

ELTE BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAR

MEDGYES PÉTER

# TÖPRENGÉSEK A NYELVTANÍTÁSRÓL



ELTE EÖTVÖS KIADÓ  
EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM



TÖPRENGÉSEK  
A NYELVTANÍTÁSRÓL



MEDGYES PÉTER

# TÖPRENGÉSEK A NYELVTANÍTÁSRÓL

E L T E E Ö T V Ö S K I A D Ó • 2 0 1 5

ISBN 978-963-284-609-5

© Szerzők, 2015

A borítón

Jean-Baptiste Camille Corot *Moulin à vent sur la côte de Picardie, près de Versailles*  
című festménye látható.



Felelős kiadó: az ELTE Bölcsészettudományi Kar dékánja  
Felelős szerkesztő: Pál Dániel Levente  
Kiadói szerkesztő: Gaborják Ádám  
Borító: Csele Kmotrik Ildikó  
Tördelőszerkesztő: ElektroPress Stúdió  
Nyomda: Multiszolg Bt.



# TARTALOM

|                                                                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ELŐLJÁRÓBAN                                                                                                      | 11  |
| BEMELEGÍTŐ KÖR                                                                                                   | 13  |
| 1. FEJEZET. VIRÁGZÓ VILÁGNYELV                                                                                   | 17  |
| <b>ANGOL – A KOMMUNIKÁCIÓ PÓTNYELVE: KÖRKÉP AZ<br/>    ANGOL NYELV MAGYARORSZÁGI OKTATÁSÁRÓL ÉS TERJEDÉSÉRŐL</b> | 23  |
| MEDGYES PÉTER                                                                                                    |     |
| <b>„VERY ENGLISH – VERY GOOD!” GONDOLATOK AZ<br/>    ANGOL NYELV MAGYARORSZÁGI TÉRHÓDÍTÁSÁRÓL</b>                | 41  |
| MEDGYES PÉTER                                                                                                    |     |
| 2. FEJEZET. KI MIBEN TUDÓS?                                                                                      | 56  |
| <b>A MAGYAR KUTATÓK IDEGENNYELV-TUDÁSA</b>                                                                       | 65  |
| MEDGYES PÉTER – ROBERT B. KAPLAN                                                                                 |     |
| <b>A MAGYAR KUTATÓK IDEGENNYELV-TUDÁSA<br/>    AZ 1990-ES ÉVEK VÉGÉN</b>                                         | 79  |
| MEDGYES PÉTER – LÁSZLÓ MÓNKA                                                                                     |     |
| 3. FEJEZET. ELLENSZÉLBEN                                                                                         | 91  |
| <b>QUERIES FROM A COMMUNICATIVE TEACHER</b>                                                                      | 97  |
| PÉTER MEDGYES                                                                                                    |     |
| <b>ERROR AND THE COMMUNICATIVE APPROACH</b>                                                                      | 105 |
| PÉTER MEDGYES                                                                                                    |     |

|                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4. FEJEZET. EGYEDÜL NEM MEGY?                                                                                         | 117 |
| <b>THE SOLITARY LEARNER – THE SOLITARY TEACHER</b>                                                                    | 123 |
| PÉTER MEDGYES                                                                                                         |     |
| <b>PAIR-TEACHING IN PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION</b>                                                                 | 127 |
| PÉTER MEDGYES – EMESE NYILASI                                                                                         |     |
| 5. FEJEZET. NEM LEHET MINDENKI ANGOL!                                                                                 | 145 |
| <b>THE SCHIZOPHRENIC TEACHER</b>                                                                                      | 151 |
| PÉTER MEDGYES                                                                                                         |     |
| <b>NATIVE OR NON-NATIVE: WHO’S WORTH MORE?</b>                                                                        | 157 |
| PÉTER MEDGYES                                                                                                         |     |
| 6. FEJEZET. HÁROMLÁBÚ SZÉK                                                                                            | 167 |
| <b>THE NON-NATIVE ENGLISH SPEAKING EFL/ESL TEACHER’S<br/>SELF-IMAGE: AN INTERNATIONAL SURVEY</b>                      | 173 |
| THEA REVES – PÉTER MEDGYES                                                                                            |     |
| <b>NATIVE AND NON-NATIVE TEACHERS IN THE CLASSROOM</b>                                                                | 189 |
| VALÉRIA ÁRVA – PÉTER MEDGYES                                                                                          |     |
| <b>DIFFERENCES IN TEACHING BEHAVIOUR BETWEEN NATIVE AND<br/>NON-NATIVE SPEAKER TEACHERS – AS SEEN BY THE LEARNERS</b> | 205 |
| ESZTER BENKE – PÉTER MEDGYES                                                                                          |     |
| 7. FEJEZET. ADOK-KAPOK                                                                                                | 223 |
| <b>DONOR AND RECIPIENT PRIORITIES:<br/>THE HUNGARIAN EXAMPLE</b>                                                      | 229 |
| PÉTER MEDGYES                                                                                                         |     |
| <b>TALKING SHOP: FROM AID TO PARTNERSHIP</b>                                                                          | 239 |
| ROD BOLITHO – PÉTER MEDGYES                                                                                           |     |

|                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 8. FEJEZET. KUTYAUGATÁS NEM HALLIK AZ ÉGIG                                                                                      | 247 |
| <b>TEACHING IS A POLITICAL ACT: A NON-P.C. DIALOGUE</b>                                                                         | 253 |
| GABRIELA MATEI – PÉTER MEDGYES                                                                                                  |     |
| <b>CURRICULUM DEVELOPMENT IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION:<br/>THE INTERFACE BETWEEN POLITICAL AND<br/>PROFESSIONAL DECISIONS</b> | 263 |
| PÉTER MEDGYES – MARIANNE NIKOLOV                                                                                                |     |
| 9. FEJEZET. SÜSS FEL NAP!                                                                                                       | 273 |
| <b>ANGOLTANÍTÁSUNK FŐ GONDJAI – A CSÚCSÁRA ÁLLÍTOTT GÚLA</b>                                                                    | 279 |
| MEDGYES PÉTER                                                                                                                   |     |
| <b>WORLD–LANGUAGE: FOREIGN LANGUAGE POLICY IN HUNGARY</b>                                                                       | 285 |
| PÉTER MEDGYES                                                                                                                   |     |
| 10. FEJEZET. FURKÓSBOT ÉS MÉZESMADZAG                                                                                           | 299 |
| <b>WHY WON'T THE LITTLE BEASTS BEHAVE?</b>                                                                                      | 305 |
| PÉTER MEDGYES                                                                                                                   |     |
| <b>HOW'S THIS FOR FUN?<br/>THE ROLE OF HUMOUR IN THE ELT CLASSROOM</b>                                                          | 319 |
| PÉTER MEDGYES                                                                                                                   |     |
| 11. FEJEZET. TÚL AZ ÓPERENCIÁN                                                                                                  | 333 |
| <b>TEACHERS TURNED AMBASSADORS</b>                                                                                              | 339 |
| PÉTER MEDGYES                                                                                                                   |     |
| <b>THE FIFTH PARADOX –<br/>WHAT'S THE ENGLISH LESSON ALL ABOUT?</b>                                                             | 353 |
| PÉTER MEDGYES                                                                                                                   |     |



|                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------|-----|
| 12. FEJEZET. FOGYTÁN AZ ERŐ                                      | 367 |
| <b>THE DINOSAUR – AN EDUCATIONAL MONO-DRAMA<br/>IN FOUR ACTS</b> | 373 |
| PÉTER MEDGYES                                                    |     |
| <b>THE VENTRILOQUIST</b>                                         | 383 |
| PÉTER MEDGYES                                                    |     |
| LEVEZETŐ KÖR                                                     | 397 |
| FORRÁSJEGYZÉK                                                    | 401 |
| HIVATKOZÁSOK                                                     | 405 |
| SZEMÉLYNÉVMUTATÓ                                                 | 419 |
| TÁRGYMUTATÓ                                                      | 421 |
| INDEX                                                            | 425 |

*Valinak és Bálintnak*



# ELŐJÁRÓBAN

Ahogy öregszik az ember, egyre kevésbé fürkészi a jövőt, inkább a múltba réved. Az emlékei között kurkászik. Kiszórja, amire nincs szüksége, vitrinben őrzi, amit szeret. Én is így vagyok ezzel.

Ez a kötet az elmúlt bő harminc évben megjelent tanulmányaim, esszéim és előadásaim huszonöt darabját tartalmazza. Van benne ez is, az is: nyelvpolitika, alkalmazott nyelvészet, nyelvpedagógia, szakmódszertan. Ám műfaji kalitkáktól függetlenül egy- valami közös bennük: szüntelenül a nyelvtanítás ügyes-bajos dolgain töprengtem – és persze sok minden máson is.

Borbanek Teréz újságírónőre bizonyára emlékeznek azok, akik olvasták *A nyelvtanár* és az *Aranykor* című könyvemet. A sorozatinterjúk óta nem találkoztunk. Egy évvel ezelőtt azonban rám csörgetett, miután – hogy, hogy nem – tudomására jutott a készülő kötetem híre. Közölte, hogy az efféle emlékkötetekkel tele van a padlás. De ha ennek ellenére ragaszkodik bágyadt ötletéhez – tette hozzá keresetlenül –, legalább próbálja meg feldobni a száraz szövegeket. Majd így folytatta: Mi lenne, ha interjúsorozatot készítenék magával? Van két szabad hetem, maga meg nyuggerként valóságos időmilliomos.

Igent mondtam. Eszembe jutott ugyanis, hogy a beszélgetések során elmesélhetném, milyen körülmények között születtek meg a művek, mi történt velem és az idegennyelv-oktatással azóta – és egyáltalán.

A kötet tizenkét fejezetből áll; minden egyes fejezet a velem készült interjúval indít, melyet két-két cikk, illetve előadás követ. Kivételt csupán a 6. fejezet képez, amely három cikket tartalmaz. Az árulkodó címek ellenére talán érdemes tömören összefoglalnom, melyik miről szól.

Az 1. fejezet az angol nyelv idehaza is érzékelhető rohamos előretöréséről számol be. Míg az 1992-ben megjelent tanulmány a rendszerváltás nyomán kialakult helyzetet vázolja, a tíz évvel későbbiben interjúalanyaim azon elmélkednek, védelemre szorul-e a magyar nyelv az „agresszorral” szemben.

A 2. fejezet a magyar tudósok nyelvtudását térképezi föl, ugyancsak tízéves távlatban. Az első felmérésből kiderül, hogy a rendszerváltás idején viszonylag kevesen tudtak jól angolul, a századfordulóhoz közeledve azonban egyre nőtt az angol nyelvű publikációk száma, hiszen csak így értesülhetett a nagyvilág a tudományos eredményeinkről.

A 3. fejezetben a kommunikatív nyelvvoktatási irányzattal szembeni fenntartásaimnak adok hangot, elsősorban a nem angol anyanyelvű tanár perspektívájából. A másik tanulmány viszont arra figyelmeztet, ha már egyszer kommunikatív szellemben tanítunk, akkor a hibajavítási és értékelési szokásainkat is illik ahhoz igazítani.

A 4. fejezet mindkét tanulmánya a hároméves nyelvtanárképzési rendszer egyik sarkalatos pontját, a párokban végzett gyakorlótanítást veszi célba. Míg az első cikkben elvi aggályaimat fogalmazom meg, a másodikban empirikus adatok segítségével hívjuk föl a figyelmet a fogalom többértelműségére és a belőle származó csapdahelyzetekre.

Az 5. fejezet első cikke a nem angol anyanyelvű tanár háborgó lelkét boncolgatja. A tíz évvel később született tanulmány viszont az anyanyelvű, illetve nemanyanyelvű

tanár erényeit és gyöngeségeit veszi bonckés alá, nagy mintájú felmérésekből nyert adatokra támaszkodva.

A kakukktójas 6. *fejezet* három szemszögből vizsgálja az előző cikkben fölállított hipotéziseimet. Elsőként tanárok nyilatkoznak az anyanyelvű és nemanyanyelvű tanár magatartásában megnyilvánuló különbségekről. Második lépésként órafelvételek segítségével elemezzük az önkép és a tényleges pedagógiai gyakorlat között feszülő ellentmondásokat. A befejező tanulmányban pedig nyelvtanulók nyilatkoznak az eltérő vonások mibenlétéről.

A rendszerváltást követően az idegennyelv-oktatás nemcsak hazai, hanem külföldi forrásokból is jelentős támogatáshoz jutott. A 7. *fejezet* első tanulmánya a szponzor és a szponzorált viszonyát, érdekellentéteit feszegeti, míg a brit kollégával folytatott párbeszéd csattanója az, hogyan válik az alá-fölé rendeltségi viszony kölcsönösen gyümölcsöző partneri kapcsolattá.

A 8. *fejezet* első tanulmányában száz tanárt faggatunk arról, mekkora befolyással és milyen státusszal rendelkeznek a nyelvtanárok. A második cikk a Nemzeti alaptanterv idegennyelv-oktatási fejezetének fejlődéstörténetén keresztül mutatja be, miként szorulnak háttérbe a szakmai érvek a mindenkorai politikai kurzus nyomására.

A 9. *fejezet*ben olvasható a kötet legrégebbi tanulmánya, amely az orosz fogságában vergődő többi idegen nyelv helyzetét elemzi. A nyelvvoktatás húsz évvel később borult virágba a Világ – Nyelv programnak köszönhetően, melynek zászlóshajója a nyelvi előkészítő év volt – erről szól a második beszámoló.

Az utolsó három fejezetben hat plenáris előadás írásos változatát adom közre. A 10. *fejezet* első darabja egy tanár monológia arról, miért nem tudott fegyelmet tartani öszülő fejjel sem. A derűsebbik előadás azt vizsgálja, miért apadt el a tankönyvi humor, és azon tűnődik, hogyan lehetne azt visszacsempészni a nyelvórákba.

A 11. *fejezet* első előadásában azon kesergek, miért nem törekednek a tanárjelöltek a cse-nevész nyelvtudásuk fejlesztésére, és mekkora ebben a nemanyanyelvű tanár felelőssége. A második előadás a kommunikatív nyelvvoktatáshoz kanyarodik vissza: egy allegorikus mese keretében a nyelvtanítás sikerének nyitját fedi föl.

Végül a 12. *fejezet* első darabjának főhőse, miközben a saját ügyefogyottságát ostorozza, finoman utal rá, mi minden vész el az internetes forradalom lázában. A kötetzáró előadásban a narrátor és kotnyeles bábuja azon tanakodnak, hogyan lehet úrrá a tanár a tanteremben uralkodó káosz okozta szorongásain.

A forrásjegyzék pontosan jelzi, melyik cikk mikor, milyen címen és hol jelent meg angolul, illetve magyarul. A jobb áttekinthetőség kedvéért az irodalomjegyzék nem az egyes fejezetek, hanem a kötet végén, összesítve található. Remélem, hogy a kétnyelvű tárgymutató, illetve a személynévmutató is segíti az olvasót az eligazodásban.

Itt ragadom meg az alkalmat, hogy köszönetet mondjak szerzőtársaimnak: Árva Valériának, Benke Eszternek, Rod Bolithónak, Robert B. Kaplannek, László Mónikának, Gabi Mateinek, Nikolov Mariannénak, Nyilasi Emesének és Thea Revesnek. Hálás vagyok, hogy heten közülük hozzájárultak közös cikkünk újraközléséhez. Gabi és Thea nem éltek meg e kötet megjelenését – szeretettel gondolok rájuk.

Köszönettel tartozom továbbá Holló Dorottyának és Dróth Júliának – mindketten önzetlenül, merő barátságból lektorálták, gondozták kéziratomat. Hálás vagyok Hanzséros Máriának is, aki a közbeszerzéssel kapcsolatos bürokrácia útvesztőiben segített eligazodni. A könyv nem jöhetett volna létre az Eötvös Loránd Tudományegyetem anyagi támogatása nélkül.

Budapest, 2015. február

# BEMELEGÍTŐ KÖR

- *Tanár úr, csapjunk rögtön a lovak közé! Statisztika. A tartalomjegyzék 25 tanulmányt tartalmaz.*

Stimmel, de nem mindegyik tanulmány. Akadnak közöttük esszék és előadások is.

- *Szóval ez afféle vegyes felvágott.*

Valahogy sose tudtam egyik vagy másik műfaj mellett lecövekelni. Szeretek felméréseket és interjúkat készíteni, statisztikákkal bíbelődni, az eredményeket számba venni, értékelni, következtetéseket levonni. Ugyanakkor szeretek érvelni is, valami mellett, még inkább valami ellen.

- *Luciferi szerep.*

A tudomány fő rendeltetése ugyanis a vélt igazságok megkérdőjelezése, a tabuk ledöntése. De előadni is imádok. Előadóként bejártam Tolnát, Baranyát, sőt azon túlra is eljutottam. Ha előadásaim hol vidám, hol szomorú hangulatát a nyomdafesték nem is képes visszaadni, a bennük rejlő gondolatokat talán igen.

- *Esszék, előadások. Ez nem hangzik valami jól egy tudós ember szájából.*

A tudós fogalmába sok minden belefér. Egyébként is, én inkább tanárnak tartom magam, mintsem tudósnak.

- *Monджа ezt egy professzor?*

Miért, kedves Teréz, maga szerint egy tudós többet ér egy tanárnál? Szó sincs róla! A jó tanár a legfőbb kincs. Iskolai tanárként kezdtem a pályafutásomat, és egyetemi tanárként fejezem be. Összes tudományom az osztályteremből ered, a tanár szemüvegén keresztül szemlélek mindent és mindenkit. Önmagamát éppen úgy, mint a kollégáimat, akár vén róka az illető, akár zöldfülű, anyanyelvű vagy nemanyanyelvű, vaskalapos vagy forradalmár, gyötrődő vagy szárnyaló.

- *Nem zavarja ez a csőlátás?*

Nem, mert ez a cső roppant széles, belefér az egész világ. Meg aztán mi mást tehetnék? Világéletemben tanárbőrben jártam.

- *Egy pillanat! Öt éven át könyökvédőt hordott, majd négy évig damaszkuszi nagykövetként sütkérezett. Ezt azért nem nevezném iskolai vagy egyetemi robotnak.*

Elismerem, beiktattam néhány vargabetűt.

- *Felejsük el! Beszéljünk inkább arról, milyen szempontok szerint szedte csokorba a kötet cikkeit!*

Csupa olyan cikket válogattam össze, amelyek megítélésem szerint ma is időszerűek. A maga metaforájával élve ügyeltem rá, hogy a pulton csak olyan felvágott kínálja magát, amelyiknek nem járt le a szavatossági ideje.

- *De ha jól látom, az egyes darabok nem időrendi sorrendben követik egymást.*

Valóban nem. Inkább valamiféle tematikai iránytűt alkalmaztam – erre utalnak a fejezetcímek is. A sorrendnek amúgy nincs különösebb jelentősége. Akár hátulról is el lehet kezdeni az olvasást.

- *A vegyes felvágott a gyűjtemény nyelvére is áll. Nem lett volna indokoltabb egynyelvű kötetet adni az olvasó kezébe?*

Nekem is megfordult a fejemben. Csakhogy melyiket szeressem? A huszonöt cikk többségét angolul írtam, a logikus tehát az lett volna, ha azt a néhány magyar cikket is lefordítom angolra.

- *És?*

Győzött a lustaság. Meg aztán utálok magamat fordítani, mert ilyenkor majd kiszúrják a szememet az eredeti szöveg gyöngeségei. Mellesleg több olyan cikk is akad a kötetben, amely mindkét nyelven megjelent, vagy ha nem is, kéziratos formában az iratszekrényemben őrzöm. Sőt előfordult, hogy az angolul írt cikkemet azon melegében lefordítottam magyarra, és a magyar fordítás előbb látott napvilágot, mint az angol eredeti.

- *Ha már itt tartunk, sokat változtatott az eredeti szövegeken a kötet kedvéért?*

Csak amennyit muszáj volt. Kihúztam egy-két, a magyar olvasó számára triviális tartalmú bekezdést, mint például azt, hogy nincs tengerünk; a kihúzásokat mindenütt szögletes zárójelbe tett három ponttal jeleztem. Kiiktattam továbbá némely tartalmi átfedést, kutatás-módszertani és stiláris hibát. De sajnos így is előfordul, hogy bizonyos dolgokat kétszer mondok, kétszer mondok – olykor többször is ismételve magam. Mindenesetre a kötet végén található forrásjegyzék pontosan jelzi az első kiadás helyét és idejét.

- *Visszatérve a kétnyelvűsége: ha azt a néhány magyarul írt cikket lusta volt lefordítani angolra, képzelem, mekkora kedve lett volna az angolokat magyarra fordítani.*

Főlöskéges is lett volna, hiszen az olvasók zöme ma már angolul vagy angolul is olvassa a szakirodalmat.

- *Mégis feltűnő ez az egyensúlyzavar. Őszintén: szívesebben ír angolul?*

Ellenkezőleg, sokkal otthonosabban érzem magam az anyanyelvemen, gyorsabban is haladok, mint amikor angolul fogalmazok.

- *Akkor miért ír főleg angolul?*

Azért, mert a szakma csak az angol nyelvű közleményeket tartja számon. A magyar nyelvű közlés pusztába kiáltott szó. Különben is angoltanár vagyok, a munkanyelvem értelemszerűen az angol.

- *Gyanítom, hogy többről van szó. A hírek szerint tanár úr megrögzött angломán.*

Nem tagadom, hogy az angol nyelv a mindenem, leghűségesebb hitvesem. Ha éjnek éjadján nem jut eszembe angolul ez vagy az a szó, képes vagyok kikászálódni az ágyból, hogy utánanézzek a kezem ügyében lévő szótárban.

- *Miért nem az interneten?*

Előfordul, de én már inkább a nyomtatott sajtónál maradok... Ha már szóba hozta, tudja, mi a felvágott angol megfelelője?

- *Ez most vizsgáztatás akar lenni?*

*Cold cuts.* Maradjunk az ételeknél. Hogy van a csalamádé angolul? Hát a rántás, körözött, pogácsa, bejgli, lángos, kürtöskalács, főzelék, kocsonya, párizsi...

- *Kérem, ne izgassa fel magát! Inkább arra válaszoljon, mi élteti az angol nyelv iránt érzett olthatatlan szerelmét? Megélhetési kényszer, becsvágy, perverz gyönyör vagy mi?*

Nézzé, kedves Teréz, a hasznossági szempontok már jó ideje hidegen hagynak. És nem is azért csiszolgatom a nyelvtudásomat, hogy utána szabatosabban vagy gördülékenyebben beszéljek angolul. Ma már csupán a tanulás öröméért foglalkozom vele. Szerelemből. Márpedig a szerelem és a praktikum egymást kizáró fogalmak. Egyvalamit azért ne felejtsem el: ha belelapoz a könyvembe, láthatja, hogy angol nyelv ide vagy oda, minden egyes darab a magyar pedagógiai valóságban gyökerezik, onnan indul, és oda tér vissza. Eleinte ösztönösen, később tudatosan is arra törekedtem, hogy a világnak erről a szögletéről adjak hírt, minden más hiteltelenül hatna. Mert mit tudok én más országokról? Vajmi keveset. Egyébként bízom benne, hogy azok az olvasók is találnak a kötetben megszívlelendő gondolatokat, akik nem angoltanárok.

- *Ha jól látom, egy kivételével minden fejezet két darabból áll. És kilenc cikket másodmagával írt. Életfilozófiája, hogy párosan szép az élet?*

Nincs életfilozófiám, csak munkamódszerem van. Ha úgy adódik, szívesen dolgozom szerzőtárrsal. Sokat tanulok tőlük. No persze a pármunkának is megvannak a maga hátulütői.

- *Úgy értem, közös lónak túros a háta?*

Inkább a kényszerű kompromisszumokra célzok, meg aztán időigényesebb is tandemben dolgozni.

- *Engedelmével, kínos kérdés következik. Ellenőriztem, melyik cikk mikor jelent meg először. A nyolcvanas éveket négy cikk fémjelzi, a kilencveneseket és a kétezreseket kilenc-kilenc darab, az utóbbi néhány évet viszont csak három. Úgy fest, mintha... hogy is mondjam csak... mintha elfogyott volna a szufla.*

Ne felejtse el, kedves Teréz, hogy a 2010-es éveknek még csak a derekán járunk, van hát időm rákapcsolni. De nem akarom megkerülni a kérdést: jól látja, visszavettem a tempóból. A „Levezető körben” még visszatérhetünk erre.

- *Ha jól számolom, ez lesz a 37. kötete. A cikkeit pedig össze se tudom számolni. Netán Jókai babérajaira tör?*

Merő kedvtelésből írok. Nem hajt sem a becsvágy, sem a tatár. A publikációs listám dagasztásának sem lenne már sok teteje. Pénzt nem kapok az eladott példányok után, sőt még én fizetek. Mindössze arról van szó, hogy élvezettel piszmogok a mondataimon. Amelyekből vagy kijön valami épkezláb gondolat, vagy sem. Természetesen boldog leszek, ha azt hallom, sokan olvasták a könyvemet. Pláne ha még tetszett is nekik. De attól sem megyek a falnak, ha senki sem veszi majd kézbe. A fő céloom ugyanis az volt, hogy pályafutásom vége felé közeledve számba vegyem, mit termeltem ez alatt a... Hány év alatt is?

- *Ezt most pont tőlem kérdi?*

Mindegy is. Ja és még valami. Ma is ugyanazt a kellemes bizsergést érzem a tenyeremben, amikor kézbe veszem a frissen megjelent könyvemet, mint régen. A címdalán a felirat: Medgyes Péter.

- *Maga mit sem változott az évek során. Éppen olyan hiú, mint amikor először meginterjúvoltam...*





# 1. FEJEZET

## VIRÁGZÓ VILÁGNYELV

- *Mondja csak, véletlen, hogy az újraközölt két cikket pont tíz év választja el egymástól?*

Valamivel kevesebb, mert a *Very English – Very Good!* már 2000-ben megjelent a 2000 című folyóiratban.

- *Akkor miért a későbbi verzió került be a gyűjteményébe?*

Azért, mert büszke vagyok rá, hogy *A zárva várt Nyugat*ban olyan kiválóságokkal jelenhettem meg egy kötetben, mint Szilágyi Ákos, Haraszi Miklós vagy Dalos György. És ki ne felejtsem Kovács János Mátyást, aki nem csupán szerkesztette a kötetet, hanem az első kapavágástól vállán vitte a projektet! Ritkán vettem részt ilyen remek csapatmunkában. A 15 fejezetet 22 opponens nézte át, egyenként kiveséztük a kéziratokat, hagytak időt az átdolgozásra, és a végén még honoráriumot is kaptunk. Dollárban.

- *Ki szponzorálta?*

Egy bostoni egyetem és egy bécsi kutatóintézet. Eredetileg úgy volt, hogy angolul is megjelenik, de erre végül nem került sor. Csak az összefoglalók olvashatók angolul.

- *Ha jól értem, magát leszámítva a szerzők nem angoltanárok.*

Valóban nem. Csupa szociológus, író, kultúrtörténész, politológus, közgazdász. Kilógok a sorból. De fölkértek rá, én meg nem kértem magam.

- *Mégis, mi szükségük volt egy ilyen kakukktojásra?*

Nézzé, a kulturális globalizáció – és egyáltalán a globalizáció – fontos közvetítő eszköze a nyelv. Manapság főleg az angol nyelv. Nem véletlen, hogy...

- *Tudja mit? Haladjunk inkább időrendi sorrendben. Kezdjük az első cikkel és annak is a címével. Hogyan fordítaná angolra azt, hogy pótnyelv?*

A német eredetű *ersatz*ot használtam az angol változatban.

- *Német, magyar, angol? Teljesen összezavar.*

Az *ersatz*ot a művelt angol is használja. Egyébként ezt a cikket angolul és magyarul is megírtam, bár az angol szöveg sosem jelent meg nyomtatásban. Előadásnak készült.

- *Hol került rá sor?*

Először a Magyar Macmillan konferenciáján itthon, majd két napra rá Atlantában. Mindkettő emlékezetes volt számomra.

- *Miért?*

A macmillanes előadás rendben lezajlott, de utána megkértek, hadd vegyék föl az egészet videóra. Szembeültettek egy kamerával, és azt fixírozva kellett egy órán át beszélnem. Közönség sehol. Nyomasztó élmény volt.

■ *És Atlantában?*

Vasárnap reggel nyolc órára osztottak be. Képzelteti! Alig valaki lézengett a hatalmas teremben, és az a néhány szál ember is szunyókált. El voltam kenődve. Kifelé menet vigasztalásképpen odalépett hozzám egy amerikai kolléga, és azt tanácsolta, legközelebb kövessem Ted Rodgers példáját.

■ *Ki az a Ted Rodgers, és mit csinált?*

Egy hawaii kolléga, aki a legenda szerint a bóbiskoló közönséget sajátos módon rázta föl. Először levette a zakóját, majd szép sorban a nyakkendőjét, cipőjét, zokniját, kicsatolta a nadrágszíját, miközben rendületlenül mondta a magáét.

■ *Csak nem vetkőzött anyaszült meztelenre?*

Nem, mert mire elkezdte kigombolni az ingét, már mindenki őt fixírozta. Előadása végén egy férfi kolléga odament hozzá, és legorombította, mondván, hogy ez azért túlzás volt. Mire Ted így vágott vissza: „Nézd, az én előadásom alatt mindenki ébren volt. A tiedet végigaludták. Melyikünk a nyerő?”

■ *Maga is kipróbálta ezt a vetkőzős számot?*

Azt azért nem, de nekem is voltak kínos pillanataim. Sose felejttem el például...

■ *Hagyjuk! Lesz még alkalom az előadói élményeiről mesélni. Most lássuk inkább magát a cikket. Olvasás közben felemás érzéseim támadtak. Azt írja, hogy az angol olyan, mint a hermetikusan lezárt üregekbe is behatoló homok; meg hogy az angoltanulás iránt hisztérikus érdeklődés mutatkozik; továbbá ebürülékhez hasonlítja a főváros utcáit elborító angol–magyar hibrid nyelvű feliratokat. Furcsállom, hogy pont egy angoltanár festett ilyen kiábrándító képet az angol nyelv térhódításáról.*

Kiábrándítót? Szerintem inkább realisat. Meglehető zűrzavar uralkodott akkoriban – az utcákon éppen úgy, mint a fejekben. Gondoljon bele: négy évtizeden át tiltották, később túrték, de sohasem támogatták az angol nyelv tanulását. A rendszerváltáskor hirtelen kiszabadult a szellem a palackból. Elementáris érdeklődés mutatkozott iránta, hiszen az angoltudás nem pusztán az egyéni boldogulásnak, hanem a szabadság megélésének is záloga volt.

■ *Valamint – mint írja – a liberális és demokratikus gondolkodásé. De ha már itt tartunk, úgy tudom, hogy tanár úr angol nyelvű óvodába járt. Ezek szerint maga is úgynevezett reakciós családban nőtt fel?*

Kettős neveltetésben részesültem, mint megannyi kortársam. Angolul és németül magántanártól tanultam, ötödik osztálytól pedig jött a kötelező orosz, majd rá egy évre kitört a forradalom. Orosztanárunk kapott az alkalmon, és disszidált, de persze folytatódott az orosztanulásom. A gimnáziumban szüleim orosz tagozatos osztályba írtattak, hiába tiltakoztam. Ott azonban – hála fiatal orosz tanárnőnknek, Ganczer Sándornénak – annyira megkedveltem ezt a nyelvet, hogy az angol mellett orosz szakos diplomát szereztem.

■ *Ezek szerint maga is beleszámított abba az 1,2 százalékba, aki beszélt oroszul.*

Angolból pedig az 1,1 százalékba. Megjegyzem, az iskolában se németül, se angolul nem tanultam.

■ *De miért tulajdonítottak a szülei ekkora jelentőséget a nyelvtudásnak? Három idegen nyelv egyszerre. Nem sok ez?*

Sőt négy, mert latinos osztályba jártam.

- *Netán sejtették, hogy nyelvtanár lesz magából?*

Szegény apám kitagadott volna, ha megéli, hogy a bölcsészkarra jelentkezem. Még csak az kéne, hogy az ő fiacskája a nemzet napszámosa legyen! Ami pedig a némettanulást illeti, a magunkfajta polgárcsaládban ez úgyszólván magától értetődött. Pláne minálunk, tudniillik egyik nagymamám anyanyelve a német volt, anyámmal németül beszélgettek egymás között, de apám éjjeliszekrényén is mindig ott hevert a német szótárfüzet. Noha angolul egyikük sem tudott, valahogy megéreztek, hogy az angolé a jövő.

- *A My golden baby, my beautiful baby kezdetű slágert azért csak el tudták énekelni...*

Meglehet, én viszont lemezgyűjteményünk valamennyi slágerét a mai napig betéve tudom. Jellemző azonban, hogy anyám, mint szinte mindenki más, a lemezjátszó *pickupját piköpnék* ejtette, a *lunchot löncsnek*...

- *A ketchupot kecsöpnék, a slumot pedig slömnék.*

Ha ugyan ismerték azt a két szót. A *weekendet* és a *sweatert* viszont *vikkendnek* és *szvetternek* mondták. Érdekes, hogy a *pullover* esetében megmaradtunk az angolos kiejtésnél, vagyis nem kettőzzük meg az *l*-t.

- *Visszakanyarodva az első cikkéhez, úgy fest, nem mindenki örült az angol tarolásának.*

Nem bizony. Ezt az ellenszenvet bizonyos szempontból jogosnak is éreztem. A nem angol szakosok, főleg a szegény oroszstanárok, a létbizonytalanságtól tartva zúgolódtak. A nyelvvédők – hogy úgy mondjam – hivatalból, a túlzott magyarságtudattal rendelkező állampolgárok pedig amiatt, hogy édes anyanyelvünk elkorcsosul, sőt kipusztul, és vele együtt a teljes magyarság is. Hisz nyelvében él a nemzet.

- *Mellesleg tényleg fogy a magyar.*

Kétségtelenül, csakhogy annak semmi köze az angol nyelv terjedéséhez.

- *Tanár úr, nehogy már azzal etessen, hogy jól tesz a magyar nyelvnek a ránk zúduló sok ezer angol szó! Ha csak rápillantok a listáira, sírhatnékom támad.*

Szerintem nem vészes a helyzet. Ellenkezőleg, a jövevényszavak eddig is gazdagították a magyar nyelvet, és nem lesz ez másként a jövőben sem.

- *Kötvé hiszem.*

Miért, a maga fülének idegenül cseng a *mészáros*, a *kolbász*, a *gazda* vagy a *cseresznye*? Ugye hogy nem? Holott mind a négy szó szláv eredetű.

- *Jó, de azokat már megszoktam.*

Majd megszokja a *lájkolást* és a *fájlt* is.

- *Sajnos igaza van! No de térjünk át inkább a második cikkére. Ebben szinte rátromfol az előzőre.*

Legyen óvatos a szóhasználatnál, kedves Teréz. A *tromf* jelentése *adu* – mellesleg az egyik német, a másik francia jövevényszó.

- *Ott tartottunk, hogy Very English – Very Good! Nem vagyok angoltanár, mégis bántja a fületem a „very English” szóösszetétel.*

Szeretett tanáromtól, Ruttkay Kálmántól kölcsönöztem ezt a címet. Ő azokon a sznobokon élcelődött vele, akik felvágásból ügyefogyott angol fordulatokat szúrnak a magyar mondataikba.

- *Ha jól emlékszem, egyik interjúalanya retardált újjgazdagoknak nevezte őket...*

Én pedig bunkóknak – az egyszerűség kedvéért.

- *Az interjúalanyokról szólva azt írja, azért hívta őket segítségül, mert nem akarta egyedül elvinni a balhét. Ennyire bejedit?*

Ezt tréfának szántam. Valójában több szem többet lát alapon kértem ki a véleményüket. Nem bántam meg, mert új szempontokat vetettek fel, melyek között akad jó néhány telitalálat. Zárójelben, ekkor készítettem életem első interjút, és azóta nagyon megszerettem ezt a műfajt. Az *Aranykor* című könyvemben például 22 kollégát interjúvoltam meg...

