+1> Letöltve: 2018.09.13.

Ausztriában a Lehramt Süd-Ost Verein modelltanterve¹³ alapján mutatjuk be a vizsgált területek arányát, mivel, mint ahogyan azt említettük, a törvény által előírt minimumon túlmenően a négy tanárképző szövetségben eltérő módon valósítják meg a tanárképzést, de az eltérések nem jelentősek, sem a tanárképzés egészét, sem pedig a nyelvtanárképzés szakterületi modulját illetően. A BA képzés 100 szakterületi kreditjének megoszlása a tanárképzés egyes tartalmi fókuszai között a következőképpen alakul: a nyelvi fejlesztés aránya 25%, a szakdidaktika arány szintén 25%, a kulturális ismeretek közvetítésének aránya 6%, míg az irodalom és a nyelvészeti órák aránya majdnem a képzés felét teszi ki (39%). Az MA képzés esetében ez utóbbiak aránya csökken (22%), a szakdidaktika aránya változatlan marad 25%, illetve 6%, a nyelvi fejlesztés aránya ellenben lecsökken 15%-ra, a kulturális ismeretek aránya azonban 20%-ra nő (uo.).

A két ország nyelvtanárképzési modelljének összehasonlítása (3. ábra) alapján jól látszik az az alapvető különbség, hogy a magyar nyelvtanárképzés a többszöri reform ellenére sem tudott szakítani a humboldti hagyományokon nyugvó, alapvetően bölcsészképzésre épülő képzéssel, mivel az adott idegen nyelv irodalmának és a nyelvészetnek a tanítása még mindig nagyobb kreditértékkel szerepel a szakterületi képzésben, mint az összes többi tudásterület együttevée. Tovább elemezve az egyes tudásterületek képzésben elfoglalt helyét és szerepét, látható, hogy a kulturális ismeretek közvetítése közel azonos súllyal szerepel mindkét képzési modell esetében, a nyelvi fejlesztésre és a tantárgy-pedagógiai/szakdidaktikai tudás és képesség fejlesztésére fordított kreditek aránya azonban eltérést mutat: Ausztriában mindkét terület jelentősen nagyobb szerepet játszik a szakterületi képzésben, mint Magyarországon.

¹³ Curricula BA-Studiengang und MA-Studiengang Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung [online] <http://www.lehramt-so.at/lehramtsstudium-neu/sekundarstufe/curricula/> [2018.10.14.]



3. ábra. A magyar és az osztrák angoltanárképzés szakterületi modulját alkotó tudásterületek százalékos aránya

A képet tovább árnyalja a két nyelvtanárképzési modell képzési és kimenetei követelményeinek összehasonlítása, mely szerint az osztrák nyelvtanárképzés során a hallgatónak a képzés végére a bementi B2-es nyelvi szintről – ami az ausztriai általános érettségi vizsga szintje – C2 szintre kell eljutnia, míg Magyarországon a kimeneti követelmény a C1-es nyelvi szint. Ezen kívül további eltérés, hogy a tantárgy-pedagógiai/szakdidaktikai kompetenciák esetében Ausztriában az európai kompetenciaprofílt követik, azaz a képzésben lévő nyelvtanárok számára készült Európai Portfólióban (Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in der Ausbildung) meghatározottak az irányadók és ezek szolgálnak a szakdidaktikai képzés során a szakmai önreflexió alapjául is.

A többi kompetenciaterület – az irodalomtudomány, a nyelvtudomány és a kultúratudomány – mindkét modellben helyet kap, csak a képzésben betöltött szerepük eltérő.

Összegzés

Magyarország és Ausztria jelenleg érvényben lévő nyelvtanárképzési modelljét összevetve elmondhatjuk, hogy a két ország alapvetően más utat választott a tanárképzés, ezen belül az idegennyelv tanárok képzésére. Ausztria a Bologna-rendszerű kétciklusú képzés megőrzése mellett tett kísérletet egy egységes, de a szakterületeket nézve egyenértékű, kétszakos tanárképzés megvalósítására amellyel, hogy lehetővé teszi az alapképzés elvégzése utáni munkába állást is. Magyarország ezzel szemben az osztatlan, de kétszintű – általános és középiskolai – tanárképzésre tért vissza, azzal a különbséggel, hogy bár a képzési idő és a megszerzendő kreditek száma

eltérő, mindkét képzés mester végzettséget ad. A két modell közötti további lényeges eltérés a nyelvtanárképzés szakterületi moduljának tartalmát érinti, amely alapján kijelenthetjük, hogy az ausztriai új nyelvtanárképzésben megvalósult a bölcsészettudományok primátusának megszüntetése, és előtérbe kerültek azok a kompetenciaterületek, mint a nyelvtudás és a tantárgypedagógia, amelyek a „jó nyelvtanár” képzettségnek minőségét alapvetően meghatározzák, így hozzájárulnak a magas szintű, eredményes nyelvoktatáshoz is.