- *Kontár munka volt. Azt viszont el kell ismernem, hogy a cikkében olvasható idézetek szellemesek. Főleg az, amelyik párhuzamot von Thomas Mann és Steingruber Hugó írógépe között. Rudolf. Steingruber Rudolf.*

- *Nem mindegy?*

Egyáltalán nem mindegy. Hivatkozni csak pontosan szabad.

- *„Hivatkozni csak pontosan, szépen, ahogy a csillag megy az égen, úgy érdemes.”*

Dolgozni, nem hivatkozni.

- *Direkt idéztem rosszul. Mi van, Tanár úr, elhagyta a humorérzéke? Pedig a cikke csupa nyelvi lelemény – némi képzavarral megbolondítva. Mint például: „Birkaként tűrjük, ahogy az angol nyelv összerondítja, esetleg liánként körécsavarodva megfojtja édes anyanyelvünket, avagy Grétsystül-mindenestül hordjuk a homokzsákokat a szennyáradatot feltartóztatandó?”*

Kaptam is érte hideget, meleget. Egyik bírálóm főként azt kifogásolta, hogy tudományos mű helyett „a mai, a nemzeti tudat szempontjából oly kiélezett hazai és nemzetközi helyzetben kicsit meggondolatlanul könnyed, helyenként frivol hangvételű” dolgozatot készítettem. Holott szerintem a komoly mondanivaló és a humoros körítés remekül kiegészítik egymást.

- *Gyanítom, hogy nem mindenki osztja a tanár úr véleményét.*

Továbbmegyek: vajon mit értett bírálóm „a mai, a nemzeti tudat szempontjából oly kiélezett hazai és nemzetközi helyzet”-en? Ugyan miért lenne az akkori helyzet kiélezettebb, mint az azt megelőző? Bacsó Pétert idézve, netán egyre fokozódott a nemzetközi helyzet? Ami pedig a meggondolatlanságot illeti, minden egyes mondatomat ezerszer is megrágtam, mielőtt papírra vetettem volna.

- *Tanár úr, magából a sértettségből beszél. Nem bírja a kritikát?*

Régi motorosként volt időm hozzászokni. Volt, aki már az előtt agyagba döngölt, hogy tollat ragadtam volna.

- *Például?*

Valamikor régen hónapokon át dédelgettem egy ötletet, melyet egy óvatlan pillanatban megosztottam egy barátommal. Ő kifejtette, hogy halva született az egész, de még ha volna is teteje, megvalósíthatatlan. Dőre fejjel hittem neki, és a szemétkosárban landolt az ötlet. Azóta sem tudom megbocsátani magamnak, hogy hallgattam rá, mert lehet, hogy az lett volna életem legnagyobb dobása... Néhány évre rá megnéztem egy Szent-Györgyi Alberttel készült tévéinterjút. Az agg tudós elmesélte, hogy valahányszor eszébe jut valami, beavatja néhány kollégáját. Ha lelkesednek az ötletért, sutba vágja, ha viszont marhaságnak tartják, akkor belevág. Mégpedig azért, mert csak azzal érdemes foglalkozni, amit az áporodott tudományos közélet marhaságnak titulál.

- *De ki garantálja, hogy ebből lesz a cserebogár?*

Nincs rá garancia, de legalább megvan rá az esély.

- *Na jó, ez nekem túl magas... Ott tartottunk, hogy nem tűri a kritikát.*

Ellenkezőleg. Igyekszem tanulni belőle, kivéve ha a bíráló alapjaiban vonja kétségbe a munkám értelmét. Például közli velem, hogy a több száz kitöltött kérdőív ügyetlenül van megszerkesztve, rosszak a kérdések, és fabatkát sem érnek az adataim. Lehet, hogy igaza van, de akkor most mitévő legyek? Kezdem előlről az egészet?

- *Miért is ne?*

Ez bizony nem kis dilemma. Érdekes alaposan végiggondolni, vajon én rontottam-e el valamit, de nagyon, vagy a bíráló a ludas.

- *Előfordult már, hogy elutasították egy benyújtott cikkét?*

Nem is egyszer. Ilyenkor másutt próbálkozom. Szerencsére eddig minden kéziratomat sikerült elsűtnöm valahol. Helyesbíték: egyet kivéve. Egy Hudák Ilonával közösen írt angol mesekönyvemet elsodorta a rendszerváltás szele. Máig fáj érte a szívem.

- *A kritikai észrevételeket mennyiben szokta figyelembe venni?*

Attól függ. Hajdanában írtam egy nyelvkönyvet egy nálam jóval tapasztaltabb szerzőtárssal. Mielőtt leadtuk volna a kéziratot, alaposan átböngészttem, és kijavítottam benne az apróbb hibákat, elütéseket, majd elküldtem a paksamétát a kollégának, aki – se szó, se beszéd – visszaállította a hibás szövegrészeket. „Na de miért?” – hüledeztem. „Azért – válaszolta –, mert ha a bírálók szóvá teszik a sajtóhibákat, azokat könnyű szerrel korrigálhatjuk, és akkor nem kell figyelembe vennünk azokat a javaslatokat, amelyek nagyobb átdolgozást igényelnének.”

- *Vén róka! Jut eszembe, hogyan fogadja, ha valaki élesen megbírálja egy már publikált cikkét vagy könyvét?*

Nem esik jól, de tudomásul veszem. Mi mást tehetnék? Erről egy híres magyar színészről szóló anekdota ugrik be. Alighogy legördült a függöny a *Hamlet*-bemutatón, bekérezkedett az öltözőjébe egy másodrangú színész kolléga. Egy-két dicsérő jelző után így folytatta: „Megengedsz néhány kritikai észrevételt is?” Mire a Hamletet játszó színész így felelt: „Ne fáraszd magad! Ez már olyan, amilyen.”

- *Pökhendi megjegyzés.*

Jut eszembe. Néhány hónappal a *Linda and the Greenies* című mesekönyvem megjelenése után felhívott egy anyuka.

- *Ez volna az a bizonyos szörnyikés könyve?*

Pont erre akartam kilyukadni. Ugyanis a szörnyikék az anyanyelvükön szólalnak meg a könyv elején, hiszen még nem tudnak angolul. Megjegyzem, alig egy tucat ündürix-i szó jelenik meg a szövegben és a hangszalagon. Az anyuka fölháborodottan kérdőre vont, miért egy halandzsa nyelvvél tömöm tele a kislánya fejét, ahelyett hogy angolul tanítanám. Fölvilágosítottam, hogy az ündürix-i élő nyelv, noha mára – sajnálatos módon – alig nyolcezren beszélik világszerte. A hölgy erre fölcattant, hogy miért pont egy elmeháborodottal íratnak angolkönyvet, majd lecsapta a kagylót.

- *Árulja el, tényleg létezik az ündürix-i nyelv? Na jó, csak viccelek... Jócskán elkanyarodtunk a cikk témájától.*

Ugyan mit fűzhetnék még a leírtakhoz? Talán csak annyit, hogy az angol nyelv egyre gyorsuló tempóban terjeszkedik a *Very English – Very Good!* megjelenése óta is. A csapból is az folyik. Ha valaki ezt nyomulásnak nevezi, annak figyelmébe ajánlom Nádasdy Ádám intelmét: „Kérlek, ne személyesítsd meg az angol nyelvet, mint a karvalytőkét! Nem az angol

nyomul az emberek felé, hanem fordítva, az emberek nyomulnak az angol felé.” Azoktól pedig, akik e folyamat ellen ágálnak, szelíden megkérdezném: „Mondd, a te gyereked milyen nyelven tanul az iskolában? És miért pont angolul?”

■ *Az első cikkében röviden utalt rá, hogy kötelezővé tenné az angolt minden iskolás számára. Bő húsz év telt el azóta. Főntartja ezt a javaslatát?*

Visszavonom. Minek kötelezően előírni azt, ami – kimondva, kimondatlanul – úgysis kötelező? Vegyük végre tudomásul, hogy az angol hovatovább nem idegen nyelv, hanem a második anyanyelvünk! A magyar és a matematika mellett a helye. Ne sopánkodjunk emiatt, és ne várjuk a sült galambot!

■ *De mi lesz akkor a többi nyelv sorsa? Megy a levesbe?*

Ellenkezőleg! Tudniillik azzal, hogy az angol kvázi kötelező nyelv lett, elveszítette elit jellegét. Ha egyszer mindenki tud angolul, mi benne a pláne? Csökken az ázsiója, következésképpen megnő a többi nyelv. Anyanyelv plusz angol plusz még egy idegen nyelv. A háromnyelvű európai állampolgár eszménye lassan nálunk is valósággá válik.

■ *Ami azt illeti, nagyon lassan...*

MEDGYES PÉTER

# ANGOL – A KOMMUNIKÁCIÓ PÓTNYELVE: KÖRKÉP AZ ANGOL NYELV MAGYARORSZÁGI OKTATÁSÁRÓL ÉS TERJEDÉSÉRŐL

This paper aims to demonstrate (a) various aspects of the teaching and learning of English, (b) the spread of English in present-day Hungary. After giving a brief historical overview of foreign-language education and language use, the author mentions some of the changes that have taken place since the collapse of communism in 1989. In the light of statistical data, he shows the proportion of English, relative to that of Russian, German and French, in various types of school. Although Hungarians have long recognized the importance of English, the scope for learning it remains limited, mainly because of the acute shortage of English teachers. In spite of the fact that English-language instruction receives a great deal of national and foreign aid, the number of English speakers in Hungary is still very low. Nevertheless, English is ubiquitous these days. It is visible on graffiti, posters, street signs and job advertisements; it permeates the language of science, technology, business, pop culture and the mass media. Hunglish, the hybrid of Hungarian and English, is a constant source of amusement and irritation. The author ends the paper by posing two dilemmas: Is the spread of English a curse or a boon? To what extent are English teachers to blame or to thank for advancing the English language?

## BEVEZETÉS

Az idegen nyelvek használatát és elterjedtségét a világon mindenütt számtalan körülmény befolyásolja. Közvetlen politikai és gazdasági tényezők játsszák a döntő szerepet egy idegen nyelv előrenyomulásában vagy éppenséggel visszaszorulásában, ám az egyéni érdekeket sem szabad mellékes körülménynek tekinteni.

Nem szorul részletes magyarázatra, hogy az angol nyelv minek köszönheti az idegen nyelvek palettáján elfoglalt megkülönböztetett helyét. Tény azonban, hogy – akár a hermetikusan lezárt üregekbe is behatoló szaharai homok – az angol nyelv szinte minden ország helyi kultúrájába, mindennapjaiba beférkőzik. Bizonyos területekről kiűzi az anyanyelvet, másutt korlátozza használatát, miközben kitörölhetetlen nyomokat hagy annak szókincsén és mondat szerkezetén is.



Az angol a nemzetközi érintkezés világnyelve, sokféle és sokféle indulatot kavár. Egyes országok tárt karokkal fogadják, mások vegyes érzelmekkel vagy egyértelmű rosszállással küzdenek térhódítása ellen. Egyvalami azonban bizonyos: minden kormány – lehetőségeihez mérten – kénytelen tudatos nyelvpolitikát (*language policy*) folytatni, s ennek részeként foglalkoznia kell az idegen nyelvek, köztük az angol nyelv oktatásának kérdésével is. Az illetékes minisztériumok feladatai közé tartozik az iskolai nyelvtanítás megtervezése és felügyelete éppen úgy, mint az angol és egyfelől az anyanyelv, másfelől a többi idegen nyelv közötti viszony rendezése.

Ez a tanulmány az angol nyelv magyarországi előretörésének kérdéskörét elemzi. Két fő célt tűz maga elé. Egyrészt a statisztikai adatok tükrében szeretné áttekinteni a magyarországi nyelvtanítás és nyelvhasználat néhány aspektusát, különös tekintettel az angol nyelvre. Másrészt példák sorával igyekszik szemléltetni, miként hat az angol nyelv a hazai körülményekre és a magyar nyelvre.

Mellesleg szólna a jelenlegi időszak nemigen kedvez a kérdéskör kutatójának, mert: (a) az adatok túlnyomórészt még a szocializmus korszakára vonatkoznak, s mára jórészt elvesztették érvényességüket; (b) a posztstálinista kor hatásait máig érezzük; (c) a jelenkor változó, átmeneti állapotban van – olykor még a tendenciákat is nehéz felismerni.

Ugyanakkor a mai magyar valóság izgalmas kutatási feladatokat ígér, mivel a társadalmi, gazdasági és politikai szerkezet számos új fejleménye közvetlenül hat az idegen nyelvek használatára és oktatására, s szorosan összefügg e problémakörrel. Ez a tanulmány néhány ilyen összefüggésre igyekszik rámutatni.

## A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTT

A második világháború kitöréséig, de voltaképpen egészen 1949-ig az angol nyelv csupán harmadik volt a német és a francia mögött az idegen nyelvek rangsorában. Egyes korszakokban és társadalmi körökben mégis talán népszerűbb volt a másik kettőnél. Kivált a liberális beállítottságú polgárság taníttatta előszeretettel gyermekeit angolra, mert az angol nyelvű országokat tekintették a demokrácia bölcsőinek és zászlóvivőinek. A világszemléleti azonosuláshoz az a felismerés járult, hogy angolul beszélnek a két gazdasági és politikai nagyhatalomban: Nagy-Britanniában és az Egyesült Államokban.

Az angol nyelv magyarországi jelenlétét sok száz jövevényszó jelezte már ekkor is, amelyek főként a bank, a kereskedelem, a szórakoztatóipar és a sport világában vertek gyökeret. Ízelítőül néhány példa:

gramophone, radio, telephone, pickup, ketchup, bus, trolley, sweater, pullover, fair play, football, tennis, start, finish, record, story, gag, jazz, girl, manager, gentleman, gentleman's agreement, lady, cowboy, gangster, detective, safe, gentry, self-made man, snob, lobby, business, strike, slum, lunch, sandwich, beef-steak, garden/coctail party, weekend, hotel, cigarette stb.<sup>1</sup>

.....  
1 Az angolból átvett szavakat azért hagyom meg az eredeti angol formájukban, mert a magyar helyesírás sokszor következtelen e tekintetben.

## 1949 UTÁN

1949-ben a második világháborút követő kérészéletű demokráciát felszámolták. A vasfüggöny leeresztésével egyidejűleg az idegen nyelvek használatát – az orosz kivételével – gyakorlatilag betiltották. Ezzel egyidejűleg az orosz nyelv oktatását valamennyi iskolatípusban kötelezővé tették; az elkövetkező negyven évben minden iskolásra nyolcévi orosztanulás várt, azok pedig, akik főiskolákon és egyetemeken tanultak tovább, újabb két évet húztak rá.<sup>2</sup>

Az óraszámban is kifejezhető, hatalmas befektetés ellenére az oroszoktatás hatásfoka szármalasan alacsony volt: az 1980-as népszámlálás tanúsága szerint például a magyar lakosság-nak alig 1,2 százaléka állította, hogy tud oroszul (Központi Statisztikai Hivatal, 1981).<sup>3</sup>

## 1989 UTÁN

A rendszerváltás egyik első vívmányaként 1989 őszén eltörölték az orosz nyelv oktatásának kötelező jellegét. Azóta a tanulók szabadon választhatnak idegen nyelveket – feltéve, hogy elegendő számú nyelvtanár áll rendelkezésre az iskolában.

Az 1989–90-es tanév a felfokozott várakozások jegyében telt el. Gyerekek, szülők, iskola-igazgatók és tanárok egyaránt szép reményeket fűztek a szabad nyelvválasztáshoz, ám csak-hamar beborult fölöttük az ég. Az alábbiakban e csalódottság okaira keresek magyarázatot.

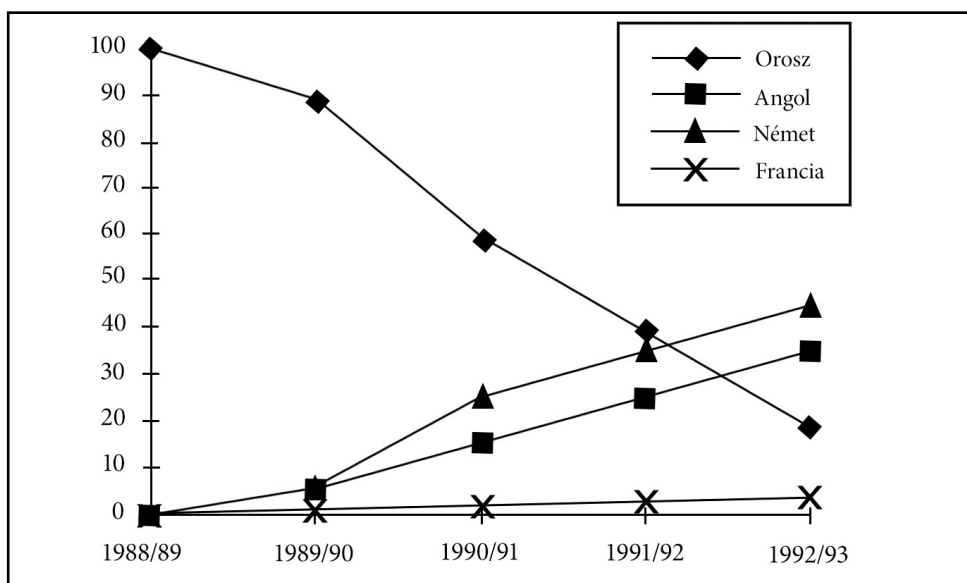
## HOL TANULHATUNK ANGOLUL?

A tanulás legkézenfekvőbb színtere az iskola. Az alábbi ábrák (1–4. ábra) az idegen nyelvek iskolatípusok szerinti megoszlását mutatják az elmúlt négy tanévben (Művelődési Miniszté-rium, 1989, 1990; Művelődési és Köznevelési Minisztérium, 1991, 1992, 1993).

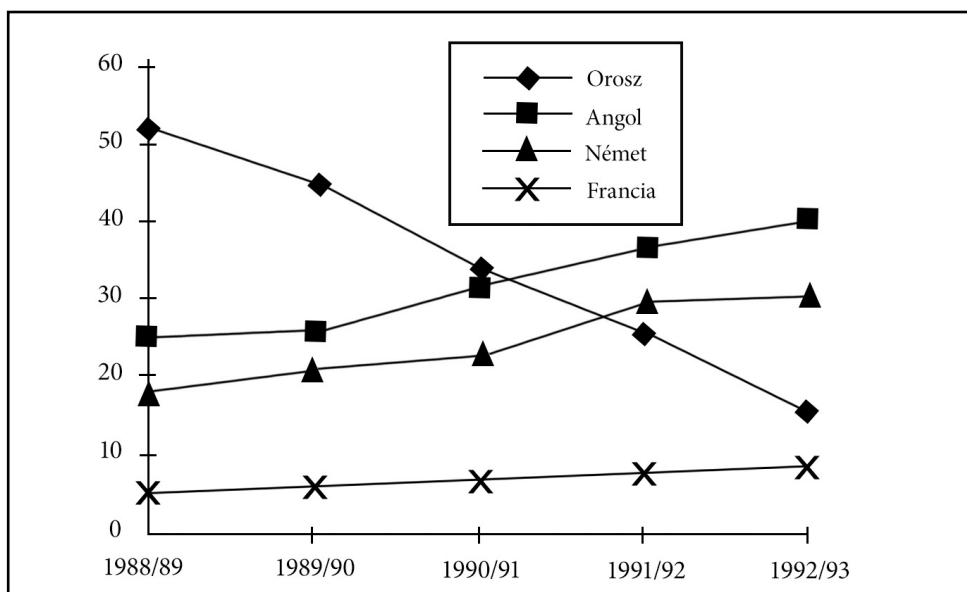
A grafikonon jól látható (1. ábra), hogy az általános iskolában az angol és a német nyelvet tanulók aránya évről évre látványosan növekszik az oroszul tanulók rovására. A görbék íve alighanem még meredekebb lenne, ha a köznevelésben nem lépett volna fel akut angol- és némettanárhiány. Mivel a ranglétra egyik alsó fokán az általános iskolák állnak, a tanárhi-ány is mindenekelőtt őket sújtja. Ennek következtében, négy évvel az orosznyelv-oktatás alkonya után – paradox módon – még mindig gyerekek ezrei küszködnek az orosz nyelvvel. A gimnáziumban (2. ábra), ahol hagyományosan két idegen nyelv tanulását írja elő a tanterv, a görbék kevésbé meredeken ugyan, de az általános iskoláéhoz hasonló tendenciát mutat-nak. Mellesleg az 1991–92-es tanévben haladta meg először az angolul és németül tanulók száma az oroszul tanulókéét. Ez nyilvánvalóan annak is köszönhető, hogy a gimnáziumokban több angol- és némettanár dolgozik, mint az általános iskolákban.

2 Egy 1982-ben kelt különös rendelet előbbre hozta, és ezzel egy évvel megnyújtotta az orosztanulás időtartamát. Természetesen ennek hatására sem javultak az eredmények.

3 Mivel a felmérés egyéni bevalláson, nem pedig valaminő vizsgaeredményen alapul, a tényleges ada-tok gyaníthatóan ennél is alacsonyabbak.

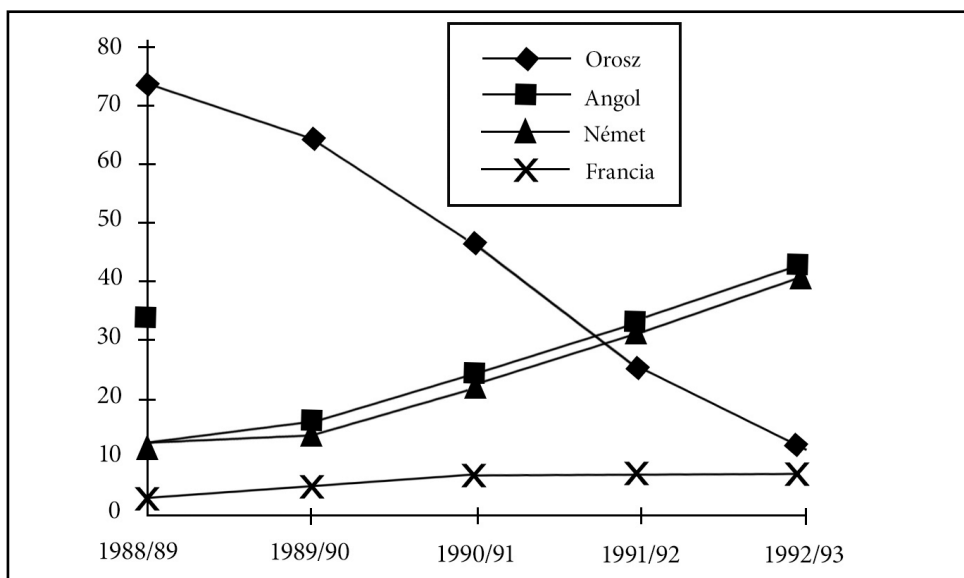


1. ábra. Általános iskola: az idegen nyelvek megoszlása a nyelvtanulók százalékában kifejezve<sup>4</sup>

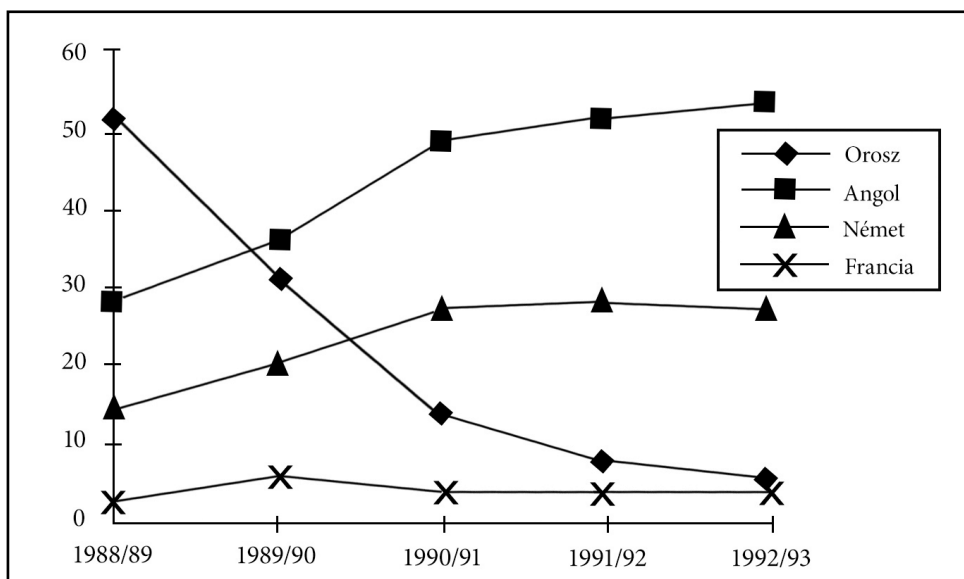


2. ábra. Gimnázium: az idegen nyelvek megoszlása a nyelvtanulók százalékában kifejezve

<sup>4</sup> Az általános iskolában továbbra is egy idegen nyelv tanulása kötelező. A grafikon figyelmen kívül hagyja azt a törpe kisebbséget, amely második idegen nyelvet is tanul.



3. ábra. Szakközépiskola: az idegen nyelvek megoszlása a nyelvtanulók százalékában kifejezve



4. ábra. Felsőoktatás: az idegen nyelvek megoszlása a nyelvtanulók százalékában kifejezve

A gimnáziumok fő gondja az alacsony óraszám. Viszonylag kevés iskolában folyik emelt szintű nyelvoktatás, s még kevesebb iskola kapcsolódott be a két tannyelvű képzésbe. Pedig az idegen nyelvű tantárgyoktatás eredményességét a hazai kutatási eredmények is igazolni látszanak (Duff, 1991; Vámos, 1992).

A szakközépiskolákban (3. ábra), ahol típusuktól függően egy vagy két idegen nyelv tanulása kötelező, az angol és a német nyelv előrenyomulása a gimnáziumokénál is látványosabb.

A nyolcvanas években az orosz nyelv kötelező jellegét – a feltűnést kerülve – egyre több felsőoktatási intézményben feloldották; az 1989-es rendszerváltás csupán felgyorsította ezt a folyamatot. Ma már többen tanulnak angolul, mint a többi idegen nyelven együttvéve (4. ábra). E mögött alighanem az a felismerés áll, hogy az angol lett a tudomány és kutatás világnyelve.

Az állami oktatást mintegy kiegészíti a különféle jogi és szervezeti formában működő nyelviskola-hálózat. Az első nyelviskolák a nyolcvanas években jöttek létre, s ekkor a kereslet jóval meghaladta a kínálatot. Ennek nyomán az iskolák megerősödtek, számuk folyamatosan nőtt (Dörnyei–Medgyes, 1987). Újabban nehéz idők köszöntöttek a mintegy 250 nyelviskolára: élesedik a piaci verseny, az infláció nyomán emelkednek a tandíjak, a beiratkozók száma csökken.

## HOL VIZSGÁZHATUNK ANGOLBÓL?

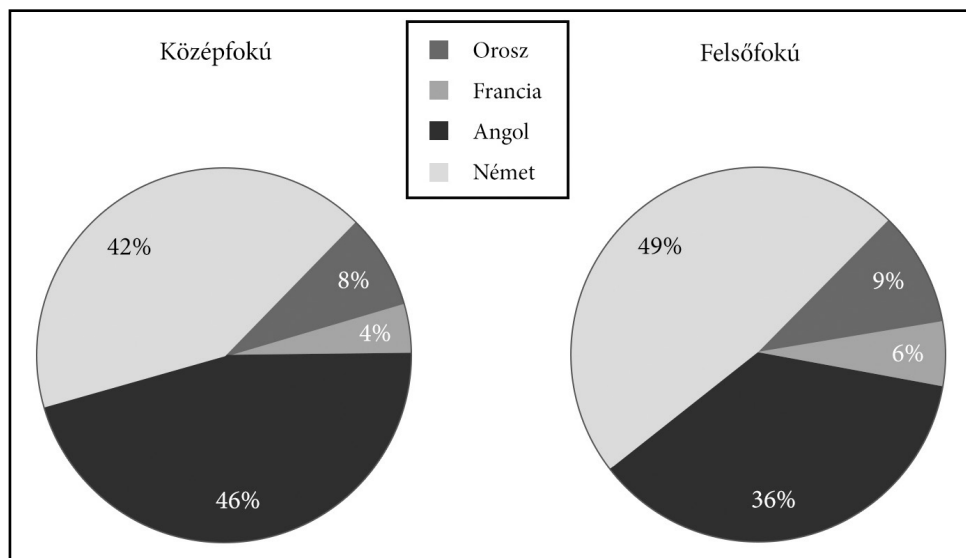
A nyelvvizsgáztatás jogát évtizedek óta az Állami Nyelvvizsga Bizottság gyakorolja. Noha egyeduradalma az utóbbi időben mintha megingott volna, jelenleg is a „Rigó utca” a hazai nyelvvizsgáztatás fellegvára. Tanfolyamokat tart, követelményeket ír elő, tesztek készítését, vizsgáztatást, bizonyítványokat oszt.

A hetvenes és nyolcvanas években az állami nyelvvizsga rendszere időről időre módosult (Bárdos, 1986). Részben válaszul a heves bírálatokra (Dörnyei, 1987; Dörnyei–Tóth, 1987) legutóbb 1991-ben hajtottak végre jelentős átalakításokat (Szentiványi, 1990). Az új rendszer, amely a korábrinál nagyobb súlyt helyez a kommunikatív készségekre, igyekszik lépést tartani a Nyugat-Európában és az Egyesült Államokban elfogadott nyelvvizsga-követelményekkel.

1992-ben a négy fő idegen nyelvből középfokon kb. 16 ezer, felsőfokon pedig kb. 1900 jelentkező vizsgázott sikeresen. Magyarország lakosságához és az ország idegen nyelvi igényéhez viszonyítva ez a szám roppant alacsonynak tűnik. Az 5. ábra a sikeres nyelvvizsgák arányát mutatja a négy nyelv viszonylatában (Állami Nyelvvizsga Bizottság, 1993).

1. táblázat. A sikeresen nyelvvizsgázók száma angolból

| Év   | Középfokú | Felsőfokú |
|------|-----------|-----------|
| 1986 | 3082      | 173       |
| 1988 | 5781      | 476       |
| 1992 | 7332      | 694       |



5. ábra. Az idegen nyelvek megoszlása a sikeres vizsgák százalékában kifejezve

Noha a német továbbra is az élen halad a felsőfokú vizsgaeredmények tekintetében, az angol növekvő szerepét igazolja a sikeres vizsgázók számának folyamatos emelkedése az elmúlt hat év során. A relatív fejlődés ellenére a pusztán számok elkeserítően alacsonyak (Állami Nyelvvizsga Bizottság, 1993) (1. táblázat).

### Miért tanulunk angolul?

Magyarországon boldog-boldogtalan angolul tanul manapság. Az angoltudás iránti vágy – különösen az értelmiség körében – úgyszólván hisztérikus méreteket öltött.<sup>5</sup> Valljuk be, az emberek többsége nem elsősorban tudásszomjból és nem is a nyelv szépsége, hajlékonysága miatt tanul angolul. Gyaníthatóan sokkal praktikusabb célok vezérlik őket. Felnőttek esetében ilyen konkrét hajtóerő például a nyelvvizsga, amelynek letétele egzisztenciális előnyökkel kecsegtet: jobb állás, magasabb fizetés, ösztöndíjak, a tudományos fokozatok elnyeréséhez vezető lépcsőfok, felmentés középiskolai és felsőoktatási vizsgakötelezettség alól, pluszpontok a felvételi vizsgákon stb. (Dörnyei, 1992).

Se szeri, se száma az álláshirdetéseknél, amelyek az angoltudást a felvétel alapfeltételéül jelölik meg:

„Ha Ön még alig múlt 30 éves, és jól beszél angolul...”

„Angol nyelvű szakmai életrajzát az alábbi címen várjuk...”

<sup>5</sup> Az angoltanulás más földrészekén is tömegmértetű. Kínában például, amikor először vetítették a *Follow Me* című BBC videós nyelvleckesorozatot, százmilliók kuporogtak a képernyő előtt (Bryson, 1990).

A jelentkezőktől nyelvvizsga-bizonyítványt várnak, s mind gyakrabban felvételi beszélgetéssel győződnek meg az angol nyelvi beszédkészségükről.

Úgy tűnik, a nyelvtudás a szakmai érvényesülés egyik kulcsa. Ezt a feltevést igazolják Petzold (1994) felmérésének eredményei is. Az amerikai kutató két éven át azt vizsgálta, milyen szerepet játszik az angol nyelv a mai magyar társadalom életében, s miként lehetne ennek alapján a nyelvtanítás színvonalát emelni.

2. táblázat. Az angol nyelv hasznossága Magyarországon (N = 92) (Petzold, 1994)

|      |                                                                                                                                                                                       |
|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3,03 | Nem szeretek angolul tanulni.                                                                                                                                                         |
| 2,76 | A jó állás megszerzéséhez nagyobb szükségem van a nyelvvizsgára, mint arra, hogy magas szinten tudjak angolul.                                                                        |
| 2,74 | Magyarországon az angoltudás többet ér a némettudásnál. (Megjegyzés: „Nem igaz, mert évről évre sok német jár Magyarországon.”)                                                       |
| 2,73 | Az angol nyelv mindenki számára fontos, kivéve a fizikai munkásokat. (Megjegyzés: „Nekik is fontos!”)                                                                                 |
| 2,63 | Sokan irigyelnek az angoltudásomért. (Megjegyzés: „Sajnos nem tudok angolul.”)                                                                                                        |
| 2,45 | Túlértékeljük az angoltudás jelentőségét.                                                                                                                                             |
| 2,44 | A munkaadók többre értékelik a nyelvvizsgapapírt, mint a tényleges nyelvtudást. (Megjegyzés: „A múltban így volt – ma már nem egészen.”)                                              |
| 2,40 | A fiatalok boldogulásához fontosabb az angol, mint az idősebbekéhez.                                                                                                                  |
| 2,36 | Ha jól beszélek angolul, mindegy, megvan-e a nyelvvizsgám, vagy nincs.                                                                                                                |
| 2,30 | Az angol a budapestiek számára éppen olyan fontos, mint a vidékiek számára.                                                                                                           |
| 2,21 | Minden magyar embernek tanulnia kellene angolul. (Megjegyzés: „És minden magyarnak tudnia kellene magyarul is”; „A magyaroknak – az angolon kívül – más nyelvekre is szükségük van.”) |
| 1,98 | Ma csak az tehet szert hatalomra és befolyásra Magyarországon, aki tud angolul.                                                                                                       |
| 1,96 | Minden magyar gyereknek tanulnia kellene angolul. (Megjegyzés: „És még legalább németül.”)                                                                                            |

Petzold felnőtt nyelviskolai tanulók véleményét vizsgálta kérdőíves módszerrel. Az egyik kérdés arra vonatkozott, ki mit tekint a nyelvtanulás fő indítékának; a válaszadók több lehetőség

közül választhattak. A felsorolt hat szakmai indok közül – meglepő módon – csak egy került a gyakorisági lista élmezőnyébe. Ez arra utal, hogy az emberek nem csupán – sokszor nem is elsősorban – a jobb állás reményében tanulnak angolul.<sup>6</sup>

Minek tulajdonítható a nyelvtanulási láz? Petzold kérdőívének utolsó pontja az angol nyelvhez és nyelvtanuláshoz való viszonyt vizsgálta 13 kijelentés segítségével. A válaszadók négy lehetőség közül választhattak: „Teljesen egyetértek”, „Egyetértek”, „Nem értek egyet” és „Egyáltalán nem értek egyet”. A középárányokat tekintve a 4,0 teljes egyet nem értést, a 2,5 semlegességet, az 1,0 pedig teljes egyetértést fejez ki. A kialakult rangsort a 2. táblázat mutatja be.

Másik átfogó felmérés a 13–14 éves magyar gyerekek idegen nyelvi attitűdjéről igyekszik képet nyerni (Clément–Dörnyei–Noels, 1994). Az alábbi adatokat egy 198 budapesti tanulóval készített próbafelmérésből merítettem.

A gyerekeknek többek között meg kellett nevezniük, hogy a négy „nagy” idegen nyelv közül melyiket kedvelik a leginkább. Az ötpontos skála a „nagyon” (5 pont) és az „egyáltalán nem” (1 pont) között húzódott. A középértékek alapján az angol bizonyult a kedvenc nyelvnek (4,36), sorrendben követte a francia (3,53), a német (3,42) és az orosz (1,90). A nyelvek fontossági sorrendjében is az angol került az élre (4,94), sorrendben követte a német (4,56), a francia (3,83) és az orosz (2,68).

Clément és munkatársai ugyanezt az ötpontos skálát alkalmazta további négy kérdésre vonatkozóan is (3. táblázat).

3. táblázat. Más országok és emberek értékelése középértékekben kifejezve (N = 198)

| Kérdés                                                          | Franciao. | Anglia | Oroszo. | Németo. | USA  |
|-----------------------------------------------------------------|-----------|--------|---------|---------|------|
| Mennyire szeretnél ezekben az országokba utazni?                | 4,53      | 4,58   | 2,61    | 4,11    | 4,69 |
| Mennyire tetszenek az ezekben az országokban készült filmek?    | 3,82      | 4,03   | 2,06    | 3,93    | 4,74 |
| Mennyire szimpatikusak neked ezeknek az országoknak a lakói?    | 3,98      | 4,19   | 2,83    | 3,76    | 4,17 |
| Milyen gyakran találkozol külföldiekkel ezekből az országokból? | 2,54      | 3,06   | 2,12    | 3,69    | 3,07 |

Amint a táblázatból kitűnik, a tetszési indexeket a két angol nyelvű ország vezeti. Az angol iránt megnyilvánuló vonzalom azonban nem vakítja el a gyerekeket annyira, hogy ne látnák: leggyakrabban német nyelvű turisták látogatnak Budapestre.

<sup>6</sup> Az amúgy kritikus szemű Petzold egy helyütt megjegyzi: „Magyarország legnagyobb erőnye az, hogy a tanulók sokkal lelkesebben foglalkoznak az angol nyelvvel, mint a már egykedvűvé vált nyugat-európaiak.”



Más szempontból lehet érdekes a következő kérdés: „Minél többet tanulok egy idegen nyelvet, annál jobban félek, hogy elveszítem a magyar voltomat.” A gyerekek az „Egyáltalán nem igaz” (1 pont) és a „Teljesen igaz” (5 pont) között osztályozhattak. Az 1,09-es átlagérték azt jelzi, hogy a magyar tinédzserek csöppet sem tartanak a magyarságtudatuk elvesztésétől, ellentétben számos pedagógus és politikus aggodalmával.<sup>7</sup>

## HOGYAN PÓTOLHATÓK A HIÁNYZÓ ANGOLTANÁROK?

Egyes minisztériumi becslések szerint a közoktatás mintegy 15 ezerrel óhajtja növelni az angol- és némettanárok számát a következő tíz évben. Jelenleg azonban nemhogy szaporodnék, hanem inkább csökken a két legnépszerűbb nyelvet oktató tanárok száma az üzleti élet, a külkereskedelem, az idegenforgalom, a bankok és főként a magánnyelviskolák elszívó hatása nyomán.

Ezt ellensúlyozandó, az iskolaigazgatók és a szülők (már akik megtehetik) olyan áron is hajlandók megtartani az angol- és némettanáraikat, illetve újakat toborozni a távozók helyébe, hogy a szokásosnál jóval magasabb óradíjakat fizetnek nekik. Ezzel párhuzamosan arra ösztönzik az orosztanárokat, hogy képezzék át magukat angol- és némettanárokká. Sokfelé képesítés nélküli oktatót alkalmaznak kényszerűségből, sokszor olyanokat is, akiknek még nyelvvizsgájuk sincsen.

Ennek kapcsán két viszonylag újszerű kezdeményezés érdemel külön említést. Az egyik az orosztanárok átképzési programja, a másik a hároméves nyelvtanárképző program.

Az orosztanároknak 1990 óta nyílik lehetőségük arra, hogy angol-, illetve némettanárrá képezzék át magukat. A program két lépcsőben valósul meg. Az elsőben önkéntes alapon, állami támogatással nyelvtanfolyamokra iratkozhatnak be, melynek végén nyelvvizsgát tesznek a választott nyelvből. Ezt követően jelentkezhetnek valamelyik egyetemre vagy főiskolára. Sikeres felvételi esetén három év alatt, speciális tanterv szerint haladva angol vagy német szakos diplomához jutnak. Az 1992–93-as tanévben mintegy ezer orosztanár élt az átképzés lehetőségével.

Csak hogy a résztvevőket a kormány nyújtotta szubvenció sem boldogítja. Több-kevesebb tanári tapasztalattal a hátuk mögött, sokan családayaként kénytelenek heti két délutánt iskolapadban tölteni, otthon magolni, kínlódni, majd vizsgázni. Ám a leginkább az keseríti el őket, hogy erőfeszítéseik ellenére aligha válik belőlük kiváló angol- vagy némettanár.<sup>8</sup>

A másik kezdeményezéssel kapcsolatban előljáróban megemlítem, hogy az egyetemeken hagyományosan öt év, a főiskolákon pedig négy év a nyelvtanárképzés időtartama. Mindkét oktatási formát inkább az elméleti-filológiai, semmint a gyakorlati-szakmai képzés jellemzi.

A hirtelen megnövekedett tanárhiány sürgetően vetette fel egy praktikus és intenzív képzési forma létrehozásának a szükségességét. Ennek nyomán 1990-ben létrejött az Angol

7 Sokszor botlottam olyan hiedelembe is, mely szerint az idegen nyelvek tanulása gátolná az anyanyelvi kompetencia fejlődését. Így például egy nemrégiben végzett felmérés alapján az iskolák 48,5 százaléka vélekedik úgy, hogy nem volna szabad előírni az idegennyelv-tanulást azok számára, akiknek a magyarral is meggyűlik a bajuk (Szébenyi, 1991).

8 *Mutatis mutandis*: az ötvenes évek elején sok ezer nyelvtanár képezte át magát orosztanárrá. Azt mesélik, hogy a legtöbbjük csupán egy-két leckével járt előrébb a tanítványainál. Most ugyanez a képzet, csak ellenkező előjellel.

Tanárképző Központ és annak német megfelelője. Mindkét intézmény az Eötvös Loránd Tudományegyetem önálló tanszékeként kezdte meg működését, speciális tanterv alapján.<sup>9</sup> A képzés főiskolai végzettséget nyújt, megnevezése: „általános és középiskolai angol (illetve német) szakos tanár”. Időközben hasonló központok nyíltak több vidéki egyetemen és főiskolán is.

Az ELTE Angol Tanárképző Központja az elmúlt három év során afféle országos műhellyé vált: élve a hazai és külföldi támogatás nyújtotta lehetőségekkel, nyelvpedagógiai kísérleteket folytat a tanárképzés egésze, ezen belül mindenekelőtt a tanítási gyakorlat, a vezetőtanár-képzés, a tantervkészítés, valamint az értékelés terén (Griffiths, 1993; Bodóczy–Malderez, 1993a, 1993b). Megítélésem szerint az itt folyó munka termékenyítő hatással van a hagyományos képzési rendet követő tanszékekre és közvetve az egész magyar idegennyelv-oktatásra is.

## MEKKORA TÁMOGATÁST KAP A NYELVOKTATÁS?

A két fent ismertetett program is jelzi, hogy a magyar társadalom nemcsak felismerte a nyelvtudás jelentőségét, hanem tesz is az idegennyelv-oktatás fejlesztéséért. Ezzel összhangban a kormány jelentős összegeket fektet az idegennyelv-oktatásba. Számos kezdeményezés megvalósulását azonban lassítja az a körülmény, hogy a döntéshozó testületekben kevés a nyelvoktatási szakember és kezdetleges az ügyintézés.

A közvetlen magyar támogatáson túlmenően számos külföldről származó pénzforrás áll rendelkezésre. Az elsők között érdemel említést a *British Council*, amely 1992–93-ban ötször annyit költött az angolnyelvoktatás támogatására, mint 1989–90-ben. A hagyományos feladatokon túlmenően, mint amilyen a hazai és angliai tanártovábbképzés, a *British Council* a hároméves képzést is jelentős anyagi és szakmai támogatásban részesíti az *English Language Teacher Supply Programme* keretében.

Amerikai részről a *United States Information Service* (USIS) önálló irodát nyitott a fővárosban abból a célból, hogy hozzáférhetővé tegyen amerikai angol nyelvoktatási anyagokat, és a korábbinál több amerikai tanárt hozzon Magyarországra. 1990 óta az amerikai kormány által működtetett Békeszolgálat (*Peace Corps*) mintegy száz önkéntessel képviselteti magát; az ő jelenlétük különösen a kisebb magyar településeken üdvöztető.

Vitathatatlan tény, hogy a magyar nyelvoktatás fő támogatója a Világbank (*World Bank*). A Felzárkózás Európához (*Catching Up With Europe*) alap felsőoktatási komponense – hosszú lejáratú kölcsön formájában – 12 millió dolláros kölcsönrel járul hozzá a magyar idegennyelv-oktatás fejlesztéséhez. Maximálisan egymillió dollár erejéig bármely nyelvoktatással, nyelvtanárképzéssel foglalkozó intézmény pályázhat, amennyiben eleget tesz a kiírási feltételeknek.

A magánalapítványok közül a legbökezebb mecénás a Soros Alapítvány, amelynek jóvoltából 1987 óta sok száz angoltanár vehetett részt amerikai továbbképzésen, jutott sok-sok szorosítógéphez stb.

<sup>9</sup> Azóta a Német Tanárképző Központ két tanszékké szakadt a Germanisztikai Intézet kebelében, de ez a szervezetváltás magának a hároméves programnak a folytatását nem befolyásolja.

## HÁNYAN BESZÉLNEK ANGOLUL?

A 4. táblázat számokkal illusztrálja a magyar lakosság idegennyelv-tudását az elmúlt ötven évben (Központi Statisztikai Hivatal, 1992).

4. táblázat. A magyar lakosság idegennyelv-tudása saját megítélése szerint (ezekben kifejezve)

| Nyelv   | 1941 | 1949 | 1960 | 1980 | 1990 |
|---------|------|------|------|------|------|
| angol   | 52   | 38   | 43   | 114  | 229  |
| francia | 73   | 48   | 46   | –    | 53   |
| német   | 1058 | 401  | 482  | 372  | 453  |
| orosz   | 15   | 36   | 69   | 131  | 157  |

\*Az 1980-as adatok nem jelzik a franciául beszélők számát.

A táblázatból kitűnik, hogy továbbra is a német a legtöbbször által beszélt idegen nyelv Magyarországon, részben a számottevő német kisebbség, részben a két legbefolyásosabb német nyelvű ország, Németország és Ausztria közelsége miatt. A négy évtizedes szovjet megszállás alatt az oroszul beszélők száma lassú ütemben növekedett ugyan, de az orosz mégsem vált *de facto* „első” idegen nyelvvé. Ami a francia nyelvet illeti, a háború előtt elfoglalt második helyről a negyedikre csúszott vissza. Az angol viszont kétségtelenül látványosan előretört: hosszas stagnálás után (1941–1960) az angolul beszélők száma megháromszorozódott (1960–1980), majd megkétszereződött (1980–1990).

Összességében a magyar lakosság 4,4 százaléka beszél németül, 2,2 százaléka angolul, 1,5 százaléka oroszul és 0,5 százaléka franciául. Talán nem túlzás kijelenteni, hogy mi magyarok bizony „idegennyelvi analfabéták” vagyunk (Köllő, 1978), kivált, ha tekintetbe vesszük, hogy (a) a fenti adatok nem a tényleges, hanem a vélt nyelvtudást tükrözik; (b) a magyar nyelvnek a nemzetközi kommunikációban játszott szerepe elenyésző; (c) világviszonylatban egyre növekszik az idegen nyelveket tudók iránti kereslet.

Petzold (1994) kutatási eredményei vigasztalan képet festenek: kevés magyar ember tud idegen nyelveken, s még a szolgáltatóiparban dolgozók többsége is jobbra csak elemi szinten beszél angolul. Petzold megjegyzi, hogy „valószínűleg nem az utcai populáció képezi az angolul beszélők legfontosabb és legszélesebb rétegét”, hanem az értelmiség és az értelmiségi családból származó gyermekek. Ezt a feltevést támasztják alá a magyar tudósokról készített felmérés adatai is (Medgyes–Kaplan, 1992).

## AZ ANGOL NYELV JELENLÉTE MAGYARORSZÁGON

Bármerre járunk is, előbb vagy utóbb belebotlunk az angol nyelvbe. Budapest utcáit nemcsak ebürülék piszkítja, hanem angol nyelvű, esetleg angol–magyar hibrid nyelvű feliratok, cégtáblák, plakátok és falfirkák is. Ez csak a turistáknak jelenthet megkönnyebbülést, akik számára a magyar nyelv megfejthetetlen talány.

A gyalogos ember filozófiai és politikai ihletésű falfirkák (*No hope, no fear; ... is a pig – beat him*), a popzenét és a divatot hirdető plakátok (*Original Levi's store*), valamint a szerelem különböző árnyalatait átszövő utalások között válogathat (*I love your smile; A question of lust; Dolce Vita – topless bar – the best bar in Budapest; Fuck*).

A hibrid angol nyelv a mindennapi magyar nyelvhasználatba is betört, s különösen a fiatalok körében terjed (*Sorry vagyok; Ma nem vagyok valami happy; Heló; Helóztok*).

A fertőzés persze különösen a tudományban, a modern technikában, az üzleti életben, a kereskedelemben, a divatban és a popkultúrában terjed. Íme egy röpke lista:

joint venture, high-tech, up-to-date, baby-sitter, hamburger, double cheeseburger, hi-fi, hard-disk, floppy, notebook, make-up, leggings, topless, marketing, holding, authorised dealer, body art, showman, team, teamwork, public relations/PR, trend, update, brainstorming, tuner, winchester, drive, joystick, monitor, desktop, scanner, teletext, micro-chip, mini, thriller, disco, skinhead, farmershort, outfit, x-large, styling, jogging stb.<sup>10</sup>

A jövevényszavakat illetően észrevehető a bizonytalanság. Lássunk néhány példát! [...] Hogyan ejtsük, illetve írjuk: *performance* vagy *performansz*, *talk-show* vagy *tóksó*, *slogan* vagy *szlogen*, *teenager* vagy *tinédzser*, *leasing* vagy *lízíng*, *discount* vagy *diszkont*?<sup>11</sup> Továbbá vajon a magyar ejtés, illetve írás nem változtatja-e meg, nem szűkíti vagy tágítja az angol eredeti jelentésmezijét? Mert ha igen, egyiket sem volna szabad száműzni a szókincsünkéből.<sup>12</sup>

[...] A keveréknyelv a morfológiát és a szintaxist is érinti. Az egyik plakáton hiányos öltözkű hölgy látható, alatta a szöveg: „Így is *cute*”, majd a következő plakáton az időközben pompás ruhába bújt hölgyet ez a megjegyzés értékeli: „De így még *cute*-abb.”

Az „egy kis *heavy*-tés” vagy a „*dance*-os kedvemben vagyok”, a „*Bookoltál* már jegyet?” vagy a „*Checköljünk* be”, a „*Save*-öld a szöveget” vagy a „*Delete*-öld az utolsó *paragraphot*” – és az ezekhez hasonló hibridek bizonyos szubkultúrákban és szakmákban feltartóztatathatatlannul terjednek.<sup>13</sup>

Míg valaha latin közmondásokkal licitálták túl egymást tanult emberek (és sznobok) (*Quod licet jovi, no licet bovi; Non scholae, sed vitae discimus*), ma inkább angol klisékkel tarkítják a beszédüket: *The proof of the pudding is in the eating; A friend in need is a friend indeed*.

10 A jövevényszavak számát a mai japán nyelvben mintegy húszezerre becsülik.

11 A franciák már régen nem csinálnak nagy ügyet a kiejtésből: következetesen a francia hangrend alapján ejtik az angol szavakat – vajon nem volna ésszerű követnünk az ő példájukat?

12 A „száműzés”-t természetesen metaforikusan értem, hiszen a nyelvhasználatot rendeleti úton úgysem lehet jelentős mértékben befolyásolni.

13 Az alábbi csokrot – stilszerűen fogalmazva – egy „tinédzsermagazin” egyetlen számából válogattam össze: *A catsuit jól áll, ha slim vagy. Felveszed az új, szexis bodydat? Egy all-star LP-t készít. Trance a trend. Ez szimpi lemez, határozott koncert feelinggel nagyon heavy. Ropogtatni való chipset kínálhatsz ketchup, chili vagy koktél-szósszal. Alagút, lepusztult New York-i slum-fertály, rap-együttesek kedvenc ambience-a. Paródiája annak a világnak, amelyben a horror, a thriller, a road movie, az action film, a love story-k mindennél rafináltabb montázsait láthattuk. Hát Charles szintén szeret valakit, Camilla Parker-Bowlest, aki évek óta a girlfriendje. Ámulatot tudott kelteni az egyszerűbb vendéglátói üzemegységekben, miközben sex-and-drugs-and-rock-and-roll háromnyelvű humorát egy-az-egyben vette a művészeti fiatalság részére.*

Miközben szaporodik a tisztán angol hirdetések száma, a magyar nyelvű álláshirdetésekre is angol szavak türemkednek be:

Marketing menedzseri munkára keresek fiatal, agilis, mellékfoglalkozású munkatársakat, számítógépes affinitással.

Elektronikai vállalatokkal rendelkező holding keres a vezető controlling manager mellé önálló asszisztentst.

Keresünk controllert, financial revisort, financial analystot, logisticalt. Kérjük, érdeklődjön a standunknál.

Topless (sic!) go-go lányokat, konzumhölgyeket keresünk The Best Night Clubba. Sophia Hostess Service – egy új szakma új karriert ígér.

Magyar vállalatok százai működnek angol fedőnevekkel – bizonyára azért, mert tudják: a jó bornak is kell a cégér. Íme egy lista, melyet az *Expressz* hirdetőújság egyetlen számából válogattam össze. Először néhány korlátolt felelősségű társaság neve:

Top Secret, Old Boys építőipar, Zsilka Jogging, Autoperformance, Royal Holding, Gate kapuk, Full Comfort betörésvédelem, Eurosweet, Impex-Tour Internacional, Accusealed, Innocent, Eurosweet, Professional orvosi.

Azután néhány más formában működő cégnév:

Chippendale konyhastúdió, Charlie & Tsa, Atlantic órák (since 1888), Fair Play közvetítőiroda, Star Trading Center, Mirror mozgásstúdió, Plajer biztosító társaság, Direct Import nagykereskedés, Benefit szaküzletek, Dunapack Miniker doboz áruház, Baby Love babakocsi stúdió, For You italnagykereskedés, Benefit szaküzletek, Checkpoint Charlie pizzák (since 1992), Pete's paplan, Papas' hand, Evita Hostess Club, Ildikó team, Escort Service, Sixty-nine lokál, Kiss me non-stop sexpartner közvetítés.

Az újsághirdetések amúgy is sok nyelvi leleménnyel szolgálnak:

Ausztrál pie (páj) Európában csak nálunk: Toldi pie, ausztrál–magyar kft.

Red Bull energy drink. Szárnyakat ad.

Dream-Machine – egy arc a tömegből (Applause – Daihatsu)

Utazzon Spanyolországba a Tours első spanyol–magyar touroperátorával

Ann design a Dinolandban

Carat Consulting Club: partner a sikerhez

Trend irodabútor: trend a lelke mindennek

Foodapest

Klára szépségszalonn szolgáltatói: slender you, szolárium

Eladó Toyota: injektoros, fullextrás, gyöngyházmetál, centrál tempomattal, air kondicionálóval, körbe spoiler, hifi

Eladó SQD, sequencer, C-64 Midi Interface, Midi processzor, after-touchos  
 Eredeti angol snooker, amerikai pool és jacuzzi  
 Biciklis nadrágok stretch anyagból  
 Legújabb engedélyezett flipperek, szimulátorok bérbeadva  
 Non-stop házhoz megyek

Az üzletekben is mind gyakoribbak az olyan árucikkek, amelyeknek használati utasítását, összetételét csak angolul vagy angolul és még egy-két idegen nyelven közlik.

A televízióban a kép és hang kombinációja további lehetőségekkel szolgál. Ugyan a szappanoperákat még ma is szinkronizálják, egyre több tévéhirdetés próbál rábeszélni bennünket olyan magyar és külföldi termékek megvásárlására, amelyek angol vagy ángol nevet viselnek. A reklámok angol–amerikai sémákat kopíroznak: a képkockákon angolszász külsejű ifjak tobzódnak, fehér foguk még akkor is szinte vakít, amikor fognyűvő Snickers csokoládét majszolnak. A szövegek roppant épületesek:

Lipton Yellow Label – Lipton No.1 mindenhol.  
 Mire a milk, mire a lotion?  
 Croky chips, csípj fel!  
 Come on baby, light my fire!  
 Bolygónk kedvenc light íze.

Ugyanakkor a műholdas adások száma hovatovább korlátlan: az MTV, az Eurosport, a Super Channel és a többi szórakoztató csatorna valósággal ontja magából az egyenprogramot. Egyre több magyar család testmozgása a távirányító kapcsolgatásában merül ki.

Az angol nyelv legfőbb médiuma persze a *pop*, *rock*, *rap*, *heavy metal* stb. – régi nevén a tánczene. A magyar slágerek előszeretettel szúrnak be angol szavakat a szövegbe, már csak a jobb eladhatóság kedvéért is.

Persze nem új keletű dologról van szó. Az 1920-as évekből való például ez az amerikai dal, amelynek magyar átültetője, Molnár Jenő változtatás nélkül vett át néhány angol szót is:

Yes sir, ez a bábim  
 No sir, ez a Médim  
 Yes sir, ez a görlicém.  
 It'n frizurája  
 Rúzsos pofikája  
 Gúny ül szája szögletén.

A harmincas években kelt népszerű magyar operett egyik dala hollywoodi légkört teremt angol szavak beépítésével:

My golden baby  
 My beautiful baby  
 My darling, my sweetheart

Szívem csak for you.  
Te vagy my sunshine  
My very fine lady  
My beautiful baby  
Légy te velem jó.

Hihetetlen, de még az ötvenes években is születtek slágerek angol szavak felhasználásával!

I love you baby, I love you so  
Jaj kicsi babám, te csókolnivaló.  
Amikor nem vagy velem, a szívem csupa bú  
Mert ó, ó, I love you.

Nem meglepő ezek után, hogy napjaink slágerei hemzsegnak az angol szavaktól, kifejezésektől, s mintegy összegzik az angol nyelv térhódításáról és a magyar nyelvre gyakorolt hatásáról szóló eddigi fejtegetésemet. Az egyik például így hangzik:

Just just you and me  
Mindig együtt ketten you and me  
Fogd meg a hand-emet  
Neked adnám a my life-omat.

Egy másik pedig így:

To be or not to be  
That is the question  
I can get no satisfaction.  
Ki az az everybody  
És hova come on  
Én maradok hús a csontjaimon.

## AZ ANGOLTANÍTÁS ERKÖLCSI DILEMMÁI

Remélhetőleg sikerült reális képet adnom az angol nyelv magyarországi térhódításáról, arra is utalva, miként hat ez a folyamat a magyar nyelvre. Valljuk be: a féktelen kereslet dacára nem mindenkit tölt el örömmel az angol nyelv szilaj előretörése. A nacionalista érzeltek ugyancsak erőre kaptak, s várhatóan hamarosan a nyelvőrök is ellentámadásba lendülnek. Mindazonáltal aligha valószínű, hogy képesek lesznek megállítani, valamilyen szabályos mederbe terelni vagy akár lassítani e tendenciák érvényesülését.

Az angol nyelv előrenyomulása ugyanis egy világméretű folyamatnak csupán nyelvészeti vagy pedagógiai vetülete. Voltaképpen nem az angol nyelv hódítja meg Magyarországot, hanem azok a gazdasági világhatalmak, amelyeknek vagy anyanyelve az angol, vagy amelyek

már megbékéltek az angol uralkodó világnyelvvé válásának tényével, s alkalmazkodtak ennek következményeihez.

Ilyen értelemben a döntéshozó oktatáspolitikusok hatósugara és felelőssége korlátozott. Sajátos módon akkor cselekednek az ország érdekei szerint, ha nem próbálnak ár ellen úszni, hanem minden eszközzel támogatják a világméretű tendencia itthoni érvényesülését, akár olyan áron is, hogy *de jure* első idegen nyelvvé nyilvánítják az angolt. Utóvégre *de facto* már régóta az angol az első számú idegen nyelv Magyarországon. Ugyanakkor a nyelvoktatási szakemberek dolga az, hogy biztosítsák e folyamat sikeres megvalósulását.

De valóban csupán ennyiben állna a mi felelősségünk?

Az elmúlt néhány évben együttérzően figyeltük az orosztanár kollégáink megaláztatását. Miután negyven éven keresztül a diákok többsége által utált és szabotált orosz nyelvet tanították, 1989-től még súlyosabb megpróbáltatások elé néztek. Hirtelenjében választaniuk kellett két rossz lehetőség közül: (a) átképzik magukat angol- vagy némettanárokká; (b) búcsút mondanak a tanári pályának.

Minden részvét ellenére felötlik bennünk a kérdés: ugyan milyen megfontolásból választották az orosztanári pályát annak idején? Az orosz nyelv iránt érzett mély szeretetből táplálkozva? Politikai meggyőződésből? Nem tapasztalták volna az orosz nyelvvel szembeni ellenérzéseket? A biztos megélhetés tudata motiválta őket? Netán volt valami más indítékuk? Mindent egybevetve, hibáztathatók-e az orosztanárok sorsuk illetén alakulásáért? És ha igen, milyen mértékig?

Vajon mi vonzza a mai fiatalokat az angoltanári pályára? Mekkora a hasonlóság az ő és az egykori orosztanárok motívumai között? Kíváncsi volnék, hány fiatal választja ezt a pályát elsősorban azért, hogy az angol nyelv közvetítésével a „demokratikus világrendszer” kulturális és erkölcsi rendjét terjessze. Mennyit nyomnak latba a pályaválasztásban anyagi megfontolások? [...]

Az angol nyelv oktatása hihetetlen mértékben fellendült Magyarországon. Pályaválasztásunkkal kapcsolatban jogos-e bármiféle erkölcsi dilemma felvetése? Mit értsünk tisztességes magatartáson? Örülünk-e mi, angoltanárok tiszta szívvel a szerencsénknak, vagy inkább érezzünk miatta bűntudatot?

(1992)





MEDGYES PÉTER

# „VERY ENGLISH – VERY GOOD!”<sup>1</sup> GONDOLATOK AZ ANGOL NYELV MAGYARORSZÁGI TÉRHÓDÍTÁSÁRÓL

*This chapter describes the role the English language plays in the contemporary world and in Hungary in particular. After providing estimates about the number of people who speak English as a first, second or foreign language the world over, the author discusses the causes of its expansion and the likelihood of its future dominance over other major languages. In Hungary the foreign language competence of the citizens has not made significant progress since 1989. Nevertheless, the popularity of English (and German) has increased rapidly both at school and university levels. In view of this development, the question arises: Is this trend to be welcome or deplored? While applied linguists are generally divided over this issue, they seem to agree that the spread of English is an inevitable process in all walks of life. Although English is unlikely to become a second language in Hungary in the sense that it has, for example, in the Netherlands, its impact on the Hungarian lexicon is beyond dispute. Under this threat, imagined or real, the Hungarian Government has recently passed a language law which aims to protect the mother tongue against the onslaught of English. The chapter ends by reflecting on the peculiar linguistic assumptions behind that law and by meditating on the difficulties in defining the notion of the foreign word in the Hungarian language. According to the author's conclusion, the Hungarian language resists, borrows, incorporates, adjusts, etc., instead of dying out.*

## BEVEZETÉS

Vác sok mindenről nevezetes, azt azonban még a legelvakultabb lokálpatrióták sem állítják, hogy ez a 33 ezer lakosú, Duna-parti város lenne a magyarországi turistaforgalom központja. Ahogy egy áprilisi hétköznapi délelőtt végigsétáltam a belváros főutcáján, nagy volt a sürgés-forgás, ám egyetlen idegen szót sem hallottam. Idegen nyelvű feliratokkal is csak elvétve találkoztam. Az egyetlen angol mondatot a Texas Jeans City bejárati ajtaján olvashattam: *Welcome to Texas*; ezenkívül csak a Happyland játékbolt, a Happy Box köcsögüzlet, a Chance divatcentrum és a Rapid fotó cégtáblák, valamint a kirakatokba bespékelt eredeti reklámplakátok

.....  
1 A címet Ruttkay Kálmán előadásából kölcsönöztem. Köszönet érte.

jelezték az angol nyelv betüremkedését.<sup>2</sup> Ugyanakkor tény, hogy számos boltra angol (Mohikán, Montana, Betty és Bessy), de legalábbis idegen csengésű cégért biggyesztettek (Romeo, Laguna, Orchidea, Aphrodite, Sindy és Moomerino, Enrico), illetve egy esetben bizarr keveréket: Désirée & Zsuzsi Bt. Ennek ellenére a boltok rendeltetése egyértelmű volt: Szerszámház, Vilamossági Szaküzlet, Húsáruház és Cipőbolt, ritkábban Egérlyuk, Kapucni vagy Megcsi-Pi-Pi. Egy biztos: Vácott nem dívik a *shop* szó. Egyelőre. Persze előbb-utóbb ott is ráeszmélnék, mitől döglük a légy.

Bezzeg Budapesten és más nagyvárosokban már a pólyás baba is tudja, hogy a *shop* mást jelent, mint az üzlet és a bolt, vagy akár a franciából kölcsönzött butik (= *boutique*). Mint ahogy a *center* sem azonos a centrummal vagy a központtal, noha én nem keresztem volna el a Peterdy utcai irodaházat Pest Centernek, azaz Dögvészközpontnak. Szerintem ugyanis kevés külföldinek ugrik be Pestről a Duna bal partján fekvő városrész (Hát persze, csap homlokára, hiszen Budapest Pest, Buda és Óbuda egyesítéséből jött létre 1873-ban!). Azt sokkal inkább feltételezem róla (kivált, ha hímnemű az illető), hogy szívesen engedelmeskedett volna annak a felszólításnak, amely egy, a volt Lenin (szovjet jövevényszó) körúton grasszáló (német) csaj (cigány) trikóján (francia), jobban mondva, T-shirtjén feszült: *Fuck me!*

E tanulmányban arról elmélkedem, minek tulajdonítható (köszönhető?) az angol nyelv térhódítása a világon, ezen belül kicsiny hazánk gyorsan kapitalizálódó felében, harmadában. Mitévők legyünk? Egy boldogabb világ eljövételét köszöntsük-e, avagy balsorsunkat kárhoztassuk? Birkaként túrjuk, ahogy az angol nyelv összerondítja, esetleg liánként körécsavarodva megfojtja édes anyanyelvünket, avagy Grétsystül-mindenestül hordjuk a homokzsákokat a szennyáradatot feltartóztatandó? Honderűvel vagy fogcsikorgatva feszülünk neki az angoltanulásnak? Megint jönnek (az újrakezdők), kopogtatnak. Igen, jó helyen tetszik járnunk: mi vagyunk az angoltanárok. Szégyelljük magunkat, amiért – inkább akarva, mint akaratlanul – az imperializmus szekerét toljuk, vagy legyünk büszkék arra, hogy élen járunk az első számú *lingua franca* terjesztésében?

Némi tűnődés után beláttam, hogy képtelen lennék egymagam megbirkózni ilyen horderejű kérdések megválaszolásával (különben sem akarom egyedül elvinni a héber eredetű balhét), ezért segítségül hívtam a szakirodalmat, valamint néhány barátomat, kollégámat. A felhasznált irodalom a kötet végén, az interjúalanyaim neve és foglalkozása pedig itt olvasható: Frank Tibor történész (FT), Kontra Miklós nyelvész (KM), Nádasdy Ádám nyelvész-költő (NÁ), Örkény Antal szociológus (ÖA) és Patkós András fizikus (PA).<sup>3</sup>

2 Az igazság kedvéért hozzáteszem, hogy a Chance mellett ott volt a szó fonetikus átírásban is: Sansz, a Rapid fotó alatt pedig magyarul is ott díszelgett: Gyors fotó.

3 A betűjelek mutatják, mikor kinek a véleményét tolmácsolom. (Így például a *Pest Center* és a *Fuck me* KM, azaz Kontra Miklós gyűjtéséből származik.) Itt ragadom meg az alkalmat, hogy köszönetet mondjak öt interjúalanyomnak azért az egy-egy óráért, melyet rám áldoztak – hálából nem kenem rájuk összes tévedésem. Megjegyzem, egyik-másik előbírálóm megrótt, amiért úgymond frivol stílusban írok egy véresen komoly dologról. Meglehet. De vajon e könnyed hangvétel eleve gyöngíti az elemzés súlyát?

## AZ ANGOL VILÁGHÓDÍTÓ ÚTJA

### Hányan beszélnek?

Sokan és egyre többen: becslések szerint mintegy másfél milliárd fő, azaz a világ népességének egynegyede (Graddol, 1997). Ennek 25-25 százaléka első, illetve második nyelvként, 50 százaléka pedig idegen nyelvként beszéli. Ez a számadat nemcsak azért hozzátétőleges, mert képtelenség összeszámolni az angolul tudókat, hanem azért is, mert nincs olyan kritériumrendszer, melynek alapján meg lehetne állapítani, ki tud angolul és ki nem. Tetejébe jórészt önkényesen beszélünk első, második, illetve idegen nyelvről. Kérdem én: mi az anyanyelve annak a svéd anyától és hondurasi apától származó gyerekeknek, aki a Fülöp-szigeten született, amerikai óvodába járt, majd iskoláit Tatabányán végezte? Hol kezdődik és hol ér véget az anyanyelvi tudás? Nyelvészeti fogalmak nehezen értelmezhetők (Medgyes, 1999).

Mindazonáltal tény, hogy angolul beszélnek a legtöbben a világon, ám az angol nyelv hatósugara ennél sokkal tágabb. Egyrészt földrajzi értelemben, mert igaz ugyan, hogy a kínai nyelvet beszélők száma is bőven meghaladja az egymilliárdot, de használata főként az ázsiai kontinensre korlátozódik, szemben az angoléval, amelyé Kamcsatkától Patagóniáig terjed. Fishman metaforája szerint az „angol nyelv fölött sohasem nyugszik le a Nap” (Fishman, 1982: 18). Másrészt az angol szociolingvisztikai értelemben is tarol. Jellemző adat, hogy az 1990-es évek közepén a nemzetközi szervezetek 85 százalékának egyik (többnyire egyetlen) munkanyelve az angol volt, európai viszonylatban pedig 99 százalék ez az arány (Crystal, 1995a). Ma jószerezve angolul kommunikálnak a politikai, gazdasági, kereskedelmi és pénzügyi világban, ez a turizmus, a tudomány, a szórakoztatóipar és a sport nemzetközi nyelve, hogy a számítástechnikáról ne is beszéljünk.