BIBLIOGRÁFIA

- 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200283.kor> [2018. 10.14.]
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm> [2018. 10. 14.]
- Barber, M. – Mourshed, M. (2007). *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* [online] <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> [2018.10.14.]
- Bárdos, J. (2001). A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben. *Iskolakultúra*, 11. évf. 2. sz. pp. 8–20.
- Curricula BA-Studiengang und MA-Studiengang Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung [online] <http://www.lehramt-so.at/lehramtsstudium-neu/sekundarstufe/curricula/> [2018. 10.14.]
- Debreceni Egyetem Angol nyelv és kultúra tanára (általános és középiskolai) tanári szak mintatanterve. [online] http://tanarkepzes.unideb.hu/dokumentumok/osztatlan/osztatlan_tanarkepzes_kepzesi_programja_2017.pdf [2018.09.13.]
- Die Neue PädagogInnenbildung [online] <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/index.html> [2018.10.14.]
- Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol nyelv és kultúra tanára (általános és középiskolai) tanári szak mintatanterve. [online] <https://www.btk.elte.hu/tanarkepzes/osztatlan> [2018.09. 13.]
- Hallet, W. (2006). *Didaktische Kompetenzen: Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett Verlag
- Kontra, M. (2016). Hullámhegyek és -völgyek a magyarországi angoltanárképzésben az utóbbi fél évszázadban. *Modern nyelvoktatás* 22. évf. 1–2. sz. pp. 76–91.

- Krumm, H. J. (2003). Fremdsprachenlehrer. In: Bausch, K. R. – Christ, H. – Krumm, H. J. (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. [pp. 352–357] Tübingen und Basel: A. Francke Verlag,
- Langerné Buchwald, J. (2017). *Ingázó diákok – avagy tanulási célú ingázás az osztrák-magyar határ mentén*. Budapest: Fakultás Kiadó
- Langerné Buchwald, J. (2018). *Milyen a jó nyelvtanár? Specifikus nyelvtanári kompetenciák a nyelvtanári szakok képzési és kimeneti követelményeinek és az Európai Nyelvtanári Profil-háló (European Profiling Grid) tükrében*. (Kézirat)
- Lehramtsstudium [online] <https://www.studieren.at/studien/lehramt/> [2018. 10. 14.]
- Major, É. (2007). *A szakmódszertani képzés és a gyakorló iskolai munka tartalma és aránya az angol, finn, holland és német nyelvtanárképzésben összehasonlítva a hazai helyzettel*. [online] http://www.oktatasikerekasztal.hu/hattertanulmanyok/08/major_szakmodszertani.pdf [2018.10.14.]
- Medgyes, P. (1997). *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Miskolci Egyetem Angol nyelv és kultúra tanára általános iskolai tanári szak mintatanterve. [online] <http://www.uni-miskolc.hu/~wwwangol/docs/OSZT-4+1> [2018.09.13.]
- Miskolci Egyetem Angol nyelv és kultúra tanára középiskolai tanári szak mintatanterve. [online] <http://www.uni-miskolc.hu/~wwwangol/docs/OSZT-5+1> [2018.09.13.]
- Ohlstein, E. – Kupferberg, I. (1998). Reflective-narrative discourse of FL teachers exhibits professional knowledge, *Language Teaching Research*, Vol. 2. Issue 3. pp. 185–202. DOI: [10.1191/136216898673454827](https://doi.org/10.1191/136216898673454827)
- Pannon Egyetem Angol nyelv és kultúra tanára (általános és középiskolai) tanári szak mintatanterve. [online] <https://mftk.uni-pannon.hu/hallgatoknak/modelltantervek> [2018.09.13.]
- Pécsi Tudományegyetem Angol nyelv és kultúra tanára (általános és középiskolai) tanári szak mintatanterve. [online] <https://btk.pte.hu/tantervek> [2018.09.13.]
- Radácsi, I. (2004). *Minőségi oktatás minden fiatalnak: kihívások, trendek és prioritások - Az oktatás fejlesztése*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. [online] <http://ofi.hu/tudas-tar/oktataspolitikai/minosegi-oktatas-minden> [2018. 10. 14.]
- Roche, J. (2005). *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart – Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Schwerdtfeger, I. (1977). *Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle und Meyer.

Struktur der neuen Lehramtsausbildungen [online] <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/struktur/struktur.html> [2018.10.14.]

Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe

Wie ist das Studium aufgebaut? [online] <http://www.lehramt-ost.at/lehramt-studieren/studienaufbau-inhalte/> [2018.10.14.]

The European Profiling Grid [online] http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The-EPG-PDF-publication_EN.pdf [2018.10.14.]

JUDIT LANGER-BUCHWALD

LANGUAGE TEACHER EDUCATION IN AUSTRIA AND HUNGARY

The success of language education is mainly dependent on the teacher and his/her professional preparedness, the basis of which starts at the education of the teacher him/herself. After the Bologna system reform, not only in Hungary but, also in Austria the teacher education, and within that the language teacher education had to be reformed. The two reforms on the other hand showed different directions, therefore the study will compare the structure of the Hungarian and the Austrian program, the duration of the program, the subjects of pedagogy, the scale of the practical part and the development of the language, the level of the students entering the program and the level of students leaving the program.