### Miért terjed?

Azt hiszem, mégiscsak kell a számítástechnikáról beszélni. Amikor interjúalanyaimat arról faggattam, minek tulajdonítják az angol előretörését, jórészt egyetértettek abban, hogy voltaképpen az internet elterjedése tette föl az i-re a pontot.<sup>4</sup> Vajon milyen események rajzolták meg az i betű szárát? Az angol nyelvet a brit gyarmatbirodalom terjesztette el a világon, majd a virtuális gyarmatbirodalmat (KM szóhasználata) kiépítő Egyesült Államok vette át tőle a stafétabotot. A második világháborúból számos ország került ki győztesen, de vitathatatlan, hogy az igazi nyertes az USA volt – és vele együtt az angol (amerikai?) nyelv. A természettudományok szédítő iramú fejlődésének köszönhetően azután egyeduralkodóvá vált, olyannyira, hogy Bill Gatest Bissau-Guineában tett látogatásán már a helyi óvodások is angolul köszöntötték. Lehet ezt még überelni?

Mielőtt ezt boncolgatnánk, a naiv olvasó eltűnődik: történelmi folyamatok ide vagy oda, azért e sikerekhez az angol nyelv belső értékei is hozzájárultak. Gazdagsága, hajlékonysága, szépsége. Amikor erre utaltam, interjúalanyaim leszedték rólam a keresztvizet.

.....  
4 Egy sok helyütt idézett mondás szerint, ha Jézus élne, interneten kommunikálna – persze angolul.

Ez a sületlenség a nyelvészettel kapcsolatos mítoszok egyike. Vedd tudomásul, hogy egyik nyelv sem gazdagabb a másikinál, a nyelv pusztán üzenetközvetítő eszköz, kommunikációs kódrendszer (KM)! NÁ hasonlatával élve Thomas Mann írógépe fikarcnyival sem jobb Steingrüber Rudolfénál, noha az előbbin alighanem jobb regényeket írtak.<sup>5</sup>

Az ördög ügyvédjeként megkockáztattam, hogy az élet minden hasadékába behatol az angol nyelv átfogó használata révén mégiscsak gazdagabb a többi nyelvnél. Lexikai értelemben feltétlenül.

Ezen a ponton vitapartnereim elbizonytalanodtak. NÁ szerint az angol nyelv szókincse bizonyára meghaladja – mondjuk – a mundari nyelvét,<sup>6</sup> ami részben abból fakad, hogy gátlástalanul és hagyományosan magába olvasztja az idegen szavakat. Ennél érdekesebb jelenség, teszi hozzá, hogy az angol szótárak mindinkább az általános műveltség szótáráivá, a világtudás hordozóivá válnak. Lehetséges, veti közbe KM, csakhogy ebből még nem következik, hogy az angol köznyelv is gazdagabb a mundariénál. Különbösen is, a mindennapi kommunikáció célja az, veszi át a szót ÖA, hogy a legkevesebb eszköz felhasználásával a legnagyobb hatékonysággal értsük meg egymást. Főleg amikor idegen nyelven nyögdécselünk. A nem angol anyanyelvű beszélő az angol nyelv lecsupaszított változatát használja, melyet FT találóan repülőtéri angolnak nevez.<sup>7</sup>

### Örökkévaló az uralma?

Térjünk vissza az überoláshoz: az angolul tanulók és beszélők száma exponenciálisan növekszik. De vajon meddig tart még az angol tündöklése? Felért-e már a csúcra? Mert ha igen, akkor már csak lefelé vezethet a pálya íve.

Az interjúalanyaimhoz intézett kérdés eredetileg így szólt: „Meddig nyomul még az angol nyelv?” NÁ azonban kifakadt: „Kérlek, ne személyesítsd meg az angol nyelvet, mint a karvalytőkét! Nem az angol nyomul az emberek felé, hanem fordítva, az emberek nyomulnak az angol felé.” ÖA-nak sem tetszett a „nyomulás” szó, mondván, hogy gyarmatosító törekvést sugall, holott szó sincs ilyesmiről. Arra, hogy ki hat kire, később még visszatérek.

Noha bármely nyelv terjeszkedése mögött gazdasági okok húzódnak, ezek önmagukban véve nem elégségesek. Gondoljunk bele, Japán gazdasági nagyhatalom, mégis roppant kevesen beszélnek japánul a szigetországon kívül (NA). Amúgy sincs rá garancia, hogy száz év múlva is az Egyesült Államok lesz a világ gazdasági motorja – féktelen pazarlását látva pláne nincs (KM). Az angol nyelv különben sem egyetlen körülménynek, hanem történelmi véletlenek sorozatának köszönheti diadalútját (Kaplan, 1993). Ám ugyanígy előfordulhat, hogy szerencsecsillaga kihuny, s helyét egy másik világnyelv veszi át.

Olyan vélekedésről is hallottam, miszerint az angol nemzetközi közvetítő nyelvként előbb-utóbb a latin sorsára jut. Köztudomású, hogy a latin vulgarizálódása önálló nyelvek

5 Dollárban kifejezve persze többet ér Thomas Mann írógépe, amely milliókért kelt el a Sotheby's árverésén, míg Steingrüber Rudolfé a ronccstelepen végzi.

6 A mundari nyelvet mintegy 850 ezren beszélik India keleti részében (Dalby, 1998).

7 Mellesleg szólva, az angol anyanyelvűek tűrőképessége határtalan: szemük se rebben ugatásszerű kiejtésünk hallatán, nyelvi hibáinkra rá se hederítenek – ellentétben a franciákkal. Lehet, hogy ez az angol nyelv népszerűségének egyik titka (PA)?

kialakulásához vezetett (lásd a francia, spanyol, olasz, portugál, román nyelvet), miközben maga a latin holt nyelvvé vált. Az angol nyelv a legjobb úton halad efelé: nem fejlődik, afféle zárvány – legalábbis azon változatai, amelyek a „nemzetközi angol” fedőnév alatt híresültek el (FT). Vincent egyenesen kijelenti, hogy a világnyelvvé válás és a nyelv pusztulása egy töről fakad.

Az angol nyelv kettős szorításban van: minél inkább terjeszkedik, annál gyorsabb a külső és belső szétzilálódás folyamata; ahogy nő beszélőinek száma, úgy csökken mélysége és egysége. [...] Az angol nyelv látványos, ám pirruszi győzelmet arat (Vincent, 1997: 121).

Nézete szerint a praktikumra szorítókozó nyelvhasználat kimossa az angol nyelvből a kultúrát, elvágja őt irodalmi gyökereitől.

Kövecses szerint épp fordítva áll a dolog: nem az irodalom élteti a nyelvet, hanem a mindennapi nyelv, következésképpen minél többen beszélnek, annál inkább virul (Kövecses, 1997). A kultúramentesség fogalma pedig számárság: az idegen nyelvű beszélők nemhogy barbarizálnák az angol nyelvet, hanem a saját kultúrájukkal megtöltve gazdagítják.<sup>8</sup> Különben is, Coulmas (1994) szerint a globalizáció éppenséggel nem a széthullás, hanem az összetartás irányába hat; gondoljunk csak az internetre, a műholdas tévécsatornákra, a világutizmusra és a külföldi munkavállalásra. Sokak szerint egyre határozottabb kontúrokat ölt az angol nyelvű országok nyelvhasználati normarendszereitől bizonyos fokig eltérő „nemzetközi angol”.<sup>9</sup>

Egy biztos: az angol nyelv egyeduralmát nem fenyegeti közvetlen veszély. Vetélytársnak se híre, se hamva.

### Mit ér a többi nyelv?

Egy 25 országra kiterjedő felmérés adatai szerint világszerte az angol a legnépszerűbb modern nyelv (Dickinson–Cumming, 1996). Európában is fölényesen vezet 60,3 százalékkal, mögötte a francia a második 30,4 százalékkal, majd a német (5,2 százalék) és a spanyol következik (3,5 százalék) (Graddol, 1997). Ugyanakkor vannak olyan országok, ahol némileg háttérbe szorul. Így például Brazíliában a spanyol, Hongkongban a mandarin elsősorban az angol rovására terjed az iskolai oktatásban.

Tudós interjúalanyaim egy kivételével többnyelvűek, s ugyancsak egyvalakit leszámítva anyanyelvük után az angolt beszélik legjobban. Ez mindazok számára létszükséglet, akik egyazon nyelven társalognak – jórészt angolul. A tudomány cerberusai (köztük folyóirat-szerkesztők, recenzensek és konferenciaszervezők) is csak azokat engedik belépni az exkluzív klubokba, akik kellően jártasak az angolban.

Az angol a mindennapi életben is egyre nagyobb teret követel magának, holott a német inkább betölthette volna Európában a közvetítő nyelv szerepét (NÁ). Hajdanában két idegen nem eleve angolul szólította meg egymást. Bizony, hümmög KM, egyre többen azt képzeli,

8 A kultúra és a nyelv roppant finom szálakkal való egybefonódásának elemzésére nem vállalkozom. Amúgy könyvtárnyi szakirodalom áll az érdeklődők rendelkezésére.

9 Példának okáért ma sokkal jobban megértik egymást egy fizikuskonferencia résztvevői, mint húsz évvel ezelőtt (PA).

hogy egyenesebb út vezet a mennyországba az angolul tudók számára, pedig az angol mellett (és nem feltétlenül után) illenék mindenkinek még egy-két nyelvet elsajátítani. Kimondatlanul is osztja az Európa Tanács véleményét: „Multikulturális, multilingvális Európában akarunk élni!” De túl az illemen és a jelszavakon, a józan ész is ezt diktálja: minél magától értetődőbb követelmény az angoltudás, annál alacsonyabb a piaci értéke, miközben a többi nyelv egyre magasabb (Grin, 1999).

No de söpörjünk végre a saját portánk előtt! Hogyan illünk mi ebbe az Európa-képbe? Miként hódít az angol nyelv a Kárpát-medencében?

## AZ ANGOL NYELV TERJESZKEDÉSE MAGYARORSZÁGON

### Hányan beszélnek?

Ami igaz, az igaz, nem sokan. Persze más nyelveken se tudnak rengetegen. Terestyéni (1995) reprezentatív felmérése szerint a 18 éven felüli magyar lakosságnak mindössze 11,2 százaléka állítja magáról, hogy elboldogul egy idegen nyelven. Még siralmasabb a helyzet, ha belegondolunk Terestyéni szóhasználatába. Egyrészt az „állítja magáról” nem mért, hanem önitéleten alapuló nyelvtudást jelöl, márpedig önképünket gyakran kozmetikázzuk. Másrészt az, aki „elboldogul”, még nem okvetlenül tud is. A legelkeserítőbb azonban az, hogy egy 15 évvel korábbi felmérés eredményeihez képest (Terestyéni, 1981) mindössze két százalékponttal javult a magyar lakosság idegennyelv-tudása. Reformkommunizmus ide, rendszerváltás oda.

Mármost, ha az idegen nyelvek megoszlását vizsgáljuk, világosan kitűnik, hogy az angol fejlődött a leggyorsabb ütemben, és hovatovább utoléri a németet (1. táblázat).

#### 1. táblázat. Az idegen nyelven beszélők\* megoszlása, százalék

| Nyelv   | 1979–1982 | 1994 |
|---------|-----------|------|
| német   | 5,4       | 6,1  |
| angol   | 1,9       | 5,1  |
| orosz   | 2,9       | 2,0  |
| francia | 0,8       | 0,9  |
| olasz   | 0,5       | 0,5  |

\*A 18 éven felüli magyar lakosság 11,2 százaléka állítja magáról, hogy elboldogul egy idegen nyelven. Ezen belül a megkérdezettek 3,3 százaléka beszél két, illetve 0,8 százaléka három vagy több nyelven, így a százalékok összege meghaladja a 11,2 százalékot.

Terestyéni (1995) felméréséből kiderül továbbá, hogy az angol átvette a vezetést a némettől a népszerűségi listán (2. táblázat). Ezt jórészt növekvő fontosságának köszönheti, bár talán az sem elhanyagolható szempont, hogy az angoltanulás eleinte gyors sikerrel kecsegtet – a nyelvtan „lazaságából” származó buktatókkal csak a haladó nyelvtanulók szembesülnek.

## 2. táblázat. Az idegen nyelvek népszerűsége, százalék

| Nyelv   | 1972–1982 | 1994 |
|---------|-----------|------|
| német   | 29,8      | 46,1 |
| angol   | 43,1      | 45,5 |
| orosz   | 5,1       | 2,6  |
| francia | 17,4      | 0,8  |
| olasz   | –         | 2,4  |

### Mire képes a magyar tudós?

A társadalmi ranglétra tetején álló rétegről szerzett információ sokat elárul az egész országról. Ennek kapcsán hadd hivatkozzam egy friss kérdőíves felmérés adataira. A felmérésben, amely módszertanában pontos mása egy tíz évvel korábbi vizsgálatnak, 620 magyar akadémikus és akadémiai doktor vett részt (Medgyes–László, 2001).<sup>10</sup> A kérdőívben vegyesen szerepeltek a nyelvtudásra, a nyelvtanulási attitűdre és a tudományos közlemények nyelvére vonatkozó kérdések. A számadatok tanúsága szerint az angolnyelv-tudás szintje – abszolút értelemben és a többi nyelvhez viszonyítva is – számottevően nőtt 1989 óta. Térnyeréséről adnak számot a publikációkra vonatkozó statisztikák is: az angol mellett eltörpült a többi idegen nyelv részaránya. A többség egyetértett abban, hogy csak az angolul megjelent eredmények kerülnek be a tudományos élet vérkeringésébe. A megkérdezettek 96,3 százaléka egyedül, további 3 százaléka pedig egy másik nyelvvel megosztva ítélte az angolt a tudomány világnyelvének. Ha ezeket az arányokat összehasonlítjuk a tíz évvel korábbiakkal (82,1 százalék és 12,7 százalék), megállapítható, hogy az angol az összes többi nyelvet lekörözte.

### Hányan tanulják?

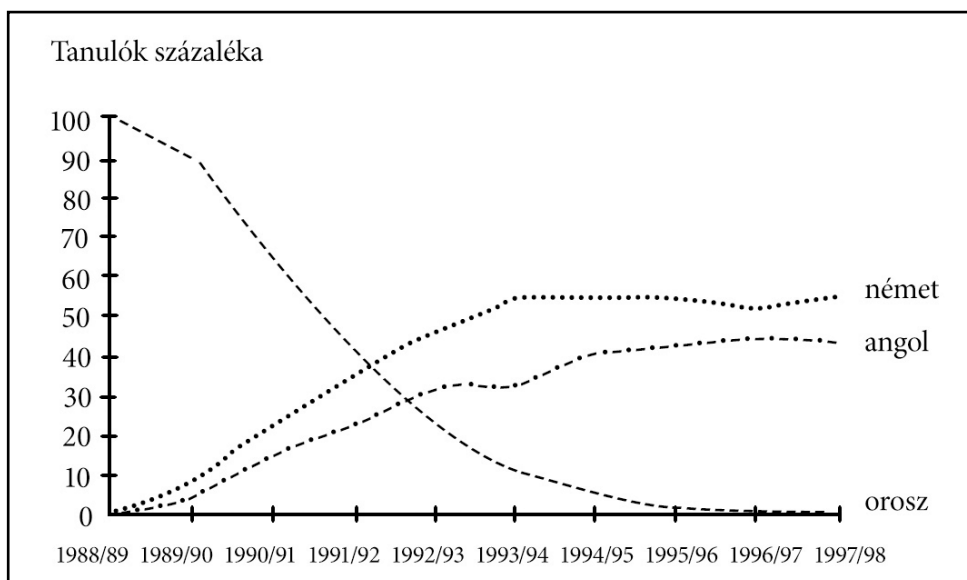
Sokkal többen, mint ahányan tudnak! Íme két összehasonlító ábra: az 1. ábra az általános iskolai, a 2. ábra a középiskolai nyelvválasztás alakulását ábrázolja (Medgyes–Miklósy, 2000).

Az orosz nyelvnek – azóta, hogy kötelező jellege 1989-ben megszűnt – az általános iskolára vetített görbéje meredeken zuhan, jelenleg alig egy százalék körül mozog, pedig az akut nyelvtanárhiány valamelyest lassította is ezt a folyamatot.<sup>11</sup> Mondani se kell, hogy az orosz helyén keletkezett vákuumba a német és az angol nyelv nyomult (már megint ez a „nyomul”!). Egyeseket talán meglep a német vezető pozíciója, holott Magyarország földrajzi elhelyezkedése, történelmi hagyományai és jelentős német nyelvű kisebbsége ismeretében inkább azon kellene csodálkoznunk, miért nem nagyobb az angollal szembeni előnye (PA).

<sup>10</sup> A címzettek 73,5 százaléka küldte vissza a kérdőívet kitöltve; e kiváló válaszarány mögött minden bizonnyal a nyelvtanulás és a vele kapcsolatos kutatások iránti érdeklődés rejlik. A korábbi kutatás: Medgyes–Kaplan, 1992.

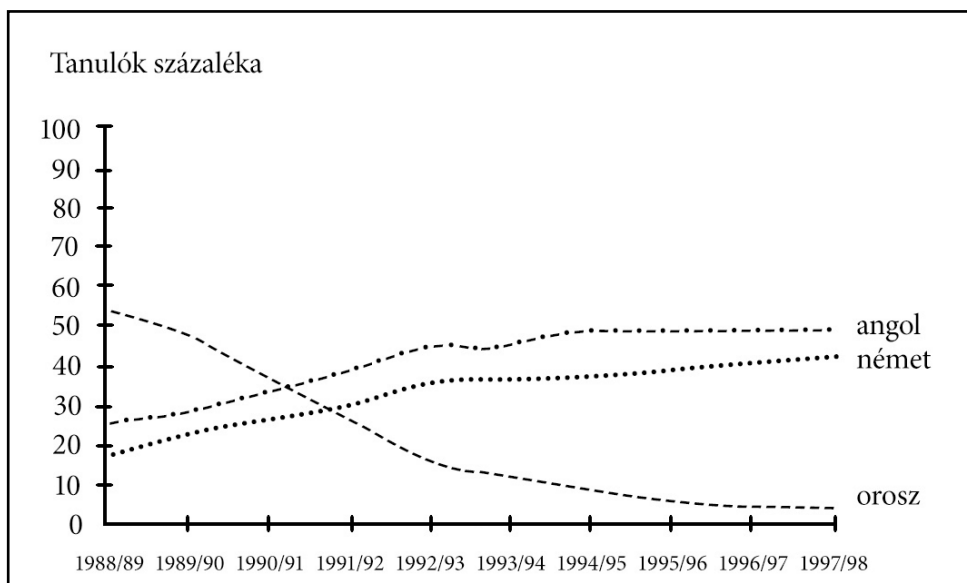
<sup>11</sup> PA szerint az okos ember most vág bele az orosztanulásba, mert tisztában van vele, hogy a jelenlegi mélypontjáról csak fölfelé vezethet az út.





1. ábra. Idegennyelv-oktatás az általános iskolában

A középiskolában fölcserélődik a sorrend, a felsőoktatásban pedig az angol mellett más nyelv alig rüg labdába (2. ábra).



2. ábra. Idegennyelv-oktatás a középiskolában

Megjegyzem, az 1989-es év – az idegennyelv-oktatás szempontjából (is) – egyszerre volt egy több évtizedes folyamat egyik állomása, ugyanakkor mérföldkő. Az orosz nyelv oktatásának kudarca már jóval a rendszerváltást megelőzően nyilvánvaló volt, ezért először fű alatt, később mind nyíltabban helyet szorítottak a kurrikulumban a többi nyelvnek. Vagyis folyamatos aknamunka készítette elő a terepet. Ahhoz azonban, hogy az orosz nyelv kötelező oktatását fel merjék számolni, mégiscsak szükség volt a rendszerváltásra. Ilyen értelemben mondhatjuk, hogy 1989 cezúra.

Sajnálatos tény, hogy a több sebből vérző közoktatás csak feliben-harmadában képes gondoskodni az idegennyelv-oktatással szemben támasztott igények kielégítéséről. A nyelviskolák bezzeg öles plakátokon kínálják kurzusaikat. Miközben a gyors kaszálás reményében működő nyelviskolák a „Tanuljunk könnyen, gyorsan németül!” és „Perfekt Englisch in Three Month!” (sic!) típusú hirdetésekkel gyűjtik áldozataikat, a Nyelviskolák Szakmai Egyesülete szigorú minőségi követelmények felállításával igyekszik megőrizni a szakma hitelét. Elég az hozzá, egyelőre a bővít és a finom portékát egyaránt kapkodják. Mint ahogy a nyelvkönyváradat sem apad: a nyelvkönyvek a könyvesboltok kirakatának közepén feszítenek, pedig hát – mit mondjak – nem mindegyik érdemel díszhelyet.

### Hányan vizsgáznak?

Bizonyára sokan beszélnek jól idegen nyelven nyelvvizsga-bizonyítvány nélkül is, de lefogadom, többen vannak olyanok, akik annak birtokában sem tudnak megmukkanni. Ennek ellenére nem vonom kétségbe a nyelvtudás és a vizsgapapír között meglévő összefüggést.

Mire jó a nyelvvizsga? Először is ott van ugyebár a dicsőség. Ám ezen túlmenően azok a középiskolások, akik letették a középfokú nyelvvizsgát, nyomban abbahagyhatják az adott nyelv tanulását, mert már ott lapul zsebükben a megelőlegezett jeles érettségi (ugye milyen bölcs rendelet?). A nyelvvizsga pluszpontokat hoz a konyhára az egyetemi, illetve főiskolai felvételin (van, ahol 8–10 pontot is), majd a diplomaszerezés feltétele legalább egy nyelvből a középfokú, egy másiktól az alapfokú vizsga letétele. Az állami alkalmazottak nyelvvizsga-pótlékát pedig a rendszerváltás sem sodorta el.

Az államilag elismert vizsgáztatás joga a közelmúltig voltaképpen csak a Rigó utcát, ridegebb szóhasználattal az Állami Nyelvvizsga Bizottságot illette meg. Pályafutása csúcán a Rigó utca 52 nyelvből vizsgáztatott rendszeresen, bár jellemző, hogy ebből az angol és a német együttes részesedése 91 százalék volt (Nikolov, 1999a). Ennél is érdekesebb adat, hogy az összes nyelvvizsgázó 80 százaléka középiskolás és további 10 százaléka egyetemi, illetve főiskolai hallgató, tehát az ifjabb nemzedék igencsak tudatában van a (papírral igazolható) nyelvtudás fontosságának. Persze könnyű nekik: futja az idejükből!

Ám előbb-utóbb minden jónak vége szakad. Egy 1998-ban kelt kormányhatározat megtörte a Rigó utca monopóliumát, s azóta bárki vizsgáztathat, feltéve, hogy a Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület áldását adja rá. Ez idő szerint hat ilyen intézmény működését engedélyezte, köztük a legpatinásabbat, a Rigó utcáét. De mivel a vizsgáztatás jogát nem csomagban, hanem nyelvenként kell megszerezni, mégpedig meglehetősen borsos áron, a Rigó utca csak a legnépszerűbb hat nyelvből kért és kapott akkreditációt.

Ennek hátulütője, hogy összességében csökkenni fog a nyelvtanulás iránti motiváció. Vajon kinek jó ez, kérdi KM, aki előre megjósolta az eseményeket, s lingvicizmussal vádolja a kormányhatározat előterjesztőit.

Itt álljunk meg egy pillanatra, s tisztázzunk bizonyos alapfogalmakat!

### Imperializmus és globalizáció

Valamikor az 1970-es években volt egy ausztrál ismerősöm, aki moszkvai zárandokútját megszakítva évről évre megállt Budapesten. Geoffrey foglalkozására nézve jogász volt, hivatására nézve baloldali nyugati értelmiségi, aki minden második mondatában az imperializmust ostromozta. A rendszerváltás óta színét sem láttam – hiába, Magyarország már nem kóser.

A Geoffrey típusú misszionáriusok nyelvész körökben is előfordulnak. Közülük talán Robert Phillipson neve cseng a legismerősebben. Az ő könyvében találkoztam először a *lingvicizmus* fogalmával, amely a rasszizmussal rokonítható, csak éppen nem faji, hanem nyelvi alapon történő diszkriminációt fejez ki (Phillipson, 1992). Azt jelenti, hogy egy domináns nyelv, illetve annak beszélői rátelepszenek egy kisebbre, fojtogatják, vagy akár meg is fojtják azt. Minden olyan törekvés, amely a kisebbségi nyelvet beszélőket egynyelvűségre kényszeríti, lingvicista, s mint ilyen, elítélendő. Ezt a tételt csócsálja a szerző – és számos elvtársa – cikkről cikke, konferenciáról konferenciára, a világ négy sarkából gyűjtött újabb és újabb adalékokkal szolgálva. Nem tagadom, idegesít agyonideologizált érvelésük és csötlátásuk. Könyörtelenül ostromozzák a globalizációt, az imperializmust, az etnicizmust és az amerikanizációt. Kulturális genocídiumot, nemzethalált kiáltanak.<sup>12</sup> Nagy kár, mert sok igazság van az okfejtésben. Gondoljunk csak bele: a mintegy hatezer nyelven tán kétszáz nemzetállam osztozik! KM-nak igaza lehet abban, hogy a nyelvek pusztulása gyorsabb folyamat, mint a környezetünké.

Mármost lássuk, hogyan vélekedik e kérdéskörrel a többi interjúalanyom! NÁ az imperializmus helyett a kevesebb értékítéletet hordozó globalizáció szó használatát részesíti előnyben. Az angol nyelv előretörését a civilizáció egyik fejlődési szakaszának tartja: régen latint tanultak a gyerekek, ma angolt. Mi ebben a kivetnivaló, kérdi szenvtelenül. Ami pedig az imperializmust illeti, ne feledjük, hogy például a római impérium nemcsak elnyomást, hanem áldást is hozott – utóvégre a provinciákban is elterjedt a vízvezeték, az úthálózat, a posta és a közigazgatás. NÁ nem örül annak, hogy a globalizáció nyomán bizonyos nemzeti sajátosságok a múzeumba kerülnek, s helyüket egyentermékek veszik át, ugyanakkor óva int attól, hogy a ló túloldala átesve megfélemezzen a globalizáció hozadékáról: javulnak az egyéni érvényesülés esélyei, viszonylag szabadon utazgatunk, költözünk egyik országból a másikba stb.

FT is elutasítja az összeesküvést sejtető imperializmus szó használatát. Ugyan kinek állna érdekében az angol nyelv tüzzel-vassal történő terjesztése? Talán bizony a multiknak, akik *per definitionem* nemzetek fölöttiek? A McDonald's nevével fémjelzett kultúra nem külső nyomásra, hanem a tisztelt fogyasztó vágyának engedelmeskedve hálózza be a világot:

.....  
 12 Ankerl egyenesen kijelenti: „A globalizmus hallgatólagosan az angol nyelvű kultúra ágyasa” (1997: 2). Így csúsznak egy platformra a nyugati kommunista és a magyar nemzeti konzervatív meggyőződés képviselői.

ha nem élhetek a csupa nagybetűs Amerikában, ha egyszer a sovány magyar valóságba kényszerít a balsors, legalább az amerikai importízeket hadd élvezhessem.<sup>13</sup>

Ha már itt tartunk, a McDonald's magyar nyelvű hirdetésekkel és szójátékokkal igyekszik magára vonni a figyelmet, ellentétben a színmagyar „menedzser-shop”-okkal, amelyeknek félig magyar, félig angol helyesírású cégerei a félművelt és tudathasadt magyar kispolgárt jelképezik. Azt a hazánkfíát, jegyzi meg KM, aki az elmúlt 15 évben felcsípett csenevész angoltudásával angol–magyar hibrid mondatok formájában kérkedik.<sup>14</sup> KM nyelvileg retardált úgagzagnak nevezi ezt a típust, de a bunkó közérthetőbb szó rá.

Az angol nyelv túlbujánzásából áradó sznobizmus ÖA-t is idegesíti: senki ne akarja neki bemesélni azt, hogy a Váci utcát és környékét leszámítva bamba külföldi turisták töltik meg a budapesti üzleteket, s hogy az ő kedvükért fogannak az angol nyelvű feliratok. A sarki boltos inkább azért ékeskedik idegen tollakkal, hogy becsalogassa a magyar kuncsaftokat. *Very English – Very Good!*<sup>15</sup> Kis ügy, mondhatnánk. Ám ha az egész országra ez a felfogás a jellemző, teszi hozzá ÖA, akkor itt mindenről beszélhetünk, kérem, csak globalizációról nem!<sup>16</sup>

### A tudomány gyarmatosítása

A tudomány minden ország szellemi bástyája: gyarmati sorba süllyed az az ország, melynek tudománya alárendelt szerepre kényszerül. Ezt a kérdéskört boncolgatja egy roppant érdekes vitasorozat. A vitaindító cikk címében szereplő AIDS-metaphora a nyugati tudományos intézmények gyarmatosító törekvéseire utal, melynek lényege, hogy a nyugati fél diktál és agyelszív, a kelet-európai tudós pedig igazodik és emigrál (Csepeli–Örkény–Scheppele, 1996). Az egyenlőtlenség a nyelvhasználatra is kiterjed, hiszen mindig a kelet-európai kutató kényszerül valamely nyugati (rendszerint az angol) nyelv használatára, sohasem megfordítva.<sup>17</sup> Ezt támasztja alá Block is, aki a világ négy legtekintélyesebb és legolvasottabb alkalmazott nyelvészeti folyóiratának hat évfolyamát (1990–1995) elemezte (Block, 1997). Természetesen mind a négy folyóirat csak angol nyelvű cikkeket közöl.<sup>18</sup> A számadatok

13 Nem tudom, ki hogy van vele, én ritkán vetődöm el egy McDonald's típusú bisztróba. De nem elvből, hanem mert utálok a hamburgert. Ám ha minden kötél szakad, százszor inkább a steril McDonald'sot választom, mint a régi ótvaros „önkit”. Ott legalább nem vágódom hanyatt a földre lötytyintett tökfőzeléken.

14 Aki nyitott fülekkel jár, ilyeneket hallhat: *Sorry vagyok. Ma nem vagyok valami happy. Helóztok. Feelin-ges hely. Volt ott spirit. Danszos kedvemben vagyok. Vedd fel az új szexis bodydat! Ki az új girlfriendsed?* stb.

15 PA megértőbbnek mutatkozik: szerinte azért van annyi angol nyelvű hirdetés, mert évtizedeken át a nyugati cucc garantálta a minőséget.

16 Félve jegyzem csak meg: nagy bajban lennék, ha valaki a globalizáció definícióját kérné számon tőlem. Gyaníthatóan mások is. Valószínűleg Karl Popperre hivatkoznék, aki azt találta mondani, hogy ha a fizikusok örökké a fény fogalmának meghatározásával lettek volna elfoglalva, még ma is gyertya-fény mellett vakoskodnánk (lásd Popper, 1986).

17 A vita szlovák résztvevője megjegyzi, hogy a Csepeliék által használt megbélyegző címkék némelyike Szlovákiában rendszerint a nacionalisták szóhasználatában fordul elő (lásd Kusá, 1996). Ugye, hogy van különbség Kelet-Európa egyes országai között?

18 Az angol ereje akkor igazán szembeütő, amikor nem a kis nyelveket, hanem a tudomány „ősi nyelveit” szorítja háttérbe. PA meséli, hogy néhány évvel ezelőtt egyesült a legjelentősebb német és francia fizikus-folyóirat – az új folyóirat közös nyelve az angol lett.

szerint a tanulmányok 67 százalékát amerikai és kanadai kutatók írták, s ez az arány a hét további országból származó szerzők cikkeivel együtt 93 százalékra rúg.<sup>19</sup> Egyértelmű tehát, hogy az adott tudományág legújabb eredményeit a fejlett nyugati világ kisajátítja.<sup>20</sup>

És a mi tudósaink? Írnak-e még magyarul, vagy őket is bedaráltta már az angol nyelv? Hadd hivatkozzam ismét saját felmérésemre, amely azt igazolja, hogy a magyar tudósok angol nyelvű publikációinak aránya jelentősen nőtt 1989 óta (Medgyes–László, 2001). Különösen a 65 év alatti korcsoportokra jellemző ez a tendencia: az összes publikációjuk 62 százaléka angol, 32 százaléka magyar és a fennmaradó 6 százaléka más nyelveken jelenik meg. A nyelvválasztás főként a téma függvénye: míg az új tudományos eredmények egyre nagyobb hányadát angolul teszik közzé,<sup>21</sup> a népszerűsítő kiadványok nyelve továbbra is a magyar. Szélsőséges vélemények természetesen a tudósok körében is előfordulnak: van, aki pusztába kiáltott szónak tekinti a magyar nyelvű közlést,<sup>22</sup> mások viszont a magyar tudományos nyelv fennmaradása és fejlődése iránti aggodalomtól vezérelve gyakran publikálnak magyarul. PA szerint roppant fontos, hogy legalább az egyetemi jegyzetek magyarul jelenjenek meg, azon megfontolásból, hogy mélyebben rögzül az, amit először az anyanyelvén fog fel az ember. Ugyanakkor tény, hogy az angolból érkező fogalmak magyarításával fizikusaink valamikor az 1970-es években felhagytak. Egyébként más országokban sem jobb a helyzet.

### Lesz-e az angolból második nyelv?

Kachru (1985) három koncentrikus körbe sorolja a világ országait. A belső körbe az angol nyelvű országok tartoznak (USA, Nagy-Britannia, Ausztrália stb.), a középsőbe azok, ahol az angol második nyelvnek (India, Pápua Új-Guinea, Nigéria stb.), a külsőbe pedig azok, ahol idegen nyelvnek számít (Paraguay, Csehország, Japán stb.).

Ez a felosztás bizonyos mértékig önkényes és a határok átjárhatóak. Példa rá Hollandia, ahol szinte mindenki beszél angolul, s már-már felvetődik, vajon nem vált-e az angol afféle alternatív anyanyelvvé. Más szóval, nem csusszant-e át Hollandia a külső körből a középsőbe? És ha igen, nem okoz-e ez identitásbeli konfliktust, nem veszélyezteti-e a holland nyelv fennmaradását? Szó sincs róla! Még a lingvicizmus veszélyeire érzékeny KM is elismeri, hogy a két nyelv békésen megfér egymással: mert igaz ugyan, hogy az angol közvetítő szerepe növekszik, ám az intim szférát továbbra is kizárólag a holland nyelv uralja (Kontra és mtsai, 1999).

Ami pedig minket illet, sok víz lefolyik még a Dunán, mire utolérjük Hollandiát. Nálunk a bankigazgató tud úgy angolul, mint Hollandiában az utcaseprő, s az, hogy bizonyos munkahelyeken nálunk is az angol lett a munkanyelv, csupán csöpp a tengerben (KM). Persze könnyű a hollandoknak, hiszen nyelvük közeli rokonságban áll az angollal (FT). Ennél lényegesebb szempont azonban, hogy nálunk az anyanyelv páratlan történelmi jelkép (ÖA);

.....  
19 E hét ország sorrendje: Nagy-Britannia, Japán, Hollandia, Németország, Ausztrália, Hongkong és Izrael.

20 KM a saját tapasztalatából hoz példát ennek igazolására. A *Journal of Sociolinguistics* című folyóirat szerkesztőbizottsági tagjaként egyszer azzal az ötlettel állt elő, hogy eredetileg más nyelveken megjelent cikkeket is közöljenek angol fordításban. Javaslatát süket fülekre talált.

21 Mint ahogy hajdanában latinul vagy németül kellett publikálniuk (NÁ).

22 Ketten is bevallották, hogy már csak nekrológokat írnak magyarul.

nem véletlen, hogy míg akár közvetlen szomszédainknál is feliratozzák a filmeket, addig nálunk továbbra is mindent szinkronizálnak.

Az ilyesfajta apró akadályok persze nem képesek arra, hogy feltartóztassák az angol nyelv előretörését. A csapból is az angol folyik, de a tévéből és az internetből bizonyosan. Ennél-fogva a mai fiatalok nem azt az angol nyelvet tanulják, amelyet mi tanultunk hajdanában. És egyre többen nem is a Magyarországon hagyományos brit változatot beszélik, sokkal inkább az amerikaiakét.<sup>23</sup> Régen hátránynak számított a Rigó utcai nyelvvizsgán, ha valakinek amerikai „beütése” volt. Nos, ha ma valaki ezzel magyarázza a bukását, azt megmosolyogják. Egyébként is egyre anakronisztikusabb nagy feneket keríteni a brit és az amerikai közötti különbségeknek – az Atlanti-óceán partjai vészesen közelednek egymáshoz. Írják ezt is a globalizáció számlájára!

### Hogyan hat az angol a magyarra?

Roncsolja-e vagy gazdagítja, tettem föl a kérdést. Egyáltalán van-e az angol nyelvnek bármilyen mű hatása a nyelvhasználatunkra?

Mivel egyetlen nyelvészeti kutatás sem irányul e kérdés tisztázására, KM szerint csak benyomásainkra támaszkodhatunk. Egyes tévé- és rádiócsatornák műsorvezetői amerikai stílusban lökik a rizsát, de ez föltehetőleg kevésbé befolyásolja a köznyelvet. Ami a magyar nyelv szintaxisát illeti, arról bármely angol hatás lepattan; még a *check int* is magyar igeként ragozzuk: Becsekkoltál már? Az a gyanúm, előbb lehet egy nyelvet kiirtani, mint annak szintaxisát felforgatni.

Ami a szókincset illeti, soha nem látott mértékben zúdulnak ránk az angolból, jobban mondva amerikaiból érkező hivatlan vendégek. Ám mielőtt bárki pálcát törne e jelenség fölött, gondoljon bele, hol lenne ma a magyar nyelv, ha eleink nem szívták volna magukba tízezrével a jövevényeket (PA). Hej, de elszégyellné magát sok vérmagyar, ha tudná, hogy kurucos daccal használt szavainak jó része német, orosz, török, francia stb. eredetű!<sup>24</sup> Úgy vélem, Illyés Gyula alaposan elvetette a sulykot e kijelentésével: „az idegen szavak és szólamok afféle döglött legyek a levesben” (1964: 153).

De maradjunk az angol kölcsönszavaknál! Országgh professzor az 1970-es évek közepén készített egy gyűjteményt *Angol eredetű szavak a magyar szókészletben* címmel. Ebből megtudhatjuk, hogy az első angol szavak XVII. századi megjelenése és a gyűjtés lezárása között eltelt négy évszázadban mindössze 800 angol eredetű szó jutott el a Kárpát-medencébe. Ennek alapján inkább szivárgásról beszélhetünk, semmint áradatról, különösen ha figyelembe vesszük, hogy a legtöbb vendégszónak „társadalmilag eléggé korlátozott volt az érvénye [és] nem került be lexikánk mélyvízébe” (Országgh, 1977: 153). Azóta viszont valóságos gátszakadás következett be: alighanem Országgh professzor volna a legjobban meglepve, ha látná, hány angol szó vert gyökeret a XX. század utolsó negyedében.

Az angol szókincs különösen a tudomány, a modern technika, az üzleti élet, a kereskedelem, a divat és a popkultúra szókincsét „fertőzte meg”. A jövevénytiszta gyűjtésénél is

<sup>23</sup> Az amerikai angol sajátosságait elemzi Frank, 1995.

<sup>24</sup> Amilyen gyorsan érkeznek egyes jövevénytiszta szavak, olyan gyorsan távoznak is. FT említi, hogy a Jókai-sorozat új kiadásához kétkötetes magyar nyelvű szótár készült, hogy a mai olvasó megértse az idegen szavakban dúskáló szöveget.

mulatságosabb időtöltés a kiejtésük körüli bizonytalanság megfigyelése. Így például magyar megfelelő híján átvettük ugyan a *know-how*-t, csak éppen nem tudjuk, hogyan ejtsük. A vájtfülűbbek megőrizték az eredeti kiejtést [nou-hau], ám a közember inkább magyarosan ejti: [nó-hó], sőt [knóhó]. A *franchise* vagy a *design* kiejtéséről is megoszlanak a vélemények, a *licence*-t pedig mindenki másképpen ejti: [laiszensz], [licensz], [liszensz], esetleg [licenc].

A helyesírásban sem kisebb a zűrzavar. Melyik rendszert kövessük az angol szavak írásában: az angolét vagy a magyarét? Hogyan írjuk: *computer*, *komputer* vagy *kompjúter*? Van, aki a *számítógép* használata mellett kardoskodik, mondván, hogy ha van rá magyar megfelelő, minek az angol szó. Csakhogy a két rokon értelmű szó nem teljesen fedi egymást – azonos jelentésű szavak nem is léteznek.<sup>25</sup>

Előfordul, hogy a közös gyökerű latin szó kínálkozik áthidaló megoldásnak. Így az angol *project* [prodzsekt] és a magyarosított *projekt* vagy *prodzsekt* helyett a latin *projektumot* ajánlják egyesek. De miért lenne a latin változat üdvözítőbb az angolénál? Hasonlóképpen, mi legyen az *image*-dzsel, amelynek angol, francia és latin változata egyszerre él a magyar köznyelvben – békésen megférve a *képmással*, illetve *hasonmással*.

Az összetett szavakban az angol és a magyar nyelv keresztül-kasul hat egymásra. A hajdanvolt szatírok, kimérák és háрпиák helyét szószörnyek veszik át. Magyar vállalatok százai működnek félig-meddig angol fedőnevekkel, tele van az újság keveréknyelvű álláshirdetésekkkel, és persze a tévé sem akar lemaradni mögöttük. Mindazonáltal, az angol nyelv legfőbb médiuma a popsajtó, amely dúskál az ilyen kifejezésekben: *biker-szerelés*, *shrink-to-fit cucc*, *punk-rapszódia*, *hard-core pornó*, *underground tehetség*, *top-táncosnő*, *ready-made szellem* stb. Hasonló a helyzet a popdalokkal, amelyek szerzői előszeretettel szúrnak be angol szavakat a szövegbe, már csak a jobb eladhatóság kedvéért is.

Visszatérve a fejezet elején felvetett dilemmára, az angol nyelv szerintem se nem roncsol, se nem gazdagít. Csupáncsak *hat* a magyarra. Igaz, elemi erővel.

### Védelemre szorul-e a magyar nyelv?

A nyelvvédelem aknás terület: elég egy óvatlan lépés, és neked annyi. Sokan odavesztek már.

NÁ történetileg közelíti meg a kérdést. Véleménye szerint az idegen nyelvi hatás elleni harc Trianon óta lángolt fel újra, amikor is pótolhatatlan veszteségek érték az országot. Az egyik legsúlyosabb kár azzal ért bennünket, hogy jószerivel egynyelvűvé (és persze egykultúrájúvá) váltunk egy olyan földgolyón és régióban, ahol a többnyelvűség a természetes állapot. Feléledt a sovén magyarságtudat, időről időre egymásnak uszultak nyelvvédők és liberálisok.

A legutóbbi pengeváltást a *Népszabadság* glosszarovatában követhetem nyomon. A dolog előzménye, hogy a Kossuth rádió *Édes anyanyelvünk* című műsorában Grétsy szót emelt azért, hogy minden intézmény legyen köteles az idegen szavakat tartalmazó kiírásokat magyarul is mellékelni. Kálmán (2000) ezt képtelenségnek tartja, tudniillik ilyen alapon a német eredetű sorompó mellé is oda kellene biggyeszteni a magyar megfelelőjét. Grétsyt és a hozzá hasonló nyelvművelőket nyelvészeti sarlatánoknak bélyegzi, mert megalapozatlan

.....  
25 Egyik kutya, másik eb, szokták mondani. De azért nem egészen: ebadta kölyke helyett ritkán monddunk kutyaadta kölykét, mint ahogy az „Ebfáját!” is sértené a fülünket.

nyelvészeti érvek mögé bújtatják – ahogy ő fogalmaz – állati idegenkedésüket a mással szemben. Ez azért mégiscsak sok, kapja fel a vizet az önmagát közismerten békülékenynek tartó Grétsy (2000). Műsorai, könyvei a legritkább esetben foglalkoznak az idegen szavak elleni harccal, de ha már az inkriminált műsornál tartunk, ismételten leszögezi, hogy „az idegen nyelvű reklámok, feliratok szövegét magyar nyelven is közzé kell tenni, hogy saját hazájában senki se szoruljon tolmácsra”.

Nem tudom, mennyire érződik ki a sorok közül, hogy a nyelvészeti érveknél többet nyom a latban az egymás világképével szemben érzett kölcsönös, zsigeri ellenszenv. Szerencsére az én interjúalanyaim véleménye árnyaltabb.

NÁ szerint az anyanyelv nem szorul védelemre, annál nagyobb szükség van az anyanyelv színvonalas tanítására.<sup>26</sup> Merész hasonlattal élve azt javasolja, hogy ha egyszer nem lehet betiltani a közösülést, legalább dugjanak mindenkinek a zsebébe ingyenes óvszert – *für alle Fälle*. Noha ő maga is szívesen próbálkozik jövevényszavak magyarításával (így például szívesebben beszél számítógépről, honlapról és kiosztmányról, mint kompjuterről, *home-page*-ről és *handoutról*), hagyományápoló játéknak tartja az egészet, semmi többnek.

A hasonló álláspontot képviselő ÖA meglehetősen rossz véleménnyel van nyelvi kultúránkról. Úgy véli, hogy az ízlésjavítás feladata szocializációs kérdés, melynek megoldása főként az iskolán kérhető számon. Ugyanakkor az intézményesített nyelvvédelem gondolatát már csak azért is elutasítja, mert a politikusok és más, felső szintű döntéshozók ízlése minden kritikán aluli.

Két kollégájával ellentétben FT úgy véli, hogy a magyar nyelvet igenis védeni kell, különösen az angol szavak beözönlése ellen. Gondoljunk csak a számítógépes nyelvre! Miért nem készült hozzá magyar nyelvű szókészlet? Régen magától értetődően az írókra hárult a magyarítás feladata, de az irodalom mára elveszítette közízlésformáló szerepét. Ezért egy nyelvi kérdésekkel hivatásszerűen foglalkozó intézményt kellene megbízni e feladattal, a terjesztés pedig mindenekelőtt az iskola és a tévé dolga lehetne. FT ugyanakkor leszögezi, hogy a legkevésbé sem valamiféle nacionalista érzületű „nyelvi rendőrség” létrehozására gondol, hanem a Széchenyi Istvántól lényegében e feladatra életre hívott Magyar Tudományos Akadémia megfelelő részlegeinek hatékonyabb, kezdeményezőbb és gondolatgazdagabb munkájára.<sup>27</sup>

KM viszont amiatt dohog, hogy állandó fáziskésésben vagyunk: mire észbe kapunk, az új szakterület angol terminológiája már gyökeret vert a köztudatban. Ezzel szemben mi történik például Québecben? Nos, az új termékek francia neve az angollal egy időben születik meg, gyakran előbb, mint Franciaországban. Ott intézményes formában védik a francia nyelvet: van rá pénz, paripa, fegyver. Nálunk nyoma sincs átgondolt nyelvpolitikának, a parlamentben és a kormányban egyetlen nyelvi szakember nincs. A nyelvvédelem lényegében

26 NÁ többek között így érti ezt: „Az iskolában nem tiltani, hanem tanítani kellene az idegen szavakat, hiszen azért járunk iskolába, hogy többet tudjunk, hogy ugyanazt két- vagy háromféleképp is ki tudjuk fejezni” (Nádasdy, 2001).

27 Csöndesen jegyzem csak meg, hogy a XX. században mindössze egy szervezett nyelvújító akcióról tudok, amely kézzelfogható eredményt hozott. Történt pedig, hogy valamikor az 1930-as években a *Nemzeti Sport* című napilap pályázatot írt ki az angoltól átvett szakszavak magyarítására. A 12 ezer javaslatból a zsűri 150-et fogadott el, s közülük néhány tucat csakugyan gyökeret vert a köznyelvben (les, kezezés, szöglet stb.). 1975-ben a Kereskedelmi Kamara hirdetett versenyt a *know-how*, *marketing*, *public relations* stb. szavak átültetésére – a jelek szerint kevés sikerrel. A kedvelt libegő ellenben él és virul!



kimerül abban, hogy vasárnap reggelente, a mise előtt megszólal az *Édes anyanyelvünk*, ez a szépeplékű rádiós nyelvművelő műsor. Mellesleg sok nyelvművelőt KM is sarlatánnak tart, folklorisztikus üvegbura alatt élő, ásatag figurának. Véleménye szerint az egész kérdéskörnek semmi köze a nemzeti érzület elapadásához és más efféle ostobasághoz.<sup>28</sup> Magam is vallom: nincs veszélyben a nemzettudat. Vagy ha mégis, arról nem az angol nyelv tehet. Ami pedig a magyar nyelvet illeti, ellenáll, befogad, beépít, alkalmazkodik – hál’ istennek nem szerepel a globalizáció által kihalásra ítélt nyelvek listáján.

## SZUPERKULTÚRA?

Mit tehettek én hozzá mindehhez? Talán egy történetet. Valamikor az 1970-es években pedagógiai műsorokat vezettem a rádióban. Egy idegennyelv-tanítással kapcsolatos kerekasztal-beszélgetés után fölhevített XY főosztályvezető „elvtárs” a minisztériumból, és lebarmolt. Mit papolok én itt idegennyelv-oktatásról, amikor a legtöbb kölyök még magyarul se tud tisztességesen? Csak azután piszmogjanak idegen nyelvekkel, ha már megtanulták az anyanyelvüket. Világos? Világos.<sup>29</sup>

Nem sejtette a nyomorult, hogy az anyanyelvét is igényesebben használja az, aki idegen nyelveken beszél (ÖA), s hogy csak az érti és értékeli igazán a honi kultúrát, akit megérintett más kultúrák szele. Fogalma sem volt róla, hogy – Wittgenstein szavaival élve – „idegen nyelven megszólalni olyan, mint amikor az ember a képzelet billentyűin játszik” (1958: 4). Honnan tudta volna, hogy nincs felszabadítóbb érzés annál, mint amikor az egyik nyelvből átsiklunk egy másikba, és vissza?

Csak mondta a magát, lelki szemeim előtt láttam a vastag nyakán duzzadó ereket, izzadt, áthatotta a primitív meggyőződés és gyűlölet. Ő akkor sem tudott idegen nyelveken, és lefogadom, ma sem tud. De vajon járatta külön nyelvrára a gyerekeit? Lehet, hogy éppen én voltam az angoltanárunk?

Az 1990-es évek elején a *The Budapest Week* című hetilap egyik számában egy Hughes nevű angoltanár az angolnyelv-oktatás felemás helyzetéről elmélkedett. Magyarországra utalva megkockáztatta a kérdést: „Vajon nem vagyunk bűnrészesek abban a folyamatban, ahogy egy hajdani *szuper kultúra szuper-kultúrává* süllyed?” A válasza határozott igen volt. Egy Cheng nevű kolléga liberális maszlagnak nevezte ezt az eszmefuttatást. Úgy vélte, hogy az angol – régmúlt korok világnyelveihez hasonlóan – nemhogy elpusztítaná, hanem inkább gazdagítja a helyi nyelveket és kultúrákat. Ezért az amerikai nyelvtanároknak azt tanácsolta, hogy az önostorozás helyett adjanak hálát istennek jó sorsukért (Medgyes, 1992a).

.....  
28 Orbán Viktor a magyar nyelv hete országos megnyitóján – Széchenyit idézve – kijelentette: „A magyar nemzetnek a nyelv olyan, mint fognak a zománc”, majd saját kútforrásból merítve hozzátette: „A magyar nyelv fogászati kezelésre szorul.” Így folytatta: „A globalizáció nem kedvez a nyelv értékeinek, az idegen szavak és kifejezések helytelen alkalmazása jellemzi az emberek többségét” (Népszabadság, 2000. április 12.) *No comment*.

29 Sajnos nem volt egyedül e nézetével. Az 1990-es évek elején az iskoláknak közel a fele azon a véleményen volt, hogy az idegen nyelv ne legyen kötelező tantárgy azok számára, akiknek anyanyelvi problémáik vannak (lásd Szebenyi, 1991).

Csakugyan, jogosan furdal minket a lelkiismeret amiatt, hogy az imperialisták bérencei vagyunk? Interjúalanyaim között ez egyszer teljes volt az egyetértés: csak a szakmailag gyöngye angoltanárnak legyen röstellnivalója. Vagy netán a McDonald’sban dolgozó krump-lisütő srác is szégyellje magát? Nevetséges (NÁ)! Az isten szerelmére, ne vigyünk már megint politikát a nyelvtanításba (PA)!

Globalizálódunk. Amerikanizálódunk. Európaizálódunk. Inunk szakadtából futunk az eurószekér után. „Vegyetek fel, gyerekek! Európai polgártársak! *Bitte! S’il vous plaît!*” De főleg: „*Please! Please!*” Tempó. Na, még egy lépés. Szívem csak *for you!* Hopp!” Tíz körömmel kapaszkodom.

(2002)



## 2. FEJEZET

# KI MIBEN TUDÓS?

- *Akárcsak az első fejezetben, itt is pont tíz év telt el a két cikk megjelenése között. Ennyire szereti a kerek számokat?*

Ugyan már! Ha megnézi a két időpontot, mit lát? Az elsőt a sorsforduló évében írtam, a másodikat pedig az ezredfordulón. Az első felmérés idején eszembe sem jutott az újrázás.

- *Miért éppen a tudóstársait pécézte ki?*

Azért, mert ők mindig a társadalmi piramis csúcsán helyezkednek el. 1990-ben arra voltam kíváncsi, hogy a vasfüggöny mögé szorult magyar tudósok képesek voltak-e lépést tartani a világ szerencsésebb felében élő kollégáikkal a nyelvtudás terén.

- *Mit tapasztalt?*

Felemás kép tárult elém. Némely sejtésem beigazolódott, de meglepetések is értek.

- *Mondana egy-egy példát?*

Biztos voltam benne, hogy angoltudásuk sok kívánnivalót hagy maga után, mint ahogy abban is, hogy ez mindenekelőtt az idősebb bölcsészekre és társadalomtudósokra érvényes, a fiatal természettudósokra pedig a legkevésbé.

- *És mi lepte meg?*

Az például, hogy a 65 év fölötti generáció milyen sok idegen nyelven beszélt akkoriban.

- *Aminék persze nem sok hasznát vette, hiszen az angol mellett a többi nyelv alig-alig rúgott labdába.*

Az akkori számadatok nem erről tanúskodnak. Nézzen csak utána, hány cikket publikáltak németül, oroszul vagy akár franciául.

- *Engem inkább az döbbentett meg, hogy a brit angol már ekkor is háttérbe szorult az elkorcsosult amerikai mögött. És ez a folyamat töretlen, ha nem csalódom.*

Ugyan miért volna elkorcsosult az amerikai angol? Jut eszembe, bő harminc éve publikáltam is erről egy cikket *Which to teach: British or American?* címmel.

- *És mire jutott?*

Édes mindegy, melyik változatot tanítjuk, a lényeg az, hogy következetesen használjuk. Egyébként ez volt életem első angol nyelvű cikke. Képzelteti, milyen boldog voltam!

- *Hol jelent meg?*

Az *English Teaching Forum*ban, az egyetlen olyan angol nyelvű szakfolyóiratban, melyhez rendszeresen hozzájuthattunk, hála az Egyesült Államok budapesti nagykövetségének, amely ingyen példányokat küldött szét az iskolákba, egyetemekre.

- *Kapott rá engedélyt, hogy egy úgymond imperialista folyóiratban publikálhasson?*

Nem kaptam, de nem is kértem. A gulyáskommunizmus évei alatt sok minden föllazult már.

- *Úgy bizony, mi voltunk a legvidámabb barakk. De mondja csak, miért védi annyira az amerikai angolt, ha egyszer maga is a brit angol beszél?*

Az, hogy az én kiejtésem a brit angolhoz áll közelebb, merő véletlen; az én korosztályomban szinte mindenki azt utánozta. Ám ha őszinte akarok lenni, én sem tudok teljesen megszabadulni a magyaros kiejtéstől. Apropos, hogy tetszettek a „Hunglish”-ra aggatott címkék?

- *Nálam a „Rottenbiller utcai angol” volt a nyerő.*

Visszatérve a brit kontra amerikai angolra, amikor először találkoztam későbbi szerzőtársammal, Kaplan professzorral, szóvá is tette az angolos kiejtésemet, de figyelmeztetett, hogy hamarosan az én szám is átáll majd az amerikai angolra.

- *Igaza lett?*

Nem mondanám. Mellesleg eleinte komoly megértési nehézségeim voltak. Hadd meséljem el a legkínosabb esetemet. Megérkezésem után következetesen Professor Kaplannek szólítottam vendéglátómat. Miután elege lett az udvariaskodásomból, fölszólított: „Just call me Bob.” „I beg your pardon?” – kérdeztem. Megismételte, majd még egyszer, de mindhiába. Végül kifakadt: „Me Bob. You Peter. Got it?”

- *„Me Tarzan, you Jane.” Mekkora égés!... Ha már itt tartunk, bemutatná Bobot?*

1987-ben elnyertem egy két hónapos Soros-ösztöndíjat, és szabadon választhattam az amerikai egyetemek között. Csakhogy sose jártam Amerikában, teremtett lelket sem ismertem, egyetemi embert meg végképp nem. Lázasan lapozgattam az *English Teaching Forum* féltve őrzött példányait, és ott bukkantam rá Robert Kaplan egyik cikkére. Nem villanyozott föl, annyi azonban kiderült róla, hogy híres alkalmazott nyelvész. Tüstént írtam neki, hogy befogadna-e vendégtanárnak.

- *Hová?*

A Los Angeles-i University of Southern Californiára, ami a nyugati part legnagyobb magán-egyeteme. Befogadó nyilatkozatában azonban leszögezte, hogy az egyetemnek nem áll módjában anyagi támogatást nyújtania.

- *Hiába, Amerikában a pénz az úr. Money, money, money.*

Ha már szóba hozta, egy ízben megemlítettem neki, milyen kedves, naiv emberek az amerikaiak. Van benne valami, válaszolta, majd kisvártatva hozzátette: kivéve persze, ha pénzről van szó... Elég az hozzá, az ALI-ban kötöttem ki, melynek Kaplan volt az igazgatója.

- *Ali? Az előbb még Bobnak hívták.*

Az ALI, teljes nevén American Language Institute az egyetemen tanuló külföldi diákok angol nyelvi felkészítéséről gondoskodott.

- *Mivel ütötte el itt az időt?*

Befészkeltem magam az egyetem könyvtárába, de közben alkalmam nyílt egy kitűnő egyetem és egyáltalán az amerikai felsőoktatás életébe is bepillantani.

- *Úgy tudom, nem ez volt az egyetlen amerikai útja.*

Egy évre rá sikerrel pályáztam meg egy tíz hónapos Fulbright-ösztöndíjat. Pályázatomban első helyen a hungarológia oktatását tüntettem föl, másodlagos tevékenységként pedig a kutatómunkát. Erre készülve tértem vissza Los Angelesbe.

- *Ahová szinte már hazajárt.*

Így igaz, és ismét Kaplan professzor volt a mentorom. Bár nem állt szívélyes ember hírében, és a *keep smiling*ot sem róla mintázták, mindvégig szeretettel pályolgatott. Többször is

meghívott minket otthonába, sőt a hálaadás ünnepét is a családja körében tölthettük, pedig ez a legmeghittebb ünnep Amerikában.

▪ *A „minket”-en azt értsem, hogy családotul ment ki Los Angelesbe?*

Igen, a két kamaszlányommal, a barátnőmmel és az ő kisfiával. A három gyerek három különböző iskolába járt, így az amerikai közoktatással is volt szerencsém közelebbi ismeretséget kötni.

▪ *Még hogy szerencse! Csak nem volt tőle elragadtatva?*

Valóban nem, bár sietve hozzáteszem, nem a Beverly Hills környékén laktunk, és egyik iskola sem tartozott az elit iskolák közé. Sok évre rá azonban megtapasztalhattam, milyen egy igazán jó amerikai iskola.

▪ *Még pedig?*

A damaszkuszi amerikai iskolánál jobbat el sem tudok képzelni.

▪ *Honnan ez a jólérsülység?*

Oda járt a fiam négy évig, a feleségem pedig ott tanított.

▪ *Los Angeleshez visszatérve, hogyan sikerült megszerettetnie az amerikaiakkal a magyar nyelvet?*

Az igazat megvallva, a kutya sem volt rá kíváncsi, mint ahogy a hungarológia is hidegen hagyta őket.

▪ *Lám, az amerikaiak már csak ilyenek. Lefogadom, azt se tudták, mi Magyarország fővárosa. Miért, kedves Teréz, maga talán tudja, mi – mondjuk – Csád fővárosa? Egyébként nem amerikai, hanem távol-keleti és arab diákok töltötték meg a padsorokat. Egy szó, mint száz, más dolgom nem lévén Kaplan fölkért, hogy tartsak angolórákat egy diákcsoportnak. Amikor megkérdeztem tőle, nem fogják-e a hallgatók nehezményezni, hogy egy nem angol anyanyelvű tanár tanítja őket angolra, Kaplan visszakérdezett: „Miért képzeled azt, hogy csak azért, mert valaki anyanyelvűnek született, jobban tanít, mint te?”*

▪ *Még szép! Nekik a vérükben van az angol, nem úgy, mint... Hagyjuk, nem akarom tanár urat megsérteni.*

Erre még visszatérünk egy későbbi fejezetben. Most elég legyen annyi, hogy a kezdeti fenntartásokat csakhamar sikerült elosztatnom. Sőt, bizonyos értelemben mintául szolgáltam: Ha ez a magyar pasi ilyen jól megtanult angolul, talán mi sem vagyunk reménytelenek – gondolhatták. Mindenesetre a hallgatói visszajelzések kedvezőek voltak, és ennek köszönhetem, hogy a Fulbright-ösztöndíjam lejártá után Kaplan ott tartott még egy nyári nyelvtanfolyam erejéig.

▪ *Jól fizetett a munka?*

Másfél hónap alatt egy kis budai lakás árának a felét kerestem meg.

▪ *Később is tartotta vele a kapcsolatot?*

Mind a mai napig levelezünk egymással. Van egy külön dossziém, melyben a leveleit őrzöm. Hihetetlenül elegáns stílusban fogalmaz – írásművészetét tanítani lehetne. Személyesen is többször találkoztunk. Az atlantai konferenciáról beszámoltam már a múlt alkalommal, de kétszer én is vendégül láttam őt Magyarországon. És még valami: az ezredforduló táján az ő jóvoltából ajánlottak állást az egyik tokiói egyetemen.

▪ *Japánban is tanított? Ezt eddig titokban tartotta.*

Az utolsó pillanatban visszatáncoltam – de ez egy másik történet.

- *És nem utolsósorban Kaplan proffal írta az itt olvasható első cikket.*

Mellesleg előtte is írtunk már egy közös tanulmányt. Ebben a beilleszkedés nehézségeiről faggattuk azokat a Fulbright-ösztöndíjasokat, akik velem egy időben tartózkodtak Dél-Kaliforniában. Elküldtük a cikket egy neves folyóiratnak, de elhajtottak bennünket.

- *Csak nem azt akarja mondani, hogy a híres-neves Kaplan professzor tanulmányát nem fogadták tárt karokkal?*

Nem bizony: könnyűnek találtattunk. A lektorok persze nem tudhatták, kik a cikk szerzői, mint ahogy mi sem tudhattunk a lektorok kilétéről. Nosza, próbálkozzunk újra – adta ki a jelszót Kaplan professzor, és benyújtottuk a cikket egy kevésbé jelentős folyóiratnak. Onnan is kiebudaltak bennünket. Harmadik próbálkozásra jártunk csak sikerrel – egy harmadrendű folyóiratnál. Mindezt csak azért mesélem el, hogy lássa: sosem szabad földadni.

- *Igen, a makacsságára már az előző fejezetben is fény derült. De mondja csak, a magyar kutatókról írt tanulmányuk is ilyen kacskaringós utat járt be?*

Azzal nagyobb szerencsénk volt, ugyanis elsőre elfogadták a kéziratot, mégpedig egy rangos folyóiratnál. Ezt talán annak köszönhetjük, hogy egy frissen felszabadult ország tudományos életéről adtunk hírt. Angolul írtuk, mégis magyar változatban jelent meg először, mert itthon rövidebb volt az átfutási idő.

- *De a szöveg ugye nem változott?*

Alaposan megkurtítottuk az eredetit. Kihagytuk belőle a statisztikai számításokat, a kérdőívet és egy sor más dolgot.

- *Miért?*

Részből a helyhiány miatt, de főleg azért, mert a *Magyar Tudomány* vegyes olvasóközönsége nem vevő a szakfolyóiratok kutatás-módszertani részleteire.

- *Mint ahogy ennek a kötetnek az olvasói sem feltétlenül... Minek köszönhető, hogy ilyen sokan válaszoltak a kérdőívükre?*

Elsősorban annak, hogy a magyar tudósok számára fontos az idegennyelv-tudás és minden, ami ezzel összefügg. Sokat segített a Magyar Tudományos Akadémia támogató levele is, melyet csatoltunk a kérdőívhez. Végül pedig mi sem ültünk a sült galambra várva. Akkoriban még nem létezett internet és e-mail, és magunk álltuk a postaköltségeket is. Los Angelesből megkértem néhány pesti barátomat, hogy küldjék szét a kérdőívet a megadott címekre. Miután néhány hónap múlva egy csomagban megérkeztek a kitöltött kérdőívek, nekiláthattunk az adatok értékelésének.

- *Mit mondjak, bonyolult logisztikai feladat lehetett!*

Kerültem én ennél cifrább helyzetbe is! Nem sokkal a rendszerváltás előtt írtam egy nyelvkönyvet Rob Nolascóval *When in Britain* címmel. A kézirat fejezeteit egyenként adogattuk föl postán, kölcsönösen beleváltottunk egymás munkáiba, vissza a postára – és így tovább 17 fejezeten keresztül. Tiszta szerencse, hogy akkoriban még olcsó volt a posta.

- *A századforduló táján megismételte a korábbi kutatást. Miért választott új szerzőtársat?*

Kaplan professzor ekkor már más vizeken hajózott. László Mónika szociológust pedig azért kértem föl, hogy legyen valaki, aki elvégzi helyettem a bonyolult statisztikai műveleteket.

- *Ennyire lusta lett volna?*

Nem erről volt szó. De hagyjuk ezt a témát a következő interjúra.

- *Akkor mást kérdezek. Javult-e a magyar tudósok angoltudása a két tanulmány megjelenése között eltelt tíz évben?*

A tömör válasz magában a cikkben olvasható: „Áttörésszerű fejlődésről nem beszélhetünk”, és meg is indokoltam, miért volt a kelleténél lassúbb a fejlődés üteme. Amit viszont kutatóként nagyra értékeltem: a válaszadók aránya nemhogy csökkent volna, hanem még nőtt is. A 73,5 százalék önmagáért beszél! Annak is örültem, hogy az akadémikusok és nagydoktorok között megkétszereződött a nők aránya.

- *Ami még így sem érte el a 10 százalékot. Nem nagy kunszt!*

Feltűnt továbbá, hogy tetemesen megnőtt a külföldön eltöltött idő hossza, valamint bővült a szakmai lehetőségek köre. 1999-re nagyságrendileg többen beszéltek angolul, mint németül, de a publikációk esetében is szembetűnő volt az angol előretérése.

- *Azért a magyar nyelv továbbra is állta a sarat.*

Kétségtelenül, bár hadd tegyem hozzá, hogy tíz év alatt fölcserélődött az angol és a magyar sorrendje az angol javára, a természettudományokban pedig egyre nyomasztóbbá vált a fölénye.

- *A számból vette ki a szót, engem is nyomaszt ez a fölény.*

Nem értékítéletet mondtam, csak egy tényt rögzítettem. Ráadásul a magyarul publikált cikkek zömét tankönyvek, monográfiák, disszertációk, népszerűsítő kiadványok és fordítások teszik ki. Az ugyanis, aki nem angolul teszi közzé kutatási eredményeit, a nemzetközi tudományos közélet számára nem létezik.

- *Ezt már tetszett említeni, csak éppen azt nem tudom, mitévő legyen az, aki bizonytalan a nyelvtudásában?*

Az inkább magyarul fogalmazzon, majd fordíttassa le a szöveget angolra. Egy valamit ne tegyen soha: azt, hogy odaadja a vacakul megírt angol szövegét, abban a reményben, hogy a szerkesztő vagy a lektor vért izzadva tisztességes szöveget varázsol belőle!

- *Megszólal bennem a kisördög: mi van akkor, ha néhány – vagy inkább sok – tudóstársa fényezte a nyelvtudását, nehogy kiderüljön az igazság?*

Ez bizony elképzelhető. Mint ahogy az is, hogy mások meg alábecsülték magukat. A torzítás veszélye sajnos minden kérdőíves felmérés esetében fennáll.

- *Miért nem vizsgáztatta le őket? Na jó, csak viccelek. Az első felmérést eredetileg angolul írták. Mi a helyzet az utóbbival?*

Ugyanaz volt a menetrend. Angolul írtuk, lefordítottuk, majd rövidített formában, előbb magyarul publikáltuk.

- *Egy valamit hiányolok: készített egy felmérést a rendszerváltáskor, amit tíz év múlva megismételt. Hol olvasható a harmadik, 2010-es felmérés?*

Sehol. Egyrészt azért nem, mert akkortájt mással voltam elfoglalva, másrészt mi értelme hatalmas apparátussal bizonyítani azt, ami nyilvánvaló?

- *Vagyis?*

Ugyan mi más lehetne az eredmény, mint hogy az angol tovább növelte előnyét az összes többi nyelvvél szemben, beleértve a magyart is?



- *Ezek szerint a magyar tudóstársadalom eljutott végre oda, hogy lerázza magáról – hogy magát idézzem – a magyar nyelv megközelíthetetlenlenségének bilincseit?*

Még nem, de jó irányba haladunk. Mindazonáltal semmi okunk kényelmesen hátradőlni. Ehhez kapcsolódik egy szomorú élményem. Néhány évvel ezelőtt egy oktatási delegáció élén Szaúd-Arábiában jártam abból a célból, hogy megpróbáljuk „eladni” a magyar felsőoktatást. Partnereimnek kifejtettem, hogy a magyar egyetemek örömmel fogadnának szaúdi diákokat. Ők türelmesen végighallgattak, majd megkérdezték, van-e lehetőség arra, hogy a fiatalok intenzív magyar nyelvtanfolyamon vegyenek részt, mielőtt megkezdénék tanulmányaikat.

- *Akárcsak a vietnami diákok a megboldogult kommunizmus idején.*

Értetlenkedve kérdeztem vissza: „Na de minek magyarul tanulni, ha egyszer angol nyelvű képzésben is részt vehetnek?” „Azért – válaszolták –, mert nemrégiben Magyarországon járva beültünk néhány egyetemi órára. Sajnálattal állapítottuk meg, hogy a magyar professzorok angolnyelv-tudása nem üti meg azt a szintet, ami egy jó előadás megtartásához szükségeltetik.”

- *Nem sülyedt el szégyenében?*

Kis híján. Természetesen nem a kollégáim a bűnösök, az okok másutt keresendők – utalok is némelyikre mindkét cikkben. Az viszont tény, hogy a magyar felsőoktatás harapófogóban van. Létérdeke, hogy minél több külföldi diák tanuljon nálunk.

- *Mert kell a pénz.*

Nem elsősorban a pénzről van szó, sokkal inkább arról, hogy manapság bármely egyetem rangjának egyik fokmérője a vonzerő. Sajnálatos tény, hogy számos egyetemünk egyelőre képtelen az ehhez szükséges feltételeket biztosítani.

- *Végül engedjen meg egy utolsó kérdést. Miért nem foglalt állást abban a kényes kérdésben, hogy üdvözljük-e, vagy inkább kárhoztassuk azt a folyamatot, amely az angolt idegen nyelvből második nyelvvé avanzsálja?*

Akkoriban nem akartam a *Magyar Tudomány* hasábjain politizálni. Egy ilyen kötetben viszont minek óvatoskodjam?

- *Tehát?*

Az előző interjú végén kifejtettem az ezzel kapcsolatos véleményemet. Már el is felejtette?

MEDGYES PÉTER – ROBERT B. KAPLAN

## A MAGYAR KUTATÓK IDEGENNYELV-TUDÁSA<sup>1</sup>

### AZ ANGOL NYELV HEGEMÓNIAJA

Baldauf és Jernudd a skandináv pszichológusok nyelvhasználatáról szóló cikkükben ezt írják: „A tudomány lényegében együttműködések hálójája, amelyet láthatatlan szövetségekbe tömörült tudósok szőnek...” (1987: 88), majd a nyelv szerepét vizsgálják az együttműködési hálókból folyó kommunikációban. Vagyis a kutatók nem általában embertársaikkal, hanem sokkal inkább egymással kommunikálnak. Bár elvileg lehetséges (sőt kívánatos is), hogy a különböző diszciplínákkal foglalkozó kutatók szót értsenek egymással, voltaképpen csupán a saját tudományáguk képviselőihez (azaz a vegyészek a vegyészekhez, nem pedig a csillagászokhoz vagy a közgazdászokhoz) szólnak. Baldauf és Jernudd cikkük végén leszögezik: „Az összegyűjtött adatok azt sugallják, hogy a nyelvi különbségek akadályozzák a pszichológia tudományában folyó kommunikációt, s jórészt a nyelvi kisebbségekben lévőkre hárul a nyelvi különbségekből adódó nehézségek leküzdése. E nyelvi probléma jelentőségét máig nem látják világosan az angol anyanyelvűek” (1987: 114–5).

Való igaz, hogy a kisebbségi nyelveken publikáló tudósok határozottan hátrányos helyzetben vannak, hiszen olvasóközönségük a helyi kollégákra korlátozódik, írásuk nem jut el mindenkihez. A többség ugyanis nem tudja (és sokszor nem is látja értelmét) olyan nyelven olvasni a szakirodalmat, amelyet nem tart a tudományos kommunikáció uralkodó nyelvének. Vitathatatlan tény, hogy ez az uralkodó nyelv a legtöbb tudományágban az angol, s hatósugara egyre növekszik (Baldauf, 1986). A Nemzetközi Dokumentációs Központ (International Federation for Information and Documentation) adatai szerint a világon rendelkezésre álló tudományos és technikai információtömeg mintegy 80 százaléka vagy angol nyelvű, vagy angol nyelvű absztraktumok formájában hozzáférhető. Márpedig az a nyelv,

.....  
1 Ez a tanulmány az angol eredeti némileg módosított változata. Az adatgyűjtésre akkor került sor, amikor a magyar szerzőtárs – Fulbright-ösztöndíjasként – a Los Angeles-i University of Southern California American Language Institute-jában oktatott. A szerzők itt ragadják meg az alkalmat, hogy köszönetet mondjanak mindazoknak a tudósoknak, akik kitöltve visszaküldték a felmérés alapjául szolgáló kérdőívet. A munka különböző szakaszaiban nagy segítséget kaptunk Fischer Andreától, Székács Esztertől, Sarah Thurrelltől és Turai Hedvigtől. Külön köszönet illeti Dörnyei Zoltánt, aki nemcsak elvégezte helyettünk a statisztikai számításokat, hanem értékes megjegyzéseket is fűzött a kéziratához.

amely a legnagyobb mértékben járul hozzá az információmennyiség növekedéséhez, s a legkönnyebben jut hozzá az adatokhoz, valójában kisajátítja a rendszert.

Az angol persze nemcsak a tudomány és a technológia világnyelve, hanem meghatározó szerepet játszik a turizmusban, a tengerészeti hírközlésben, a pénzvilágban, a nemzetközi üzleti életben és egy sor más területen. Aligha kétséges, hogy többen beszélnek ma angolul, mint bármely más nyelven az írott történelem bármely más korszakában. Nem mindenki beszéli anyanyelvként, nem mindenki használja szívesen és az élet valamennyi területén (Kaplan, 1987), kétségtelen azonban, hogy egy nemzet fejlődésének üteme azon is lemérhető, angolnyelv-ismeretének köszönhetően mennyire fér hozzá az új tudományos eredményekhez (Kaplan, 1983).

A fejlődő országok különbözőképpen és változó sikerrel próbálnak megbirkózni ezzel a problémával. Mindössze két nemzetről mondható el, hogy tényleges sikereket ért el: Japánról és Szaúd-Arábiáról – az előbbi roppant hatékony fordítói szolgáltatása, az utóbbi teljes műszaki értelmiségének angol nyelvű iskoláztatása révén. Más országok kudarcai annak tulajdoníthatók, hogy miközben a nyelvoktatás megtervezésére nagy figyelmet fordítanak, erőfeszítéseik jobbra a szűken vett országos nyelvoktatási rendszer kiépítésére korlátozódnak (Lo Bianco, 1987). Tévesen abból indulnak ki, hogy amennyiben az angol általános követelmény az oktatási struktúra valamelyik szintjén, elegendő számú angolul tudó egyén fog kitermelődni a gazdasági szükségletek kielégítéséhez. Elkerüli a figyelmüket, hogy a nyelvpolitikai tervezés (szemben a nyelvoktatási tervezéssel) olyan tevékenység, amely a társadalom teljes keresztmetszetét kell hogy áthassa. Ennek hiányában a nyelvoktatás országosan alacsony határfokú, sőt eredménytelen lesz.

## A MAGYAR PÉLDA

Magyarország a kevésbé sikeres országok közé tartozott az elmúlt negyven évben. Egyike a mára már ledöntött „vasfüggöny” mögötti országoknak, amely számos, a fejlődő országokéhoz hasonló gonddal küszködött, habár – a szó szoros értelmében véve – sohasem tartozott közéjük. E tanulmány célja néhány probléma elemzése a magyar társadalom egy viszonylag szűk, ám annál fontosabb szektorának idegennyelv-tudása és nyelvhasználata alapján. A magyar tudósok a társadalom csúcsát alkotják, így a valóságosnál kedvezőbb kép tárul elénk a magyar társadalom idegennyelv-tudását illetően. Ennek ellenére ez a tanulmány remélhetőleg rávilágít, milyen mértékben „sikerült” egy keleti blokkba tartozó országnak „ellenállnia” az angol nyelv térhódításának, s milyen következményekkel járt ez az ellenállás.

Noha az angolnak mint a tudományos kommunikáció nemzetközi nyelvének nélkülözhetetlenségét hallgatólagosan elismerték Magyarországon, a kérdés megoldása elé politikai akadályokat gördítettek. Napjainkra azonban megtört a jég, s Vizi már leszögezhetette: „A tudomány problémái, kérdései, nemzeti határoktól és politikai rendszerektől függetlenül, ugyanazok a világ bármely tudósa számára. A tudomány emberei nincsenek nyelvük börtönébe zárva, eredményeiket nemzetközi – angol nyelvű – folyóiratokban, könyvekben tehetik, és kell is, hogy közkinccsá tegyék. Ez egyben a tudományos kutatók megmérése, s gyakran munkájuk egyetlen és legfontosabb elégtétele, elismerése is” (1988: 376).

1989 tavaszán, a Magyar Tudományos Akadémia jóváhagyásával kérdőívet juttattunk el 502 kutatóhoz; egy hónap múlva emlékeztető levelet küldtünk szét, melyhez csatoltuk az eredeti kérdőívet. A címzettek közül 202-en akadémikusok, a többi 300 személy pedig akadémiai doktor. Így az akadémikusoknak csaknem 100 százalékát, míg az akadémiai doktoroknak reprezentatív mintáját (25 százalékát) vontuk be a felmérésbe.<sup>2</sup> Végül is 483 kérdőív jutott el a címzetthez, s ebből 342 (70,8 százalék) kitöltött kérdőív került vissza a feladókhoz.

Ez a magas válaszarány többféleképpen magyarázható, ám ennél érdekesebb, vajon miért maradt megválaszolatlan 141 kérdőív. A kézenfekvő okokon túlmenően (időhiány, külföldön tartózkodás, az ilyen jellegű felmérésekkel szembeni bizalmatlanság, közömbösség stb.) néhány kutató talán azért nem válaszolt, mert nem óhajtotta gyöngé angoltudását kikürtölni, jöllehet a vizsgálat során ismételten biztosítottuk a címzetteket, hogy a felmérés adatait bizalmasan, nevek nélkül kezeljük.<sup>3</sup> A cikk szerzői mindazonáltal bíznak abban, hogy az alább ismertetett adatok hű képet adnak a magyar tudóstársadalom idegennyelv-tudásáról.

- személyi adatok,
- idegennyelv-tudás,
- angolnyelv-tudás.

A kérdések többsége feleletválasztós, néhány kérdésre pár szavas választ kellett adni. Csupán három kérdés megválaszolása igényelt bővebb kifejtést. Becslésünk szerint a kérdőívet legfőljebb 30 perc alatt ki lehetett tölteni. Hét kérdés bizonyos fokú önértékelést kért számon, következésképpen a rájuk adott válaszok talán valamelyest szubjektívek.<sup>4</sup> Ezeknek az önelemzéseknek a megbízhatóságát objektív teszteredmények híján lehetetlen megállapítani. Ugyanakkor az irodalomban találunk bizonyítékot arra nézve, hogy az önértékelések általában pontos képet adnak a tényleges nyelvtudásról (Bachmann–Clark, 1981). Bár ez a vizsgálat bízik az eredmények hitelességében, érdemes azokat némi fenntartással fogadni.

3 Érdeklődésüként jegyezzük meg, hogy számos kutató köszönetét fejezte ki a felmérés elvégzéséért, s többen kérték, hogy a tanulmány magyarul is megjelenhessen. Egyesek angol nyelvtanfolyamok megszervezésére buzdították a szerzőket, de legalábbis tanácsokat kértek arra vonatkozóan, hogyan lehetne a nyelvtanulást hatékonyabbá tenni. Ugyanakkor azt sem hallgathatjuk el, hogy néhányan bírálták a kérdőív egyik-másik pontját, s akadt, aki kétségbe vonta a kérdőíves kutatások létjogosultságát.

67

## EREDMÉNYEK

A nők (16 fő) a teljes mintának alig 4,7 százalékát teszik ki, így nincs értelme nem szerint felosztani a populációt. Ezzel szemben az életkorra vonatkozóan érdekes adatokat kaptunk. Mint látható, a mintában egyetlen 35 évnél fiatalabb válaszadó sem található, s az 50 éven aluliak aránya is mindössze 12,4 százalék.

## 1. táblázat. Életkor

| Korcsoport   | n   | %    |
|--------------|-----|------|
| 35 év alatt  | 0   | 0    |
| 35–50 év     | 42  | 12,4 |
| 51–65 év     | 211 | 62,2 |
| 65 év fölött | 86  | 25,3 |

(Az adatok is mutatják: csak bizonyos életkor betöltése után nyílik meg a tudós előtt az Akadémia kapuja. Ha az akadémiai fokozatok pusztán ceremoniális célokat szolgálnának, csekély jelentőségük volna. Csakhogy a szakmai befolyás mértéke Magyarországon egyértelműen a tudományos fokozatok függvénye.)

Az Akadémia kutatási és fejlesztési tevékenységeit tíz tudományos osztályban végzi. Ez a felosztás legalább két szempontból önkényes. Először azért, mert a mai tudományban nehéz meghúzni a határvonalat az egyes tudományágak között; az interdiszciplináris és multidiszciplináris kutatás nem kényszeríthető szűk határok közé. Másodszor van egy sor diszciplína, amelyeknek akadémiai képviselője olyan kicsiny, hogy nem oszthatók önálló kategóriákba, ezért kénytelenek más tudományágakkal egy osztályban megférni.<sup>5</sup> A jobb áttekinthetőség kedvéért a válaszadókat két tág kategóriába soroltuk: az egyikbe a bölcsészek és társadalomtudósok, a másikba pedig a természettudósok kerültek. A természettudományok képviselői egyébként kényelmes többségben vannak (71,1 százalék) a bölcsész-, illetve társadalomtudományok képviselőivel szemben (26,3 százalék) (2,6 százalék megválaszolatlanul hagyta a kérdést). Ami a tudományos fokozatokat illeti, az akadémikusok és az akadémiai doktorok által szolgáltatott adatokat együtt elemeztük.

## IDEGENNYELV-TUDÁS

A válaszadók négyfokozatú skálán értékelték vélt idegennyelv-tudásukat (alapszint, középszint, felső szint, anyanyelvit megközelítő/anyanyelvi szint). Annak érdekében, hogy összesített idegennyelv-tudásukat (össznyelvtudás) numerikusan kifejezhessük, egy pontot adtunk az alapszintűnek ítélt nyelvtudásért, két pontot a középszintűért és így tovább. Ezután egyénenként összeadtuk a pontokat. A 7,7-es mediánérték alapján megállapítható, hogy az átlagos kutató hét nyelvet beszél alapfokon; vagy öt nyelvet alapfokon és egyet

<sup>5</sup> Például a hadtudomány, a pszichológia és a neveléstudomány a Filozófiai és Történettudományi Osztályba, a szociológia viszont a Gazdaság- és Jogtudományok Osztályába került.

középfokon; vagy négy nyelvet alapfokon és egyet felsőfokon stb. Bármelyik variáció esetén, az átlag nemzetközi összehasonlításban is „többnyelvűnek” nevezhető. Következő lépésként t-tesztel megmértük, vajon van-e szignifikáns különbség a bölcsész/társadalomtudósok és a természettudósok között az *össznyelvtudás átlageredményeit* tekintve: a különbség erősen szignifikánsnak bizonyult a bölcsész/társadalomtudósok javára.

A válaszadók többségénél az angol nyelv része az össznyelvtudásnak. Ha elfogadjuk, hogy a felső szint jelenti a hatékony idegen nyelvi kommunikáció fokát, akkor mintánkban 174 válaszadó (50,9 százalék) rendelkezik hatékony angolnyelv-tudással, ezzel szemben 20,7 százalék beismerten nem, vagy csupán alapfokon sajátította el az angol nyelvet. Annak megállapítására, hogy a bölcsész/társadalomtudósok felülmúlják-e a természettudósokat, ismét t-tesztet alkalmaztunk. Ellenkező eredményt kaptunk: a *természettudósok angoltudása szignifikánsan jobb*. Például egy átlag matematikus nyelvtudása valahol a közép- és a felső szint között mozog, míg egy átlag történészé a középszintet sem éri el.

Ennél is érdekesebb adalék, hogy a bölcsész/társadalomtudósok sokkal több nyelven és sokkal magasabb szinten beszélnek, de az angol az össznyelvtudásuknak aránytalanul kisebb hányadát foglalja el, mint a természettudósok esetében, akik viszont általában angolközpon-túak (azaz az angol nagy valószínűséggel szerepel az idegen nyelvi listájukon, s az össznyelvtudásuknak 30 százalékát teszi ki). Ez nemcsak a magyar tudósokra érvényes adat. Az angol nyelv a természettudományos életben afféle *lingua franca* lett – ez a bölcsész- és társadalomtudományokra egyelőre kisebb mértékben jellemző. Ugyanakkor az a benyomásunk, hogy Magyarországon ez a szakadék szélesebb, mint a világ sok más táján.

A statisztikákból az is kitűnik, hogy az angol nyelv után a többi nyelv milyen gyakorisággal szerepel a tudósok palettáján. Nos, a *német nyelv* foglalja el a második helyet, valószínűleg azért, mert valaha ez volt a legfontosabb közvetítő nyelv Kelet-Európában. Viszonylag kevesen állítják magukról, hogy tudnak *oroszul* – ez az elmúlt évtizedek orosznyelv-oktatásának alacsony hatékonyságára utal.<sup>6</sup>

Két további számítás az *életkor és az össznyelvtudás*, illetve az *angoltudás* közötti kapcsolatot tárja fel. Az előbbire vonatkozó eredmények azt mutatják, hogy a legidősebb populáció (65 év felett) össznyelvtudása a legjobb, a középső csoporté (51–60 év) pedig a leggyöngébb, nem sokkal lemaradva a legfiatalabb csoport mögött (35–50 év). A három korcsoportra vonatkozó egyirányú ANOVA-teszt során nyert erősen szignifikáns érték igazolja azt a feltevésünket, hogy az 1945 előtt vagy közvetlenül azt követően iskolakorú kutatók nagyobb eséllyel sajátítottak el idegen nyelveket, mint azok, akik 1949 után jártak iskolába.

Az *életkor és az angoltudás* viszonyára vonatkozó adatokból másfajta következtetésre jutottunk. A 35–50 év közötti korcsoport angol nyelvi kompetenciájának középértéke szignifikánsan magasabb a másik két korcsoporténál; a 65 év feletti populáció átlaga a leg-alacsonyabb. Ezekből az eredményekből az következik, hogy minél fiatalabb egy kutató, annál jobb az angoltudása. A világméretű tendencia tehát Magyarországon is érvényesült, noha a nyelvtanítási rendszer ennek nem kedvezett.

6 Ezek az adatok még lehangolóbbak lennének, ha a Szovjetunióban végzett kutatókat levonnánk ebből a számból.

## A NYELVTANULÁST ELŐSEGÍTŐ TÉNYEZŐK

### Nyelvi képességek

A válaszadók ötpontos skálán értékelték saját nyelvi képességeiket. A 2,5-ös közéérték pontosan a jó és a közepes közé esett. Alig öt kutató nevezte magát tehetségtelennek, míg harmincan a nagyon tehetséges nyelvtanulók közé sorolták magukat. Itt nem találtunk szignifikáns összefüggést a bölcsész/társadalomtudósok és a természettudósok között. Ugyanakkor erősen szignifikáns a korreláció a nyelvi képességek és az össznyelvtudás között.

### A külföldön eltöltött idő

Az angol és nem angol nyelvterületen eltöltött átlagidő 7,2, illetve 16,7 hónap. Mindkét csoport nagyjából ugyanannyi időt töltött külföldön (24,3, illetve 23,7 hónapot), s mindkettő nem angol nyelvterületen tartózkodott hosszabb ideig. Ám az időmegoszlás tekintetében eltérés van a két csoport átlageredménye között. Ami az angol nyelvterületen eltöltött időt illeti, ez az eltérés szignifikáns, vagyis a természettudósok jóval sűrűbben utaztak angol nyelvű országokba bölcsész/társadalomtudós társaiknál, az utóbbiak viszont inkább nem angol nyelvű országokban időztek. Ennek nyilvánvalóan anyagi okai is vannak.

Ezután az angol nyelvű országokban eltöltött időt egybevetettük az életkorral, majd az angol nyelvi kompetenciával. Egyrészt varianciaanalízis alkalmazásával összehasonlítottuk az időtartamot a három korcsoporttal. Az eredmények egyértelműen azt mutatják, hogy az angol nyelvterületen töltött idő hossza az életkorral fordítottan arányos. A várakozásoknak megfelelően igen erős a korreláció az angol nyelvterületen töltött idő hossza és az angoltudás szintje között is.

### 2. táblázat. A nyelvtanulást elősegítő tényezők

|                               |     |
|-------------------------------|-----|
| Tudatos tanulás               | 460 |
| Szakszövegek olvasása         | 298 |
| Szakmai motiváció             | 241 |
| Szorgalom                     | 183 |
| Családi háttér                | 156 |
| Részvétel konferenciákon      | 142 |
| Kapcsolattartás külföldiekkel | 117 |
| Olvasás kedvtelésből          | 76  |
| Idegen nyelv szeretete        | 67  |
| Tévé/rádió                    | 46  |

## Egyéb tényezők

A válaszadók három olyan tényezőt jelölhettek meg, amelyek megítélésük szerint segítettek nekik a nyelvtanulásban (a célsországban eltöltött idő nem szerepelhetett a felsorolásban). A kérdés nyitott jellegéből következően az értékelés itt szükségképpen szubjektív volt. A fontossági sorrendben megadott válaszokat hárompontos skála alapján értékeltük; az összesített adatok alapján a 2. táblázat szerinti sorrend alakult ki.

## VILÁGNYELV

Az egyik kérdés arra keresett választ, ki melyik nyelvet tartja tudományágában világnyelvnek. 330 megkérdezett közül 271 (82,1 százalék) az angolt jelölte meg a szakmai érintkezés egyetlen világnyelvének; mindössze 42-en (12,7 százalék) neveztek meg az angol mellett egy másik nyelvet is – ez azt jelzi, hogy az ún. keleti blokkba tartozó kutatók is elismerik az angol nyelv hegemoniáját. Kissé részletesebben megvizsgáltuk azt a 17 válaszadót (5,2 százalék), aki kétségbe vonta az angol primátusát. Tízen a német nyelvre szavaztak, ketten az olaszra, egy-egy válaszadó pedig a franciára, az oroszra és a törökre; egy megosztott első helyre nevezte a német és az orosz, egy másik pedig a német és a francia nyelvet. A fenti 17 válaszadó közül 12-en a bölcsész/társadalomtudományokat, 5-en pedig a természettudományokat képviselték. Az előbbi csoportba tartozó válaszadók közül szignifikánsan nagyobb arányban neveztek meg az angol helyett egy másik nyelvet világnyelvnek. Másfelől azoknak a természettudósoknak az aránya, akik az angolt tartják a tudományos érintkezés világnyelvének, szignifikánsan nagyobb a várt értéknél.

## A PUBLIKÁCIÓK SZÁMA ÉS NYELVE

A kérdőív egyik kérdésében a kutatóknak – mindenféle részletezés nélkül – arra kellett válaszolniuk, összesen hány publikációjuk volt az elmúlt 15 évben. Eszerint az átlagos válaszadó 51 és 75 között publikált; ez a szám a populáció meglehetősen aktivitását mutatja, de nem okoz különösebb meglepetést. A bölcsész/társadalomtudósok és a természettudósok termékenysége közötti eltérés nem szignifikáns. Ami a magyar, az angol és a más nyelvű publikációk arányát illeti: az összes publikáció közel 50 százaléka a válaszadók anyanyelvén íródott. A bölcsész/társadalomtudósok az összes kiadványaiknak mintegy háromnegyedét az anyanyelvükön publikálják, angolul viszont kevesebb mint 10 százalékát. Ettől gyökeresen eltérően a természettudósok műveiknek több mint a felét angol nyelven jelentetik meg. Ez világosan jelzi egyrészt, hogy ők jobban tudnak angolul, másrészt hogy számukra nagyobb jelentőségű az angol nyelvű publikálás.

Vajon mivel magyarázható az angol nyelvű publikációk viszonylag alacsony aránya, ha egyszer a válaszadók túlnyomó többsége az angolt tartja tudományága világnyelvének? Az egyik ok a nem megfelelő szintű angol nyelvű írásbeli kifejezőképesség lehet, de alighanem többről van szó.

Végül érdemes egy pillantást vetni a „más nyelvek” kategóriájára. A nem angolul vagy magyarul írt publikációk nyelve nagy változatosságot mutat:



## 3. táblázat. Nem angolul vagy magyarul publikált művek

| Nyelv        | n   |
|--------------|-----|
| német        | 243 |
| orosz        | 169 |
| francia      | 97  |
| lengyel      | 37  |
| olasz        | 23  |
| cseh         | 17  |
| spanyol      | 15  |
| szerb-horvát | 14  |
| japán        | 12  |
| szlovák      | 12  |
| román        | 12  |
| bolgár       | 11  |

(Az első három nyelv megegyezik azzal a három nyelvvel, amelyet korábban a válaszadók az általuk legjobban elsajátított nyelveknek neveztek, az angolt leszámítva.)

A válaszadóknak indokolniuk kellett, miért publikálnak hol magyar, hol angol nyelven. Az angol nyelvű publikálás mellett számos érvet sorakoztattak fel. Mindenekelőtt azt hangsúlyozták, hogy a kutatási eredmények csak akkor válhatnak nemzetközileg közkinccsé, ha azokról angol nyelvű folyóiratokban számolnak be; mellesleg a legismertebb folyóiratok a magyar kollégák számára is hozzáférhetőek. (Egyre gyakoribb, hogy bizonyos magyarországi folyóiratok ma már angol nyelven írt cikkeket is elfogadnak.) Másfelől a válaszadók nyíltan fölvetették a magyar nyelvű publikálás gondjait. Szóvá tették, hogy még elsőrangú kéziratok is éveket várnak a megjelenésre. Azt is megemlítették, hogy bizonyos tudományágakban a publikálás lehetőségei számtalman korlátozottak. Mások szerint egyes, viszonylag új diszciplínákban a magyar nyelv nem természetes kommunikációs eszköz.

Mindazonáltal – mint jeleztük – a többség egyelőre a magyart választja fő publikációs nyelvnek. Többen kiemelték azonban, hogy a magyar nyelvű cikkek több szempontból is különböznek az angol nyelvűektől. Például gyakran összegző célzatúak, vagy nem annyira a kollégák, mint inkább a diákság vagy a széles olvasóközönség számára íródnak. Sok esetben témájuknál fogva kötődnek a magyar nyelvhez (például a magyar irodalomról, történelemről vagy jogrendszeréről szóló dolgozatok egy része), máskor a magyar valóságba ágyazódnak, s kizárólag helyi célokat szolgálnak. Bizonyos tudományágakban, így a hadtudományban a titkosság követelménye tette szükségessé a magyar nyelv kizárólagos használatát. Egyesekkel a nemzeti önérzet is mondatja, hogy a magyar nyelv alkalmas bármely tudományos eredmény közlésére, ha pedig mégsem, akkor éppen a magyar nyelvű publikációk kiszélesítése révén kell rá alkalmassá tenni.

Végül az életkornak a magyar, az angol és a más nyelvű publikációkhoz való viszonyát vizsgáltuk meg. Úgy tűnik, minél idősebb valaki, annál magasabb a magyar nyelvű publikációinak a hányada, illetve minél fiatalabb, annál többet publikál angol nyelven.

## MUNKAMÓDSZER

Néhány kérdés abba próbált bepillantani, milyen munkamódszerekkel dolgoznak a válaszadók tudományos közleményeik írásakor. 214-en úgy nyilatkoztak, hogy először magyar nyelvű piszkozatot készítenek. Közülük 144 válaszadó (67 százalék) kiadja fordításra a kéziratát, 70-en (33 százalék) viszont saját maguk fordítják le cikküket a kívánt nyelvre. 218 válaszadó fordítás nélkül, egyenesen idegen nyelven fogalmaz. Ezek szerint nagyjából ugyanannyian készítenek magyar nyelvű fogalmazványt, mint ahányan rögtön a célnyelven írnak. (Mint látható, a válaszok száma meghaladja a válaszadók tényleges számát, mert sokan azt állították, hogy munkamódszerüket az adott idegen nyelvben szerzett kifejezőképességükhöz igazítják.)

Érdeklődtünk, hogy a válaszadók általában átnézetik-e kéziratukat a leadás előtt, vagy sem. A kérdés második felében pedig a következőkre kívántunk választ kapni: A lektor anyanyelvként beszéli-e a célnyelvet? Szakértő-e a dolgozat témájában?

### 4. táblázat. Munkamódszer

| Munkamódszer  | N   | Nincs válasz | Igen        | Nem         | Is/is      |
|---------------|-----|--------------|-------------|-------------|------------|
| Átnézeti      | 342 | 12           | 223 = 67,5% | 101 = 30,7% | 6 = 1,8%   |
| Anyanyelvűvel | 229 | 40           | 90 = 47,6%  | 77 = 40,7%  | 22 = 11,6% |
| Szakértővel   | 229 | 50           | 132 = 75,9% | 35 = 20,1%  | 7 = 4,0%   |

A számadatok alapján a válaszadóknak több mint kétharmada rendszeresen átnézeti kéziratát. A második és harmadik változóra vonatkozóan csak azokat vizsgáltuk, akik bevallásuk szerint általában vagy olykor igénybe vettek anyanyelvi lektort. A válaszadók főként azért nem támaszkodnak rá nagyobb mértékben, mert bizonyos nyelvekből igen kevés anyanyelvű áll rendelkezésükre Magyarországon. Mások megjegyezték, hogy a lektorok igénybevétele fordított arányban áll az illető tudós idegen nyelvi kompetenciájának fokával. Mivel a magyar szakértők természetesen könnyebben hozzáférhetőek, azoknak az aránya, akik kikérlik kollégáik véleményét a kéziratukkal kapcsolatban, értelemszerűen magasabb.

## AZ ANGOL NYELV VÁLTOZATAI

A válaszadóknak öt lehetőség közül kellett megnevezniük, hogy – érzésük szerint – az angol nyelv melyik változatát beszélik.

A legtöbb európai országban a brit angol hagyományosan a legelterjedtebb változat; mivel azonban a nyugati féltekén a gazdasági és politikai súlypont Európáról

Észak-Amerikára tevődik át, az amerikai angol mind nagyobb területeket hódít meg. Ez alól Magyarország sem kivétel, noha bizonyos kelet-európai tendenciák lassítják ezt a folyamatot.<sup>7</sup> Statisztikai adataink megerősítik az amerikai angol felé való fokozatos elmozdulást; a fiatalabb kutatók meglehetősen nagy hányada már az amerikai angolt vallja magáénak, míg az idősebbek inkább a brit változatot részesítik előnyben. Egyetlen válaszadó állítja magáról, hogy „más” változatot beszél, nevezetesen kanadai angolt. A 41 fős „keverék” csoportból 39-en a brit és az amerikai angol keverékét használják, egy személy brit–amerikai–kanadai, egyvalaki pedig brit–indiai keveréknyelven beszél. A „Hunglish” bármely standard angoltól eltérő változat, amennyiben csak a magyar anyanyelvűeket jellemzi (Kachru [1983] „nativizált”-nak nevezi az ilyen változatokat). Jóllehet mindössze 21 válaszadó sorolja magát a „Hunglish” beszélők közé, alighanem azok között is bőven akadnak olyanok, akik úgymond valamelyik standard változatot beszélnek.<sup>8</sup>

## MIKOR ÉS HOL?

Kíváncsiak voltunk, hogy a válaszadók mikor kezdtek el angolul tanulni. A teljes minta gyakorisági mutatóit egybevetettük a haladó szinten lévők (felső szint és anyanyelvit megközelítő/anyanyelvi szint) mutatóival. Azok, akik 18 éves koruk előtt kezdtek el angolul tanulni, túlnyomórészt a haladó szintűek közül kerülnek ki, ám ez a tendencia megfordul, ha az angoltanulás a 18 éves kort követően indult meg. Mindez arra utal, hogy a korai kezdés és a magas szintű nyelvtudás között szoros kapcsolat áll fenn. Megfordítva, minél később kezd meg valaki az angoltanulást, annál kisebb az esélye a magas szintű nyelvtudás elérésére. Mellesleg ezek az adatok is jelzik, hogy az elmúlt negyven évben kevés lehetőség volt Magyarországon az iskolai angoltanulásra. Az önképzés a tanulás leggyakoribb formája. (Elképzeltető persze, hogy a kutatók jó része akkor is az önképzést részesítette volna előnyben, ha jobbakk lettek volna a szervezett nyelvtanítás feltételei.)

## A NYELVI KÉSZSÉGEK

A válaszadók hétpontos skálán rangsorolták az angol nyelvi készségeik szintjét (1-es a legmagasabb érték). Az adatok megbízhatósága végett személyenként csak azokat a készségeket vettük számba, amelyeket a válaszadó 1-essel vagy 2-essel értékelt. (Így például a szakolvasásra vonatkozó szám azt jelenti, hogy az összes válaszadó közül 243 személy vélte úgy, hogy magas szinten olvassa az angol nyelvű szakirodalmat.)

7 A brit nyelvkiadók agresszív üzletpolitikája is hozzájárult a brit angol uralmának fennmaradásához, valamint a brit kulturális értékrendszer elterjedéséhez.

8 A „Hunglish” változatra efféle címkéket ragasztottak: gátlástalan angol, budapesti angol, potpourri-angol, tankönyv angol, fizikusi tört angol stb.

## 5. táblázat. Angol nyelvi készségek

| Készség           | N   | %  |
|-------------------|-----|----|
| Szokolvasás       | 243 | 71 |
| Formális beszéd   | 167 | 49 |
| Informális beszéd | 163 | 48 |
| Informális írás   | 147 | 43 |
| Szakírás          | 142 | 42 |
| Irodalmi olvasás  | 135 | 40 |
| Beszédértés       | 123 | 36 |

A hét készséget összehasonlító eredmények igazolták várakozásunkat: szignifikánsan többen sorolják a szakolvasást a kiemelkedő készségeik közé, mint ahányan a bármely más készségben nyújtott teljesítményüket dicsérik. A beszédértés kullog a lista végén: szignifikánsan kevesebb válaszadó tartja a beszédértést az egyik erősségének; egyedül az irodalmi olvasás tekintetében nem szignifikáns ez a különbség. A beszédértés készségének viszonylag alacsony szintje részben Magyarország politikai elszigeteltségével magyarázható, részben pedig a hagyományos nyelvoktatási módszerekkel, amelyek nem fordítanak kellő figyelmet a beszédértés tanítására.

Annak ismeretében, hogy a természettudósok globális angol nyelvi szintje magasabb, nem meglepő, hogy valamennyi készségben jobb átlagokat értek el; a szépirodalom olvasását leszámítva ez a különbség szignifikáns. A bölcsész/társadalomtudósok gyakorisági listáján a szépirodalom olvasása áll a második helyen – ez nyilván összefügg azzal, hogy sokan közülük hivatásszerűen foglalkoznak irodalommal. Ugyanakkor az a tény, hogy a szakírás ritkán szerepel a legjobb készségeik között, ok-okozati összefüggésben áll az angol nyelvű publikációik viszonylag alacsony számával.

Ezután korrelációs számításokat végeztünk a hét készség, valamint az egyes készségek és a globális angol nyelvi kompetencia között. Az a feltételezésünk, hogy minden egyes készség minden más készséggel szignifikánsan korrelál, igazolta azt a nyelvpedagógiai tételt, mely szerint a készségek és a globális nyelvtanulás között kölcsönös összefüggés áll fenn.

A válaszadók először a magyar és angol nyelvű olvasási sebességüket jelezték négyfokozatú skálán, majd az írásbeli kifejezőképességüket értékelték egy háromfokozatú skálán. Kiderült, hogy természetszerűleg sokkal jobban olvasnak és írnak az anyanyelvükön, mint angolul. Az sem meglepő, hogy a magyar és az angol nyelvű olvasási sebesség között szignifikáns a korreláció. Ezzel szemben furcsa, hogy a magyar nyelvű írásbeli kifejezőképesség fejlettsége nem áll összefüggésben az angol nyelvűvel.

## KAPCSOLAT AZ ANGOL ANYANYELVŰEKKEL

Évtizedeken át kevés angol ajkú ember élt Magyarországon. Noha számuk napjainkban rohamosan növekszik, ma sincsenek elegenden. (Amint már utaltunk rá korábban, az angol anyanyelvű szakértők hiánya közvetve akadályozta a magyar tudomány és kutatás fejlődését.) A válaszokból kiderül, milyen kevés lehetőségük volt a magyar kutatóknak arra, hogy angol anyanyelvűekkel érintkezzenek. A teljes minta középértékét alapul véve megállapítható, hogy egy átlagos kutató angol anyanyelvűekkel való érintkezésének gyakorisága az „egyszer-kétszer havonta” és a „néhányszor évente” között mozog.

6. táblázat. Az angol anyanyelvűekkel való érintkezés gyakorisága

| Gyakoriság              | N   | %    |
|-------------------------|-----|------|
| Naponta                 | 8   | 2,6  |
| Egyszer-kétszer hetente | 64  | 20,6 |
| Egyszer-kétszer havonta | 75  | 24,1 |
| Néhányszor évente       | 107 | 34,4 |
| Ritkán                  | 48  | 15,4 |
| Soha                    | 9   | 2,9  |

Az erősen szignifikáns eredmények azt mutatják, hogy a természettudósok lehetőségei e tekintetben is jóval kedvezőbbek. Ugyanakkor beigazolódott az a mindennapi tapasztalat is, mely szerint az idegennyelv-tudás szintje egyenes arányban növekszik a célnyelvet anyanyelvként beszélőkkel való találkozások gyakoriságával.

Mint jeleztük, a magyar kutatóknak kevés lehetőségük volt arra, hogy angol anyanyelvűekkel érintkezzenek, de arra még kevesebb alkalmuk nyílt, hogy eljussanak külföldi konferenciákra. A válaszadók megnevezték, hány olyan konferencián vettek részt az elmúlt öt évben, ahol az angol volt a(z egyik) hivatalos nyelv. A számarányok egyértelműen tükrözik a természettudományok privilegizált helyzetét.<sup>9</sup> A nemzetközi konferenciákon elhangzott előadások számáról kért felvilágosításból megtudtuk, hogy a természettudományok képviselői – akárcsak a konferenciák látogatottsága tekintetében – jóval aktívabbak voltak a bölcsész/társadalomtudósoknál. A konferenciárésztétel és az előadástartás arányára vonatkozóan megállapítottuk, hogy a válaszadók konferenciánként átlag 0,75 előadást tartottak. Ez a viszonylag magas arány részben azzal magyarázható, hogy leginkább akkor számíthattak meghívásra, ha előadásra is vállalkoztak.

Végül korrelációs számításokkal vizsgáltuk, hogy a konferenciákon való részvétel és az előadások tartása hogyan viszonyul a globális angoltudás, ezen belül a szóbeli kommunikációs készségek szintjéhez, valamint a publikációk nyelvéhez. Igen erős korrelációkat találtunk valamennyi változó esetében, a más nyelveken való publikálás kivételével. Ami

<sup>9</sup> Mint ismeretes, a magyar kutató gyakorlatilag el volt zárva a konferenciáktól, hacsak a rendező szerv nem küldött neki hivatalos meghívót; a meghívó félnek többek között garantálnia kellett, hogy a magyar résztvevő valamennyi költségét fedezi.

az első három változót illeti (globális angoltudás, beszédértés és informális beszéd), az eredmények azt jelzik, hogy a jó nyelvtudással rendelkező kutatók az átlagosnál több konferencián vesznek részt, s azokon több előadást tartanak, s megfordítva, minél sűrűbben jár valaki konferenciákra, annál jobban tud angolul. Másfelől a publikációk nyelvére vonatkozó változóknak és a konferenciákon való részvétel gyakoriságának igen erős korrelációja azt mutatja, hogy a konferencialátogatás sűrűsége egyenes arányban áll az angol nyelvű publikációk számarányával. Nem túlzás tehát azt állítani, hogy a magyar kutatók a 22-es csapdájában vergődtek; csak akkor számíthattak nemzetközi konferenciákra való meghívásra, ha már volt némi szakmai rangjuk, ahhoz viszont, hogy ezt kivívhassák, ajánlatos volt konferenciákon bemutatkozniuk. Kétségtelen tény: ahhoz, hogy bekapcsolódhassanak a szakmájuk nemzetközi vérkeringésébe, egyszer és mindenkorra le kell rázniuk a magyar nyelv „megközelíthetlenségének” bilincseit.

## KÖVETKEZTETÉSEK

Ez a tanulmány a posztstálinizmus utolsó évében készült; a felmérés során vázolt helyzet az elkövetkező négy évben alighanem gyorsabb ütemben fog változni, mint az elmúlt negyven évben. Ma még nehéz feltárni az ok-okozati összefüggéseket: azt tudniillik, hogy az angol nyelvi kompetencia viszonylag alacsony szintje, amely a tudományos fejlődésnek is egyik kerékkötője, vajon abból fakad, hogy későn ismerték fel az angol világnyelvvé válásának tendenciáját, vagy az inkább a politika következménye-e?

Ezt az összefüggést nehéz lenne pontosan meghatározni a tanulmányban közölt adatok leíró jellege miatt, ezért csak részben jogos következtetéseket levonni. Annak ellenére, hogy egész Kelet-Európában, így Magyarországon is naponta változnak a körülmények, tagadhatatlan, hogy az angolnyelv-tudás ügye szorosan összefügg a magyar tudományos élet egészének állapotával. Hadd utaljunk a tanulmány bevezetőjében tett megjegyzésünkre, mely szerint egy nemzet viszonylagos fejlődése azon is lemérhető, milyen mértékben jut hozzá a tudományos információhoz, s fel tudja-e használni az információ nyújtotta lehetőségeket – ennek fokáról a kutatók, valamint az informatikai kutatók és szakemberek angol nyelvi kompetenciája révén is foglalat lehet alkotni.

A kérdőíves felmérés alapján kirajzolódó képet összefoglalva:

- a tudományos kutatók széles körű idegen nyelvi ismeretekkel rendelkeznek;
- ezen belül a középső korosztály beszéli a legkevesebb idegen nyelvet;
- kevés magyar tudós tud jól (vagy egyáltalán) angolul;
- az angoltudás szintje fordított arányban áll az életkorral: minél idősebb valaki, annál kevésbé valószínű, hogy jól tud angolul;
- az angoltudás tudomány-specifikus: a bölcsész/társadalomtudósok a természettudósoknál általában rosszabbul tudnak angolul;
- az angol nyelvi készségek közül a tudományos szakirodalom olvasását jelölték meg erősegyüként a legtöbben, s a beszédértést a legkevesebben;
- a külföldi tanulmányutak időtartama is az életkor függvénye: minél idősebb valaki, annál rövidebb időt töltött külföldön;

- a bölcsész/társadalomtudományok képviselőinek rendszerint kevesebb lehetőségük volt külföldre utazni a természettudósokhoz képest;
- az összpublikációra vonatkozó adatokat figyelembe véve, az angol nyelvű publikációk hányada alacsony;
- ezen belül azonban a természettudósok munkáinak több mint a felét angol nyelven közlik, szemben a bölcsészekkel/társadalomtudósokkal, akik kétharmad részt magyar nyelven publikálnak;
- az angol nyelvű közlemények a szűken értelmezett szakmához szólnak, míg a magyar nyelvűek jobbra „belső fogyasztásra”;
- a publikációk vonatkozásában is igaz a megállapítás: minél idősebb valaki, annál kisebb az angol nyelvű publikációinak hányada;
- a magyar kutatóknak kevés alkalmuk van az angol ajkúakkal való közvetlen érintkezésre;
- a természettudósok ilyen szempontból is előnyösebb helyzetben vannak: kapcsolatrendszerük kiterjedtebb, mert szabadabban utazhattak a világban;
- az angol nyelv változatai közül egyelőre a brit angol a listavezető, noha – kiváltképpen a fiatalabbak körében – az amerikai angol fokozatosan tért hódít.

A Magyar Tudományos Akadémia 1989. évi közgyűlése leszögezte: „[...] a magyar tudományt [...] a csökkenő ráfordítások következtében a nemzetközi átlagtól való fokozatos leszakadás veszélye fenyegeti, s a kedvezőtlen tendenciák folytatódása esetén a magyar tudományos kutatás a visszafordíthatatlan elmaradottság állapotába kerülhet” (1989: 759).

Bár ez a dokumentum konkrétan nem tér ki az idegen nyelvvel kapcsolatos gondokra, közismert tény, hogy a pénzforrások kimerülése együtt jár a tudományos folyóiratokhoz és a nemzetközi adatbankokhoz való hozzájutás beszűkülésével, valamint az informatikai kutató- és szakemberképzés csökkenésével (Grabe–Kaplan, 1985). Úgy véljük, hogy a demokratizálódási folyamattal egyidejűleg az országnak a jövőben nagyobb figyelmet kellene fordítania az idegen nyelvekre és – ennek részeként – magára az idegennyelv-oktatásra. Az egyik válaszadó önmagára vonatkoztatva így fogalmazta meg a magyar kutatók általános gondját: „Az európai tudóssá válás alapfeltétele az, hogy tudjunk beszélni és olvasni angolul, németül, franciául és lehetőleg oroszul. Ilyen értelemben vagyok én elégedetlen a nyelvtudásommal.” (Az illető mellesleg alapszinten tud franciául, középszinten oroszul és németül, valamint felső szinten angolul.)

(1990)

MEDGYES PÉTER – LÁSZLÓ MÓNICA

# A MAGYAR KUTATÓK IDEGENNYELV-TUDÁSA AZ 1990-ES ÉVEK VÉGÉN<sup>1</sup>

## BEVEZETÉS

Közhely, hogy ma az angol az első számú világnyelv, amely az élet minden területét áthatja. Noha gyors terjedésének számos politikai, gazdasági, társadalmi, művelődési és vallási oka van, e tényezők sorában a nyelvészetiek szerepe nem számottevő (Crystal, 1995a). Hasonló véleményen van Kaplan (1993), aki szerint az angol nem felsőbbrendű nyelv, s pusztán történelmi véletlenek sorozatának köszönheti térhódítását. Ami pedig a jövőt illeti, semmi biztosítéka annak, hogy hegemon szerepe örökké fennmarad, bár a jelek arra utalnak, hogy még évtizedeken át megőrzi kivételezett helyzetét (Graddol, 1997).

Globalizálódó világunkban az angol anyanyelvűek nyilvánvaló előnyt élveznek a nem angol anyanyelvűekkel szemben (Medgyes, 1999). Természetesen érvényes ez a tudományos életre is: [... a tudósok] egyazon nyelven társalognak – jórészt angolul. Azt, aki nem tud angolul, a tudomány cerberusai (köztük folyóirat-szerkesztők, recenzensek és konferencia-szervezők) nem engedik belépni az exkluzív klubokba. Ennélfogva a magas szintű angol-nyelv-tudás egyre több kutató számára létszükséglet.

E tanulmány elsődleges célja, hogy adatokkal támassza alá azt a feltevést, mely szerint az angol a tudomány egyetemes munkanyelve. A kutatás terepe Magyarország, időpontja 1999, résztvevői pedig magyar tudósok, akiket az idegennyelv-tudásuk, ezen belül az angolnyelv-tudásuk számos aspektusáról faggattunk.

Célunk azonban nem csupán az, hogy bizonyos szögből felvettelt készítsünk a harmadik évezredbe lépő magyar tudóstársadalomról, hanem az is, hogy bemutassuk az angol nyelv térhódítását. A „térhódítás” viszonylagos fogalom, amely e folyamat két vagy több szakaszát foglalja magában. Jelen dolgozatban az összehasonlítás alapjául egy 1989-ben elvégzett felmérés szolgál, s éppen a két populáció nyelvtudásában megmutatkozó különbségek vizsgálata révén kívánjuk ábrázolni az angol nyelvnek az anyanyelv és az összes többi idegen nyelv rovására történő előretörését.

.....  
<sup>1</sup> Ez a tanulmány az angol eredeti módosított és rövidített változata. Itt ragadjuk meg az alkalmat, hogy köszönetet mondjunk mindazoknak, akik kitöltve visszaküldték a felmérés alapjául szolgáló kérdőívet. Köszönet illeti a Magyar Tudományos Akadémiát, amely engedélyezte számunkra az akadémikusok és akadémiai doktorok címlistájának használatát, az Oktatási Minisztériumot, amely anyagilag támogatta a felmérés elkészítését, valamint Gál Évát az adatgyűjtés során nyújtott segítségével.



Két dolgot érdemes előrebocsátanunk. Egyrészt azt, hogy a magyar kutatók zöme pályafutásának azon szakaszában szerez akadémiai fokozatokat, amikor már kevés ideje jut az intenzív nyelvtanulásra. Ezért válaszadóink kevésbé tükrözik azokat az átfogó változásokat, amelyek az 1990-es évek nyelvoktatási politikáját jellemezték. Másrészt tudvalévő, hogy a magyar tudomány kiemelkedő képviselői már jóval a rendszerváltás előtt bekapcsolódtak a nemzetközi tudományos közéletbe. Ilyenformán az 1990-es éveket inkább e kapcsolatok kiszélesítése és megerősítése, mintsem létrehozása jellemezte. Noha eközben angoltudásuk gyarapodott, áttörésszerű fejlődésről nem beszélhetünk, annál is kevésbé, mivel az 1989-es és az 1999-es populáció között szükségképpen jelentősek az átfedések.<sup>2</sup>

## A MAGYAR KUTATÓK IDEGENNYELV-TUDÁSA AZ 1989-ES FELMÉRÉS TÜKRÉBEN

Az eredeti felmérésre a rendszerváltás évében került sor, ilyenformán a róla készült tanulmány összegző jellegű, szociolingvisztikai kordokumentumnak is felfogható (Medgyes-Kaplan, 1990, 1992). Az akkori eredmények tanúsága szerint a vezető magyar tudósok nyelvtudása jóval meghaladta a magyar lakosság átlagszintjét, s a társadalmi hierarchiában elfoglalt magasabb pozíciójukból következően mintegy előre jelezték a társadalom egészét meghatározó trendet. Az 1989-es felmérés résztvevői tisztában voltak azzal, hogy egy viszonylag kevesek által beszélt anyanyelv birtokosaiként csak akkor lehetnek egyenrangú partnerek a tudományos közéletben, ha jól tudnak angolul, a tudományok világnyelvén. Annak ellenére, hogy a magyar tudósok általában több nyelven is beszéltek, a válaszadóknak csupán a fele számolt be magas szintű angoltudásról. Kiderült továbbá, hogy az angoltudás fordított arányban van az életkorral, vagyis minél idősebb valaki, annál kisebb a valószínűsége annak, hogy jól tud angolul. A felmérés során nyert adatok szerint a humán és társadalomtudományok képviselői sokkal több idegen nyelven és sokkal jobban beszélnek természettudós társaiknál, ám ezen belül az angol aránytalanul kis helyet foglal el. Végül – jellemző módon – a természettudósok közleményeiknek több mint a felét angolul publikálták, szemben a humán és társadalomtudomány képviselőivel, akik műveik kétharmadát magyarul jelentették meg.

## AZ 1999-ES FELMÉRÉS KUTATÁSI MÓDSZERE

Módszertani szempontból az 1999-es felmérés híven követi a tíz évvel korábbit annak érdekében, hogy minél összehasonlíthatóbb adatok álljanak rendelkezésre. Ezért hasonló elvek alapján választottuk ki a megkérdezetteket, állítottuk össze a kérdőívet, gyűjtöttük össze és dolgoztuk fel az adatokat.

<sup>2</sup> Az átfedések mértékét azért nem tudtuk megállapítani, mert a kérdőíveket névtelenül kellett kitölteni és visszaküldeni.

## A válaszadók

1999 tavaszán a Magyar Tudományos Akadémia támogató levelére hivatkozva kérdőívet küldtünk ki az Akadémia valamennyi rendes és levelező tagjának (összesen 311 fő) és minden negyedik akadémiai doktornak (összesen 558 fő),<sup>3</sup> majd egy emlékeztető levélben ismételtük meg kérésünket. A 869 levélből 843 ért célhoz, s ebből 620-an küldték vissza a kérdőívet kitöltve, vagyis a címzettek 73,5 százaléka vállalkozott a felmérésben való részvételle! Feltételezzük, hogy e kiváló válaszarány mögött elsősorban a nyelvtanulás és azzal kapcsolatos kutatások iránti érdeklődés rejlik.<sup>4</sup>

A válaszadók 53,4 százaléka 65 évnél idősebb, s csupán 10,7 százaléka az 51 évnél fiatalabbak aránya. Ez az egyenlőtlenség abból a közismert tényből adódik, hogy a magyar tudósok többsége meglehetősen későn ér fel az akadémiai ranglétra felsőbb fokaira, s e tekintetben az 1990-es évek kevés változást hoztak. Felmérésünkben külön nyomatékkal vizsgáltuk a 65 év alatti tudósoktól származó adatokat.<sup>5</sup>

Habár követtük az Akadémia tudományterületek szerinti osztályozási rendszerét, a jobb áttekinthetőség kedvéért két tág csoportba soroltuk a válaszadókat; ennek alapján beszélünk a továbbiakban társadalomtudósokról (beleértve a humanióriák képviselőit is), illetve természettudósokról. A 65 év alatti korcsoportok 88,2 százaléka természettudós; ugyanez az arány a 65 év fölötti korcsoporttal együtt 80,9 százalék. Megjegyezzük, hogy az 1989-es felmérésben a természettudósok részaránya csupán 71,1 százalék volt.

## A kérdőív

Az 1989-essel megegyező módon az 1999-es kérdőív 22 kérdésből áll. A kérdések többsége feleletválasztós, s mindössze hét olyan kérdés akad, amely bizonyos fokú önértékelést igényel. Tekintettel arra, hogy csak három kérdésre kellett szöveges választ adni, a kérdőív kitöltése legfőljebb 30 percet vett igénybe.

A kérdőív két fő részre tagolódik. Az első rész a nyelvtudással (ki milyen nyelveken beszél, milyen szinten), a nyelvtanulási attitűdökkel (milyen tényezők segítik elő a nyelvelsajátítás sikerét: nyelvi képességek, a célországban eltöltött idő, mi az adott tudományág világnyelve)

.....  
3 Anyagi megfontolások miatt kénytelenek voltunk az akadémiai doktorok számát korlátozni: csak minden negyediket vontunk be a felmérésbe. A résztvevőket a címlistán feltüntetett névsor szerint választottuk ki, s csupán két egyéb szempontot vettünk figyelembe. Egyrészt azt, hogy a főváros, amely az összes tudós 70,5 százalékának ad otthont, ennek megfelelő arányban legyen képviselve. Másrészt ügyeltünk a férfiak és nők részarányos megoszlására is. Ezzel kapcsolatban megjegyezzük, hogy noha a női akadémikusok és akadémiai doktorok aránya 4,7 százalékról 8,8 százalékra emelkedett az elmúlt tíz év során, még mindig túl kevesen vannak ahhoz, hogy érdemes legyen nemek szerint bontani az adatokat. Az egyszerűség kedvéért az akadémikusokra és akadémiai doktorokra vonatkozó adatokat is együtt vizsgáltuk.

4 E feltételezés jogosságát igazolja az is, hogy többen javasolták a felmérés eredményeinek hazai közzetételét, néhányan pedig tiszteletpéldányt kértek az eredeti, angol nyelvű tanulmányból. E kéréseknek szívesen eleget teszünk, s az itt közölteknek részletesebb adatokat megküldjük az érdeklődőknek.

5 Az adatok megbízhatóságát illetően óvatosságra int bennünket az a körülmény, hogy a 65 év alatti társadalomtudósok száma mindössze 32.

és a tudományos közlemények nyelvezetével (nyelvhasználat, fogalmazási stratégiák) kapcsolatos kérdéseket tartalmazza. A kérdőív második részében kizárólag az angol nyelvre, nevezetesen annak tanulására (mikor és hol tanult angolul), használatára (melyik változatot beszéli, milyen gyakran használja az angol nyelvet) és a nyelvi készségekre (készségek sorrendje, olvasási sebesség, íráskészség) vonatkozó kérdések szerepelnek.<sup>6</sup> A tanulmány további részében a fenti kérdésekre adott válaszok egy részének elemzésére vállalkozunk.

## AZ EREDMÉNYEK

### Nyelvtudás

#### *Idegennyelv-tudás*

A válaszadók négyfokozatú skálán értékelték vélt nyelvtudásuk szintjét (alap-, közép-, felső, anyanyelvit megközelítő/anyanyelvi szint). Annak érdekében, hogy összehasonlítsuk nyelvtudásukat numerikusan kifejezhető, egy pontot adtunk az alap szintűnek ítélt nyelvtudásért, két pontot a középszintűért és így tovább. Az összesített eredmények alapján a 65 év alatti korcsoportok pontértéke 6,4, ami annyit jelent, hogy az átlagos magyar tudós – a saját megítélése szerint – legalább két idegen nyelvet jól vagy több mint két nyelvet kevésbé jól beszél. Ezen belül a természettudósok átlaga 6,0, a társadalomtudósoké pedig 9,1 pont, vagyis az utóbbi csoport nyelvtudásának volumene lényegesebb nagyobb. 1989-hez viszonyítva a 65 év alatti válaszadók átlaga 7,3 pontról 6,4 pontra csökkent, s ez a tendencia a természet- és társadalomtudósokra egyformán érvényes.

#### *Angolnyelv-tudás*

Ugyanilyen négy pontos skálán mértük a válaszadók angol nyelvi tudását. A 35–50 közötti korcsoport átlaga 2,8, szemben az 51–65 évesek 2,6-os és a 65 év feletiek 2,4-es átlagával. Ebből levonható az a következtetés, miszerint minél fiatalabb egy tudós, annál valószínűbb, hogy jól tud angolul. Ugyanez a tendencia jellemezte az 1989-es populációt is, ahol a megfelelő átlagértékek 2,6, 2,3, illetve 2,1 voltak. E szám adatok egyszersmind a válaszadók angoltudásának fejlődéséről tanúskodnak, ami részben annak köszönhető, hogy egyre többekben tudatosodik az angol nyelvnek a nemzetközi tudományos kommunikációban betöltött nélkülözhetetlen szerepe. Ha viszont az idegennyelv-tudás csökkenő tendenciáját egybevetjük az angolnyelv-tudás növekedési ütemével, még szemléletesebbé válik az angol rohamos előretörése.

Mármint ha a 65 év alatti korcsoporton belül összehasonlítjuk a társadalomtudósokra, illetve a természettudósokra vonatkozó adatokat, kiderül, hogy az előbbi csoport válaszadói jobbnak ítélték angoltudásukat az utóbbiakénál (2,9, illetve 2,7). Ez az eredmény különösen az 1989-es felmérés fényében meglepő (1,9, illetve 2,4), s azt mutatja, hogy a társadalomtudósok sokkal gyorsabban fejlődtek: míg 1989-ben angoltudásuk a közepes szintet sem érte el, 1999-ben már a felső szintet súrolta.

6 Miután összegyűjtöttük a kérdőíveket, számítógépbe tápláltuk, majd a *Statistical Package for the Social Sciences*, 6.0 Windows változatának (SPSS+) felhasználásával dolgoztuk fel az adatokat.

Érdekes képet mutatnak az idegen nyelvek relatív gyakoriságára vonatkozó adatok is.

1. táblázat. A felső és anyanyelvit megközelítő/anyanyelvi szintű beszélők száma nyelvenként (65 év alatti korcsoportok)

| Nyelv   | N   |
|---------|-----|
| angol   | 171 |
| német   | 46  |
| orosz   | 33  |
| francia | 12  |

Eszerint a válaszadók közel kétharmada legalább felső szintűnek ítélte angoltudását, szemben azzal a 46 résztvevővel, aki a némettudásáról nyilatkozott ilyen kedvezően. 1999-ben tehát közel négyszer annyian beszéltek jól angolul, mint németül – 1989-ben ez az eltérés mindössze 1,2 volt! Érdekes ezt összehasonlítani a 14 éven felüli magyar lakosság idegennyelv-tudásáról szerzett adatokkal. Terestyéni (1995) reprezentatív felmérése szerint a lakosság 6,1 százaléka „elbol-dogul” németül, 5,1 százaléka pedig angolul. Ezek szerint mindmáig a német a legerterjedbb nyelv Magyarországon, de a tudományos kommunikáció világnyelve ma már az angol.

Ezt igazolják az alábbi adatok is. A válaszadókat megkérdeztük, melyik nyelvet tartják a tudományáguk *lingua francájának*: a 65 év alattiak 96,3 százaléka az angolt jelölte meg, 3 százaléka az angolt és még egy nyelvet, s csupán 0,8 százaléka (2 fő) nevezett meg valamely más idegen nyelvet. Ugyanezek az arányok 1989-ben 82,1 százalék, 12,7 százalék és 5,2 százalék voltak, azaz tíz év alatt az angol lényegében minden más nyelvet kiszorított.<sup>7</sup> Ennek ismeretében még kevesebb okunk van arra, hogy elégedettek legyünk vezető tudósaink angoltudásának fokával.

### A nyelvtanulást elősegítő tényezők

#### *A külföldön eltöltött idő*

Az egyik kérdés a külföldi szakmai utak időtartama és a célországok iránt érdeklődött. A 65 év alatti korcsoportok 87,5 százaléka töltött legalább egy hónapot külföldön; az egy főre lebon-tott, átlagos időtartam 39,7 hónap, azaz több mint három év. Érdekes, hogy a 65 év felettiek átlaga nem sokkal alacsonyabb: 37,8 hó/fő. Úgy látszik tehát, hogy az idősebb generációnak sikerült a tudományos pályafutásának hosszával kiegyenlítenie a korlátozott lehetőségeiből származó hátrányokat. Összehasonlításképpen, 1989-ben egy tudós átlagosan 23,9 hónapot töltött külföldön, tehát közel 60 százalékos növekedésről számolhatunk be. E fejlődés vél-hetően annak köszönhető, hogy Magyarország és a kutatásfejlesztésben élenjáró országok

.....  
7 Egyesek nem is tudnak napirendre térni az angol térhódítása fölött. Valaki például így fakad ki: „Jelenleg a politikailag erőszakolt angol nyelvet kell követni, bár a német vagy a francia nyelv a tudománynak sokkal tökéletesebb alapja.”

között javultak a politikai és gazdasági kapcsolatok, s ennek köszönhetően az ösztöndíj- és munkavállalási lehetőségek is.<sup>8</sup>

Ezután kiszámítottuk az angol, illetve nem angol nyelvű országokban töltött időt: a 65 év alatti korcsoportok átlaga 23,5, illetve 12,2 hó/fő. Az angol nyelvű országok előnye még egyértelműbb a 65 év felettiek esetében (19,3, illetve 5,6 hó/fő); a tetemes különbséget egyértelműen indokolja az angol nyelvű országoknak, kiváltképpen az Egyesült Államoknak a nemzetközi tudományos életben játszott vezető szerepe.

### *Egyéb tényezők*

A válaszadók fontossági sorrendben megnevezhettek három olyan tényezőt, amely – a külföldi utak mellett – hozzájárult a nyelvtudásuk fejlődéséhez. Miután a válaszokat tíz átfogó csoportba rendeztük, az alábbi rangsort állítottuk fel:

2. táblázat. A nyelvtanulást elősegítő egyéb tényezők: 1989–1999 (rangsor)

| Tényezők                  | 1989 | 1999 |
|---------------------------|------|------|
| tudatos tanulás           | 1    | 1    |
| szakszövegek olvasása     | 2    | 3    |
| szakmai motiváció         | 3    | 2    |
| szorgalom                 | 4    | 6    |
| családi háttér            | 5    | 7    |
| konferenciárésztétel      | 6    | 10   |
| külföldiekkel kapcsolat   | 7    | 4    |
| kedvtelésből való olvasás | 8    | 8    |
| idegen nyelv szeretete    | 9    | 5    |
| tévé/rádió                | 10   | 9    |

A két felmérés adatainak összehasonlításából kiderül, hogy a válaszadók mindkét esetben a tudatos tanulásnak (iskola + magánórák + önképzés) tulajdonították a legnagyobb jelentőséget. Ez nem meglepő egy olyan országban, ahol az idegen nyelv mindennapi használatára korlátozottak a lehetőségek, s ahol kevesek előjoga a külföldi nyelvtanulás. A két lista közötti eltéréseket vizsgálva az „idegen nyelv szeretete” kategória előretörése a legszembeszökőbb, s a nyelvtanulás iránti motiváció növekedésével magyarázható. Ugyanakkor a „konferenciárésztétel” számarányának növekedése arról tanúskodik, hogy 1989-hez viszonyítva egyre több alkalom nyílik a szakmai kapcsolatok ápolására.<sup>9</sup>

8 Tény, hogy e szám adatok a valóságosnál szebb képet festenek, mert azoknak az adatait is tartalmazák, akik több évtizedes emigrációból hazatelepültek a rendszerváltást követően. Ha figyelmen kívül hagyjuk azoknak az adatait, akik megszakítás nélkül három éven át külföldön éltek, a 65 év alatti korcsoport egy főre vetített átlaga 18,2 hónapra, a 65 év felettieké pedig 12,4 hónapra csökken.

9 Az egyik válaszadó szellemes hasonlattal élt: „Csak könyvből nyelvet és szerelmet megtanulni nem lehet. Mindkettőt élő közegben gyakorolni is kell.”

## Publikációk

A 65 év alatti válaszadók átlagosan 26–50 művet jelentettek meg az 1989 és 1999 között eltelt időszakban. A teljes populációt figyelembe véve az összes publikáció 49,6 százaléka angolul, 41,9 százaléka magyarul és 9,6 százaléka más nyelveken jelent meg.<sup>10</sup> Az angol nyelvű publikációk aránya még magasabb a 65 év alatti korcsoportok esetében (62 százalék angol, 32 százalék magyar és 6 százalék egyéb), ami azt jelzi, hogy a fiatalabb kutatókra erősebb nyomás nehezedik, hogy angolul írjanak. A tudományterületek összehasonlításából viszont az derül ki, hogy míg a természettudósok eredményei a fenti trendet tükrözik (67 százalék angol, 27,1 százalék magyar és 5,9 százalék egyéb), a társadalomtudósok mindmáig túlnyomórészt magyarul írnak (20 százalék angol, 68,9 százalék magyar és 12,2 százalék egyéb); ez részben a szakterületük jellegéből fakad (gondoljunk csak a magyar irodalommal vagy magyar történelemmel foglalkozó kutatókra, akik értelemszerűen elsősorban az anyanyelvükön publikálnak), de talán az is szerepet játszik benne, hogy lassabban igazodnak a világban lezajló változásokhoz. Ami az 1989-es adatokat illeti, azt látjuk, hogy az angol és a magyar sorrendje időközben felcserélődött, s csökkent a többi nyelvre eső hányad.<sup>11</sup>

A válaszadókat arról is megkérdeztük, mikor miért publikálnak magyarul, illetve angolul. Az angol nyelvű publikáció mellett sokan hivatkoztak az impakt faktorra és a citációs indexre, de akadtak olyanok, akik a külföldi állásokra és ösztöndíjakra vonatkozó pályázatokra, valamint a tudományos kapcsolatok kiépítésének és ápolásának feltételeire hivatkoztak. Visszatérő érvként szerepelt, hogy csak az angol nyelven közölt eredményekről szerez tudomást a világ – a magyar nyelven történő írást egyesek merő időfecsérlésnek nevezték.<sup>12</sup>

Természetesen szép számmal akadtak olyanok is, akik a magyar nyelvű közlés mellett emeltek szót, leggyakrabban annak oktatáspolitikai jelentőségét hangsúlyozva: igenis szükség van magyar nyelvű egyetemi jegyzetekre, valamint az angolul nem olvasó kollégáknak szánt szakcikkekre. Többen kiemelték, hogy első munkáikat, köztük a kandidátusi disszertációjukat magyarul írták. A magyar nyelvű közlemények válfajai között a monográfiákat, tudományos beszámolókat, népszerűsítő kiadványokat, recenziókat és az angol nyelvű közlemények fordítását említették leggyakrabban. Egyesek bevallották, hogy olykor a vizsautasítástól való félelmükben vagy pusztán kényelemszeretetből fordulnak magyar nyelvű szakfolyóiratokhoz nemzetközileg elismert szakfolyóiratok helyett, mások arra hivatkoztak, hogy „időnként illik elfogadni magyar szerkesztőségek felkérését”. Többen – változó hevességgel – a magyar tudományos nyelv fennmaradása és fejlődése iránti aggodalommal indokolták a magyar nyelven történő írást.

.....  
10 A többi nyelv sorrendje megegyezik az 1989-es sorrenddel, vagyis: német, orosz, francia.

11 1989-ben a válaszadók műveik 46,6 százalékát közölték magyarul, 39,5 százalékát angolul és 13,8 százalékát más nyelveken.

12 „A nemzetközi tudományos közösség még ma se olvas magyarul” – jegyezte meg szarkasztikusan az egyik válaszadó. Ennél is rosszabb volt az, aki szerint nem is érdemes megszólítani azokat, akik nem olvasnak angolul.

## Az angol nyelv változatai

A válaszadók arról is nyilatkoztak, hogy az angol melyik változatát beszélik: a brit, az amerikai vagy valamilyen más változatot. A brit és az amerikai angol összehasonlító adataiból kitűnik, hogy a hagyományosan kedveltebb brit angol a század utolsó évtizedében veszített népszerűségéből a magyar tudósok, különösen a fiatalabbak nyelvhasználatában, feltehetőleg annak a szerepnek következtében, melyet az Egyesült Államok a világ tudományos életében betölt. A vegyes változatok között a brit–amerikai hibrid a leggyakoribb, de a „Hunglish”, „kontinentális angol”, „nemzetközi angol”, „tört angol”, „iskolai angol”, sőt még a „Rottenbiller utcai angol” is szerepel a listán.

## Az angoltanulás kezdete és helye

A válaszadók hat életkori kategória alapján határozhatták meg nyelvtanulásuk kezdetét. Az 1989-es és 1999-es adatok egybevetéséből bizonyítottnak látszik az a korábbi feltételezésünk, mely szerint a mi populációnkra nemigen hatottak az 1990-es évek kedvezőbb nyelvtanulási lehetőségei: a megkérdezettek több mint 40 százaléka a diploma megszerzését követően kezdett el angolul tanulni, valószínűleg azért, mert az orosz jószerivel kiszorította a többi nyelvet az iskolából és az egyetemről.

Ami az angoltanulás helyét illeti, a 65 év alatti korcsoportoknál a felnőtt kurzusok (27 százalék) és az önálló tanulás (26 százalék) bizonyult a két legnépszerűbb tanulási formának – ez újabb adaléku szolgált annak bizonyítására, hogy az iskolában korlátozottak voltak az angoltanulás lehetőségei (17 százalék).<sup>13</sup>

## Az angol nyelvi készségek

A válaszadók hétfokozatú skálán rangsorolták a különféle nyelvi készségek terén elért szintjüket. Miként várható volt, a lista élére a szakszövegek olvasása került, és – a többitől messze leszakadva – a beszédértés és a szépirodalmi szövegek olvasása zárta a sort. A beszédértésben mutatkozó hiányosságok az ország politikai elszigeteltségére és a hagyományos tanítási módszerek alkalmazására vezethetők vissza elsősorban, ami pedig a szépirodalmi szövegek olvasási készségének alacsony szintjét illeti, annak föltehetőleg az a fő oka, hogy a felmérésben részt vevő tudósok többsége pusztán kedvtelésből olvas szépirodalmat.

Ha az 1999-es adatokat összehasonlítjuk a tíz évvel korábbiakkal, akkor a készségek sorrendjében alig észleltünk változást, ellenben valamennyi készség tekintetében nagy előrelépést tapasztaltunk. Főleg a szakírás készségének közel 30 százalékos javulása szembe-tűnő, egyúttal jelzésértékű: a „publikálj vagy pusztulj” (*publish or perish*) jelszót hovatovább a magyar tudóstársadalom is a zászlajára tűzte. Nem véletlenül találtunk szignifikáns pozitív összefüggést a szakírás készségének fejlettsége és az angol nyelvű publikálás mértéke között.

<sup>13</sup> Egyesek kifejtették, hogy akkor is az önálló tanulást részesítették volna előnyben, ha jobbak lettek volna a szervezett oktatás feltételei. Mások nemcsak az iskolai nyelvvoktatással szembeni kifogásaiknak adtak hangot, hanem számos javaslattal is éltek.

## Az angol anyanyelvűekkel való kapcsolat

Az 1989-es adatok alapján az átlagos magyar tudós angol anyanyelvűekkel való érintkezése az „egyszer-kétszer havonta” és a „néhányszor évente” közé esett, s ezek az arányok az 1999-es populáció esetében sem sokat javultak.

### 3. táblázat. Az angol anyanyelvűekkel való kapcsolat: 1989–1999 (százalékban kifejezve)

| Gyakoriság              | 1989 | 1999 |
|-------------------------|------|------|
| minden nap              | 2,6  | 7,5  |
| egyszer-kétszer hetente | 20,6 | 21,1 |
| egyszer-kétszer havonta | 24,1 | 25,5 |
| néhányszor évente       | 34,4 | 31,4 |
| ritkán                  | 15,4 | 10,9 |
| soha                    | 2,9  | 3,7  |

Ha viszont a 65 év alatti korcsoportokat külön vizsgáljuk, sokkal kedvezőbb képet kapunk: a szakmailag legaktívabb korban lévő magyar tudósok rendszeres szakmai kapcsolatot tartanak fenn angol és feltehetőleg nem csak angol anyanyelvű kollégáikkal; találkozásaik gyakorisága az „egyszer-kétszer hetente” és az „egyszer-kétszer havonta” között mozog.

Ezek után négy független változónak (az angoltanulás kezdete, a külföldön eltöltött idő, a publikációk száma és az angol anyanyelvűekkel való kapcsolat) az angoltudással való viszonyát vizsgáltuk egy regressziós modell alkalmazásával. A statisztikai számítások egy kivételével valamennyi változóra vonatkoztatva szignifikáns összefüggéseket eredményeztek. Amennyiben a két fő korcsoport közötti különbségeket elemezzük, az alábbi főbb megállapításokra jutunk: (a) az idősebb és fiatalabb tudósok között nincs különbség a korai kezdésnek a nyelvtudás fejlődésére gyakorolt hatását illetően; (b) a 65 év alatti válaszadók esetében nincs szignifikáns összefüggés a külföldön eltöltött idő és a nyelvi kompetencia szintje között; (c) a publikálás gyakorisága és a nyelvi tudásszint a fiatalabb korcsoportok esetében sokkal szorosabb összefüggést mutat; (d) az anyanyelvűekkel való kapcsolattartás erősebben hatott a fiatalabb válaszadók nyelvi tudásszintjére, mint az idősebbekére.

## Konferenciárésztétel

A kérdőív két kérdése a konferenciákon való részvétel, illetve az ott megtartott előadások száma iránt tudakozódott, de csak azokról kellett beszámolni, melyeken az angol volt a(z egyik) hivatalos nyelv. A válaszokból megtudtuk, hogy a felmérést megelőző öt évben a 65 év alatti magyar tudós átlagosan 11,9 konferencián vett részt, s ezeken 9 előadást tartott, vagyis négyből három konferenciába aktívan bekapcsolódott. Ez a viszonylag magas arány azt jelzi, hogy első-sorban azokat hívják meg, akik hajlandók előadást tartani. Ezzel szemben az 1989-es felmérés résztvevői átlag 8,4 konferencián 6,6 előadást tartottak, amiből az következik, hogy a mai populációnak sokkal jobbák a lehetőségei, miközben a részvétel és az előadás aránya alig változott.



## ÖSSZEGZÉS

E tanulmány készítői kettős célt tűztek maguk elé: megpróbáltuk adatokkal alátámasztani, hogy (1) a magyar tudósok szemében és szakmai tevékenységében is az angol lett a tudományos kommunikáció munkanyelve, és (2) az angoltudás jelentősége az 1990-es években növekedett. Ennek érdekében a magyar tudomány 620 vezető képviselője részvételével kérdőíves felmérést végeztünk, majd annak adatait összehasonlítottuk egy tíz évvel korábbi, azonos típusú felmérésből származó adatokkal.

Az 1999-es adatok szerint a válaszadók idegennyelv-tudásának volumene átlagosan csökkent ugyan 1989 óta, ám az angol nyelvi tudásának aránya számottevően nőtt, különösen a 65 év alatti korcsoportok vonatkozásában. Az angol nyelv súlyának viszonylagos növekedését egyértelműen jelezték a publikációkra vonatkozó információk: az elmúlt évtizedben az angol nyelv mellett eltörpült a többi idegen nyelv részaránya. A megkérdezettek túlnyomó többsége egyetértett abban, hogy csak azok az eredmények kerülnek be a tudományos élet vérkeringésébe, amelyek angolul látnak napvilágot.

Több más tényező is az angol nyelv és az angol nyelvű országok súlyának gyarapodását igazolta. A válaszadók vélt angol nyelvi tudásszintje jelentősen emelkedett, kiváltképpen a szakírási készségüket illetően. Kiderült továbbá, hogy a résztvevőknek 40 százaléka csak a diplomaszerezést követően kezdett el angolul tanulni, s hogy több mint a fele a felnőtt tanfolyamokat és az önképzést részesítette előnyben a nyelvtanulás egyéb formáival szemben. Mindez arra utal, hogy a többség nem élt azokkal a kedvező lehetőségekkel, amelyek a rendszerváltást követően megnyíltak az angoltanulás terén. A külföldi tartózkodás időtartama 1989 és 1999 között 60 százalékkal meghosszabbodott, ezen belül a válaszadók átlagosan kétszer annyi időt töltöttek angol nyelvű országokban, mint másutt. A kedvező társadalmi és politikai légkörnek köszönhetően a tíz évvel korábbihoz képest több külföldi konferencián vehettek részt és szorosabb kapcsolatokat ápolhattak angol anyanyelvűekkel.

Véleményünk szerint a magyar tudomány életében az angol nyelv térhódításának két fő oka van. Egyrészt mi sem vonhatjuk ki magunkat annak a világméretű trendnek a hatása alól, amely az angol nyelvnek privilegizált helyet biztosít. Másrészt kétségkívül befolyásolják a folyamatot a Közép- és Kelet-Európában lezajlott történelmi változások is. Ennek kapcsán Magyarország legalább abban az értelemben különbözik a régió többi országától, hogy nálunk az angol előretörése jóval a rendszerváltás előtt megindult, ennél fogva fokozatosabban érvényesült.

Végül hadd térjünk ki még valamire. Az angol nyelv ellenállhatatlan nyomulását látva fölvetődik: milyen sors vár a magyar nyelvre? Vajon végleg kiszorul a tudományos kommunikációból? Noha ezt a kérdést a felmérés résztvevői közül is sokan feltették, a túlnyomó többség nem látta ilyen sötétben a helyzetet, s bizonyos értelemben jogos is az optimizmus. Igaz ugyan, hogy a magyar publikációk részaránya csökkent a vizsgált időszakban, különösen a fiatalabb kutatók körében, de még ma is a teljes termés 42 százalékát teszi ki. Ugyanakkor tény, hogy a nyelvválasztás mindinkább a téma függvénye: míg az új tudományos eredmények egyre nagyobb hányada angolul jelenik meg, a népszerűsítő kiadványok nyelve továbbra is a magyar. Nyelvészeti szempontból vizsgálva ezt

a tendenciát, lehetséges, hogy Magyarország maholnap bekerül azon országok sorába, ahol az angol inkább második, semmint idegen nyelvnek számít (Kachru, 1985). Ez azt jelenti, hogy bizonyos területeken az angol válik a kommunikáció természetes eszközévé. Kétségtelen, hogy a tudomány lehet az egyik ilyen terület. Szerencsére e tanulmány készítőinek nem kell állást foglalniuk abban a kényes kérdésben, hogy üdvözlük-e vagy kárhoztatják ezt a folyamatot.

(2000)



### 3. FEJEZET

# ELLENSZÉLBEN

- „Ellenszélben.” Tetszik a cím, de miért pont ezt adta?

Azért, mert mindkét cikkben divatos dogmákkal szálllok szembe.

- *Kezdjük az elsővel. Queries from a communicative teacher. Mi a “query” magyar megfelelője? Aggály, kétely, de a panasz is megteszi.*

- *Egy kommunikatív tanár panaszai. Nem rossz. De mit ért divatos dogmákon?*

Akkoriban szörnyen irritált, hogy mint minden dogma, a *Communicative Approach* is kizárólagosságra törekszik.

- *Magyarul, ha kérhetem!*

*Kommunikatív módszernek, olykor megközelítésnek* szokták fordítani, de nekem jobban tetszik a *szemlélet* vagy az *irányzat* elnevezés. Elég az hozzá, az irányzat szószólói vakon hittek benne, hogy miután ráleltek a bölcsek kövére, mindenkinek kutya kötelessége velük tartani. Csakhogy a nyelvtanári – általánosabban a tanári – tevékenység olyan összetett, hogy nem győmöszölhető kényszerzubbonnyba. A kommunikatív irányzat egyébként is ezer sebből vérzett. Michael Swan tanulmánya, amely az enyémmel egy időben jelent meg, az elméleti alapok hiányosságaira mutatott rá, én viszont inkább a praktikum felől támadtam.

- *Nevezetesen?*

Fölsoroltam, milyen akadályokat gördít a nyelvtanár, mindenekelőtt a nem angol anyanyelvű tanár elé. Gyakorló pedagógusként úgy éreztem, minél hívebben követem az előírásait, annál frusztráltabb leszek. Én ugyanis nem vagyok az a szuper fenomén, amit elvárnak tőlem. És gyaníthatóan a tanárok túlnyomó többsége sem az.

- *Ha ennyire rossz ez a módszer, minek tulajdonítja, hogy a nyelvkönyvek fülszövegein mindmáig ott virít a kommunikatív jelző?*

Először is eszem ágában sincs pocskondiázni a kommunikatív irányzatot, hiszen nyelvtanárként én is a kommunikációs képesség fejlesztését tűzöm ki célul. Pusztán a hittérítői buzgalma miatt nyílt ki a bicska a zsebemben. Na meg a követői által hangoztatott közhelyek miatt.

- *Mondana egy példát?*

Akár kettőt is. Csalánkiütést kapok attól, ha valaki tanulóközpontú nevelésről papol. Tudom ugyan, hogy sok tanár előtérbe tolja magát a gyerekek rovására, csakhogy ők nem valamilyen káros pedagógiaszemléletet követve viselkednek így, hanem egyszerűen azért, mert rossz pedagógusok. De akár említhetném azt a humanisztikus lötytel nyakon öntött teóriát is, amely arról prédikál, hogy a jó tanár emberszámba veszi tanítványait, az egyéniségük kibontakoztatására törekszik. Mi ebben az újdonság? A jó tanár szeme előtt mindig is ez a cél lebegett.

■ *Volt, aki meghallotta a maga jajkiáltását?*

Egyvalaki bizonyosan. Egy Brian Tomlinson nevű kolléga válaszlevele meg is jelent az *ELT Journal* hasábjain, de az igazat megvallva, több hitelt adtam volna a szavainak, ha nem éppen tőle hallom.

■ *Mi baja volt Tomlinsonnal?*

A cikk aláírásából kiderült, hogy amikor tollat ragadott, épp az Indonéz Oktatási és Kulturális Minisztériumban dolgozott, vélhetően tanácsadói szerepkörben. Brian közismert módszertani szakember, nyelvkönyvíró, aki előadóként bejárta a fél világot – sokfelé osztotta az ést. Az indonéz példára hivatkozva bizonygatta, hogy azok a gyerekek, akik kommunikatív szemléletű tanároktól tanulnak, sokkal motiváltabbak.

■ *Úgy érzi, fényezte magát?*

Nem állítom, de arra azért kíváncsi lennék, mennyi ideig bírták cérnával az indonéz tanárok a kommunikatív misszionáriusok diktálta tempót. Vajon mi történt Indonéziában az után, hogy Brian visszatért a ködös Albionba?

■ *Tudja, mi a baj magával, tanár úr? Az, hogy hitetlen.*

Téved, kedves Teréz. Csakhogy én nem a hittérítőkben hiszek, hanem a krétaporos tanárokból, az ő ítélőképességükben, lelkesedésükben. A jó nyelvtanár nem hagyja, hogy dróton rángassák. Munkája során elsősorban az ösztöneire, saját tanulói és tanári tapasztalataira hallgat.

■ *Nem érez büntudatot amiatt, hogy szaktekintélyként lebeszéli kollégáit a korszerű módszerek alkalmazásáról?*

Szamárság! Egyrészt nem beszélek le senkit semmiről, mindössze elmondom a véleményemet. Másrészt tisztában vagyok vele, hogy cikkem nem rengette meg a világ pedagógiai közéletét, a tanárokra meg vajmi kevés hatással lehetett. Mert vajon hány tanár olvas szakfolyóiratokat? A külföldön megjelentekhez rendszerint hozzá sem jutnak, konferenciákon sem vesznek részt túl sűrűn. A közoktatásban dolgozó tanárok zöme végképp nem.

■ *Ha falra hányt borsó minden mondata, mi a csudának kopogtatja olyan hevesen a számítógép billentyűit évtizedek óta?*

Jó kérdés! Tudja, az ember nem föltétlenül világmegváltó céllal ír, hanem egyfajta íráskényszerből. Ha úgy tetszik, grafomániából. Hozzáteszem, egy célközönségünk azért mégiscsak van, mégpedig a nyelvkönyvírók népes hada, akik csiribiri könyvekbe csomagolva közvetítik a tudomány legfrissebb eredményeit a tanárok, tanulók felé.

■ *Helyben vagyunk: nyelvkönyvek. Az a sanda gyanúm, hogy a kommunikatív módszer nem szíveli a nyelvkönyveket. Szemben magával, ami érthető persze, hiszen nyelvkönyvíróként illik megvédenie a mundér becsületét. Hány nyelvkönyvet is írt pályafutása során?*

Jó párat. A nyelvkönyveket azonban nem önös érdekből védem, hanem elvi okokból. Tudniillik az időprésbe szorult tanároknak szükségük van valamiféle kapaszkodóra. A nem angol anyanyelvű kollégáknak pláne, hiszen ők nyelvileg is bizonytalanabbak. Ugyanakkor a tanulók is szeretik tudni, merre van az arra – a nyelvkönyv rögzíti a nyelvtanítás tartalmát, egyszersmind a haladás irányát is.

- *Van benne valami. Bele is bolondulnék, ha hevenyészett fénymásolatokból és sajtécédulákból kéne nyelvet tanulnom.*

De visszatérve a közvetítői szerepre, jórészt a nyelvkönyveknek köszönhető, hogy a nyelvtanítás csigalassúsággal ugyan, de mégiscsak változik. Néha előre araszol, máskor visszafelé.

- *Újabb igen-is-meg-nem-is. Rémes, hogy tanár úr folyton köntörfalaz!*

Egyszerre kell látni a dolgok színét és fonákját is, kedves Teréz. Úgy teljes a kép. De Tomlinsonhoz visszakanyarodva, válaszcikkét azzal zárta, hogy szívesen meghívna engem Indonéziába, hadd győződjem meg saját szememmel, milyen lelkesek a kommunikatív szemlélettel beoltott tinédzserek.

- *És meghívta?*

Sajnos nem. Pedig szívesen fölkerestem volna nagybátyám sírját, aki Dzsakartában halt meg a második világháborúban.

- *Most viccel?*

Ez a szomorú igazság.

- *Mi lett a kommunikatív módszer további sorsa?*

Idővel elcsitult a csatazaj; ma már jól megfér más irányzatokkal, sőt az általa kiátkozott nyelvtannak is zöld utat adott. Úgy fest, hogy az egyetlen üdvözítő módszer délibábjával egyszer és mindenkorra leszámoltunk. Mindig a diákjaink korához, igényeihez és nyelvi szintjéhez kell igazítanunk a módszereinket. És persze ahhoz, ami a pedagógiai meggyőződésünkhöz és stílusunkhoz legjobban passzol.

- *Ez tetszik. Akkor most térjünk át a második cikkekre. Miért pakolta a két cikket egyazon fejezetbe? Mi köti össze a kettőt?*

Nagyjából egy időben születtek, és közös a témájuk is: a kommunikatív nyelvtanítás kérdéskörét feszegetik.

- *Az előző cikk neves folyóiratban jelent meg, ez viszont egy elég obskúrusnak látszó kötetben. Maga szerint olvasta valaki egyáltalán?*

Nem hinném, hogy túl sokan. Nekem viszont most, hogy újraolvastam, ez lett a kedvenc tanulmányom. Talán éppen azért, mert olyan mostohán bánt vele a sors. De persze többről van szó.

- *Mire céloz?*

Először is szerencsés volt a témaválasztás: a nyelvi hiba és a hibajavítás örökzöld téma. Hozzáteszem, mindez nem az én agyamból pattant ki, hanem a szimpózium ötletadóieiből.

- *Árulja el, tulajdonképpen mi a különbség a szimpózium és a konferencia között?*

A szimpózium szűk körű, meghívásos alapon szerveződik, a konferenciára viszont bárki jelentkezhet, aki befizeti a részvételi díjat, ennél fogva jóval népesebb a hallgatósága.

- *Hogy került bele a szórásba?*

A szervezők valószínűleg úgy gondolták, nem árt, ha a tucatnyi nyugati előadó közé bespékelnek egy kelet-európai kakukktójt is. Mindenesetre megtisztelő volt, hogy olyan kiválóságokkal ülhettem egy asztalnál, mint például John Trim, aki a KER egyik kidolgozója volt.

- *KER?*

Teljes nevén, magyar fordításban: *Közös Európai Referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Ez az Európa Tanács által kidolgozott rendszer a legmegbízhatóbb nyelviszint-

szabályozó rendszer Európában. A Nemzeti alaptantervünk is erre épül. A szimpóziumon megismerkedtem továbbá a holland Theo van Elsszel, aki – hogy úgy mondjam – a szárnyai alá vett.

■ *Ugyan miért volt szüksége pályolgatásra egy negyvenes férfinak?*

Azért, mert ez volt az első Nyugat-Európában rendezett szakmai fórum, amelyen részt vehettem. Mit mondjak, nem vetett szét az önbizalom. Jut eszembe, a meghívottak között szerepelt Bill Lee, az IATEFL alapítója is.

■ *Na tessék, egy újabb rövidítés!*

Az IATEFL a világ legnagyobb angoltanár-szövetsége. Billnek pedig mi, csóró kelet-európai nyelvtanárok külön hálával tartozunk, amiért évről évre meghívott bennünket a brit IATEFL-konferenciákra. Tudniillik neki már a hetvenes években is meggyőződése volt, hogy Európa egy és oszthatatlan. Közvetve az IATEFL-Hungary létrehozásánál is ő bábáskodott.

■ *Aminek – ha nem csalódom – maga volt az alapító elnöke.*

Így igaz, és büszke vagyok rá, hogy immár a tiszteletbeli védnöke lehetek... Jut eszembe, nem én voltam az egyetlen kelet-európai azon a bizonyos szimpóziumon. Rajtam kívül a lengyel Waldemar Marton is a meghívottak között szerepelt, akinek éppen megjelenőfélben volt egy nyelvpedagógiai könyve valamelyik brit kiadónál. Amikor megkérdeztem tőle, hogyan sikerült kelet-európaiként betörnie a nyugati könyvpiacra, elmesélte, hogy egy szép napon vett egy mély lélegzetet, kéziratával bekopogtatott a kiadó ajtaján, majd aláírt szerződéssel a zsebében távozott. Az ő példáján fölbuzdulva vettem magamnak a bátorságot néhány évvel később, hogy a *The non-native teacher*rel házaljak.

■ *Hol került sor a szimpóziumra?*

Az egyik londoni egyetemen. Azonban előzetesen be kellett nyújtanunk a tanulmányunk első változatát, melyet körbeküldtek a meghívottak között. Úgy érkeztünk meg az egyhetes szimpóziumra, hogy valamennyi cikket olvastuk már, sőt széljegyzeteltük is. Ezután sorra kiveséztük egymás munkáit. Életre szóló lecke volt – ekkor tanultam meg, hogyan kell egy kéziratot úgy megbírálni, hogy ne fájjon. Kettőn áll a vásár: a bíráló legyen kemény, de ne legyen kegyetlen, a szerző pedig ne húzza el a száját, ne húzza föl az orrát, hallgasson a jó szóra. A külső szem olyat is meglát, amit én észre sem veszek.

■ *Száj, orr, fül, szem – mi jön még?*

De ezzel még nem ért véget a történet. Búcsúzáskor odalépett hozzám Eoghan Mac Aogáin...

■ *Hogy tetszett mondani?*

Egy ír kollégáról van szó – nem biztos, hogy jól ejtem a nevét –, aki följánlotta, hogy szívesen átnézi a dolgozatomat, mielőtt benyújtanám a végleges változatot. Alig egy hétre rá megérkeztek a javításai. Nem túlzok: ízekre szedte minden egyes mondatomat. Ha jó lett a cikk, azt mindenekelőtt Eoghannak köszönhetem.

■ *Ki állta a szimpózium költségeit?*

Két szervezet is, közösen. Az egyik támogató a FIPLV, az idegennyelv-tanárok nemzetközi szervezete volt, a másik pedig a Eurocentres nevű magánnyelviskola-hálózat, amelynek később a tanácsadói testületébe is beválasztottak.

■ *Hogyan foglalná össze a szétcincált tanulmánya lényegét?*

A szimpózium központi témája tehát a nyelvi hiba volt. Mi lenne, vetődött föl bennem, ha megvizsgálnám, hogyan viszonyul a kommunikatív irányzat a hibázáshoz és

a hibajavításhoz? Mi következik abból, hogy a hibázást a nyelvtanulás természetes velejárójának tekinti? Amíg ezen tűnődtem, kezembe akadt egy fiatal magyar kolléga, Váradi Tamás tanulmánya, amely a nyelvtanulói kommunikációs stratégiákat boncolgatta. Revelációként hatott rám. Egyébként nem csak rám, mindenki fölkapta rá a fejét.

■ *Mi volt benne a durranás?*

Leegyszerűsítve a dolgot, Tamás abból indult ki, hogy a nyelvtanulók jó része nem azt mondja idegen nyelven, amit mondani szeretne, hanem azt, amire nyelvtanilag képesnek érzi magát. A hibázástól való félelmükben sokan primitív mondatokban fogalmaznak, vagyis redukciós stratégiát alkalmaznak. Sőt előfordul, hogy végső menedékként elkerülési stratégiához folyamodnak, azaz bele se kezdenek a mondókájukba.

■ *Hányszor, de hányszor jártam így az oroszórakon!*

Itt kapcsolódtam be én az eszmefuttatásba. Miért van az, tettem föl a költői kérdést, hogy az értékelés során rendszerint azt büntetjük, aki a hibázás rémével dacolva kommunikál, miközben a gyáva nyusztit megjutalmazzuk, mert keveset hibázott? Nem inkább a bátrakat kéne jutalmaznunk?

■ *Paradoxonnak tűnik, de van benne valami.*

Ennyit a kutatás tartalmáról. Ugyanakkor ez volt az első alkalom, hogy empirikus kutatásba fogtam, holott kutatás-módszertani ismereteim a nullával voltak egyenlők. Kicsit túlzok: egy *Language Two* című könyv négyoldalas függelékéből sikerült megértenem a korrelációs számítások lényegét.

■ *Miért nem kért segítséget egy statisztikában járatos kollégától?*

Mert nem ismertem senki olyat. Az Angol Tanszéken csupa irodalmárral és nyelvessel voltam körülvéve. Éreztem én a kutatói képzés hiányát, hogyne éreztem volna. Próbálkoztam is ilyen ismeretekre szert tenni. Még középiskolai tanárként megpályáztam egy nyelvészeti aspirantúrát, ám a felvételin páros lábbal rúgtak ki, mert lövésem sem volt az általános nyelvészetről. Később számtalan lehetőségem lett volna elmélyedni a kutatómódszertanban, de tudja, kedves Teréz, olyan ez, mint a biciklizés vagy a zongorázás: ha nem fiatal korában tanulja meg az ember, elkészt vele. Így hát – mi tagadás – botcsinálta kutató maradtam.

■ *Lám, hol túlbecsüli magát, hol pedig alábecsüli.*

Hályogkovácsként kutattam, de talán volt bennem némi spiritusz... A minap kezembe akadt egy kézirat, melyet a *Modern Nyelvoktatás* című folyóirathoz nyújtottak be. Az ifjú szerző fölkészült szakember, kisujjában van az empirikus kutatás módszertana, kézírata szinte hibátlan, profi munka. Talán ezért is vágott mellbe összegzésének utolsó mondata, melyben kijelenti, hogy hipotézisét az élet nap nap után igazolja, következtetései triviálisak. Noha értékelem az őszinteségét, fölvetődik bennem: ha szerinte is ennyire semmitmondó a fölvetése, akkor mi értelme ekkora apparátussal és szakértelemmel bizonyítékokat előásni? Sajnálatosnak tartom, hogy manapság ezrével jelennek meg profi módon elkészített, ámde gondolatszegény tudományos munkák.

■ *Ha így van, minek írnak?*

A *publish or perish* kényszere nagy úr. Ha ugyanis nem publikálsz évente iksz számú cikket, ha gyér a citációs indexed, alacsony az impakt faktorod, akkor annyi neked. A szerkesztők és lektorok sem a gondolatok újszerűségét kéri számon a szerzőkön, hanem a szakirodalmi tájékozottságot, a módszertani felkészültséget, a formai előírások pontos betartását. Őszintén



szólva csak elvétve botlom olyan cikkbe, melynek olvastán a homlokomra csapok: „Nahát, hogy ez nem nekem jutott eszembe!”

■ *Ezzel szemben a maga cikkeiben – ha jól értem – hemzsegnek az újszerű gondolatok.*

Szó sincs róla. De egy biztos: csak akkor írok, ha van mondanivalóm, sohasem írok rutinból vagy azért, hogy tovább dagasszam a publikációs listámat. A „megélhetési politikus” hasonlatával élve nem vagyok „megélhetési kutató”. De tanulva a saját gyöngeségeimből, Dörnyei Zoltán kollégám hathatós támogatásával azért hívtam életre a nyelvpedagógiai doktori programot az ELTE-n, hogy a mi hallgatóink fiatalon és szervezett formában sajátíthassák el a kutatás fortélyait és sok egyebet. Büszkén mondhatom, hogy az elmúlt húsz év alatt mintegy félszáz kolléga védte meg nálunk a doktori disszertációját.

■ *Már csak egyvalami piszkálja a csőrömet. A második cikkében következetesen hímnemet használ, akár tanárokról ír, akár tanulókról. Nem fél, hogy szexistának bélyegzik?*

A nyolcvanas években ez a fogalom még nem létezett – az alkalmazott nyelvészek körében bizonyosan nem. Én csak az akkori hagyományokat követtem, de később engem is megcsapott a változás szele, olyannyira, hogy későbbi munkáimban a tanárok esetében következetesen a nőnemű alakot használom, már csak azért is, mert ők vannak többségben.

■ *Na jó, most az egyszer megbocsátok.*

PÉTER MEDGYES

QUERIES FROM  
A COMMUNICATIVE  
TEACHER

*In Hungary the Communicative Approach is slow in coming. Non-native teachers appear to be over-cautious, if not reluctant, to give it the green light. The reason may be that the Communicative Approach places too heavy a burden on the teacher, both before and during class. In this article the author points out several contradictory tendencies inherent in the main principles of the Communicative Approach, which ardent protagonists tend to take little or no notice of. What is required is a number of non-native teachers to act as catalysts in the covert conflict between native English theoreticians and non-native practitioners.*

Recently, I gave a lecture on the main principles of the Communicative Approach. The audience consisted of secondary-school teachers of English on an in-service training course in Budapest. After my talk, a colleague asked in a rather aggressive tone whether I would be willing to commit myself in practice to the Communicative Approach if I were to teach a group of, say, 15-year-olds. I quickly answered in the affirmative.

In retrospect, however, I am not so sure.

THE COMMUNICATIVE TEACHER

The communicative classroom requires a teacher of extraordinary abilities: a multi-dimensional, high-tech, Wizard-of-Oz-like superperson – yet of flesh and blood. He or she must be confident without being conceited, judicious without being judgemental, ingenious without being unbridled, technically skilled without being pedantic, far-sighted without being far-fetched, down-to-earth without being earth-bound, inquiring without being inquisitive – the list is endless. But above all he or she must be *learner-centred*. The term “learner-centred” is the great gimmick of today; this slogan is tagged on to every single language-teaching approach, method, methodology, procedure, and technique, communicative and non-communicative alike. But the Communicative Approach, since it is far and away the most well-known approach, seems to be brandishing this magic compound with particular vehemence and dedication.

In what follows I shall try to elaborate on certain aspects of the Communicative Approach and the enormous difficulties it presents to the language teacher.

## NEEDS ANALYSIS

The Communicative Approach claims that teachers should no longer be encouraged and trained to impose their own view of learners' needs and aspirations. Instead, they should gain a detailed knowledge of

- who the learners are;
- what they bring to class;
- why they have signed up for the course;
- what expectations they have from the course.

Having established this, teachers face a two-fold job. First they have to cater for the specific needs of the groups as a whole. This is a relatively easy task to perform, provided the group is homogeneous enough in terms of interests, occupation, age, cultural and educational background, linguistic level, intelligence, etc. But generally this is not the case. TENOR (Teaching English for No Obvious Reasons) is by far the most common category all over the world. As the future needs of most learners cannot be predicted with any degree of certainty, and because of lack of self-motivation, motivation has to be fostered by the teacher alone.

Besides considering the needs of the group, teachers also have to see to it that individual aspirations are given due attention. The group, which used to be regarded as a faceless, monolithic mass, is seen today as an organic unit comprising learners of the most diverse nature. Personal differences in age, motivation, intelligence, linguistic level, proclivity, etc., should not be disregarded. In brief, Communicative Teachers have to cope with problems arising from the dialectic relationship between group coherence and group divergence – a task of immense proportions.

## FOCUS ON CONTENT

Communicative Teachers must pay attention to meaning and form simultaneously. In past methods teachers were not expected to listen so closely to *what* the learners had to say as to *how* they said it, i.e., by what linguistic means the message manifested itself.

Audio-Lingual Teachers, for instance, were able to conduct a 45-minute period without bothering about the content of the discussion. If after an hour of practising the “what make” construction in sentences like “What make is your car?”, a teacher were asked what makes of car the learners had, surely he or she would not remember anything – the questions had not been asked in order to elicit information, but to make sure that the class could adequately apply the structure. By analogy, good typists usually have only a faint idea of the general content of the message being typed, let alone the details. Their efficiency in both speed and correctness is said to increase in inverse proportion to understanding. Similarly, the more teachers focus on what the learners say, the less they are able to check learners' performance in terms of formal adequacy.

It follows from this that the Audio-Lingual Teachers' job was easier than their communicative colleagues'. The former had only the production of the correct structure to consider,

Prior to the Communicative Approach, English teachers were subject teachers, like maths or history teachers. Their job was to impart knowledge *about* the English language, as well as to develop the knowledge *of* the English language as effectively as they could.

Communicative Teachers have a radically different task to face. It is one of the chief tenets of the Communicative Approach that the foreign language can be learnt only in real communicative situations where real messages are exchanged. Since there is no true communication without someone wanting to say or find out something, teachers have to create favourable conditions for such needs to arise and get expressed. They have to initiate and stimulate activities where the learners can participate not only with their "learning" selves, but with their whole selves. Almost the same applies to the teachers. Abandoning the safe position of general language monitor in the class, teachers will supplement their "teaching" self with the role of co-communicator.

Given that real-life conversations embrace, in theory, all human knowledge and experience, Communicative Teachers must be extremely erudite and versatile people. In contrast with the well-defined subject matter of traditional foreign-language teachers, in Communicative Teachers great encyclopaedic learning is accompanied by a desire to share their knowledge with others, while being open and modest enough to gain information from any source, including their own learners.

Although the highly acclaimed Humanistic-Psychological Approach, as interpreted by Moskowitz (1978) and others, is in several respects clearly different from the Communicative Approach, “only the most radical would see them as antagonistic and immutably uncombinable” (Roberts, 1982: 104). In both views learners are seen not so much as full-time linguistic objects at whom language teaching is aimed, but rather as human individuals whose personal dignity and integrity, and the complexity of whose ideas, thoughts, needs, and sentiments should be respected. By specific means, foreign language teachers must contribute to the self-actualizing process of the individual, by striving to be “humans among the humans” (Littlewood, 1981: 94), genuinely interested people, involved on both an intellectual and an emotional plane, they do not *have to* open up, but *are* open to all the participants in classroom interactions. And what if they aren’t? Communicative Teachers just won’t get asked this question. They *are* open, that’s all there is to it!

99

general and as language teachers in particular. The scope and responsibility of Communicative Teachers is, therefore, greatly enhanced.

## COMMUNICATIVE TEACHERS WITHDRAW

Teachers' roles in relation to their students have definitely changed recently. Communicative Teachers are judicious enough to realize that they are not the sole repositories of truth, wisdom and authority, but merely instruments to see that learning takes place. Therefore, they keep a low profile in all their functions: as controllers they relax their grip on the class; as assessors they resort to gentle correction; as organizers they set activities in motion and then stand aside; as prompters they perform with discretion; as participants, they play second fiddle; as resources they offer help, but only when requested (Harmer, 1983: 200-5).

Communicative Teachers are well aware that the success of the learning process is largely dependent on their ability to withdraw. *Withdraw* is a key word in their vocabulary. However painful it might be, they should no longer display their own cleverness as conversationalists, but should be ready to radically reduce teacher talking time. In return for their much reduced role, they will allegedly find plenty of solace and reward in the rapid development of their students.

This retreat, however, should not mean relinquishing control over the class, since it would undermine the learner's most basic need, which is for security. Learner initiative and teacher control do not work in opposite directions, and the success of language teaching is not guaranteed by maintaining a balance between them. The idea Stevick suggests is that there must be a way "which will allow the teacher to keep nearly 100 per cent of the 'control', while at the same time the learner is exercising nearly 100 per cent of the 'initiative'" (Stevick, 1980: 17).

The learner's place, then, is at the centre of a space which the teacher has structured (Stevick, 1980: 33). Communicative Teachers are like supporting actors in a play, who have hardly any words to say, yet are the most crucial figures, on whom the whole drama hinges. This withdrawn-and-yet-all-present attitude requires of Communicative Teachers an extremely high degree of personal subtlety and professional sophistication.

## AWAY WITH THE TEXTBOOK!

For quite a long time the textbook was the bible and the teacher's manual the exegesis. Both reflected the decisions which had been made about what learners would learn, how they would learn it, and what sections of the work would receive most emphasis. All teachers were supposed to do was to plod on assiduously from one exercise to the next, from one unit to the next, from Book 1 to Book 2 to Book 3 and so on, until the whole series had been completed. The less devoted and more realistic were often brave enough, of course, to delete, add to, or modify anything in the script as they saw fit (Rivers, 1968: 368), but the indispensability of the textbook had never been seriously called into question.

But with the advent of the Communicative Approach, the textbook has become suspect. The arguments against it are numerous: it is too general, boring, stuffed with cliché characters; it usually restricts activity to language presentation and controlled practice instead of

Lacking the perspective (and the time) to take sides in a theoretical issue of such magnitude, Communicative Teachers are faced with a dilemma: "Shall I let go of the textbook for the well-known reasons or shall I retain it, as it still offers a wealth of information, discipline of structure, and easy access?" This dilemma presents itself with particular force to non-native teachers in non-English speaking countries, for whom the textbook ensures a great deal of linguistic safety.

Throughout this article, I have restrained myself from scrutinizing the theoretical basis of the Communicative Approach. My intention has been merely to shed light on certain difficulties which the concept of learner-centredness entails.

Oddly enough, theory makers play down these problems, making them appear as trifles in the light of the “strengths” of the theory. Quite often, what requires an unusually high level of craftsmanship is declared to facilitate the teacher’s work. “You have to review your whole teaching attitude? A welcome expansion of your hitherto limited scope!” Or the ball is thrown back at teachers: “You’re asking why you should dump your familiar stock of techniques? But you yourself hated drilling, didn’t you?” At other times the militancy of teachers is taken for granted: “What can be more challenging than fighting in the vanguard against those outdated exam requirements?” Or despairing teachers are comforted with the prospect of a rich harvest: “I know you have to make a bit more effort at the moment. But it’ll pay off in the long run, don’t worry!” And if all these arguments should fail to soothe the teachers’ agitated souls, they are openly flattered to their face; allusions are made to their human and professional virtues, to their persistence, dedication, and conscientiousness, to their inventiveness, flexibility, and resourcefulness, and above all to their excellent sense of humour. After all, on the morn of the battle, what could be more encouraging to the soldier than half a pint of rum?

Nevertheless, teachers' psyches teem with fears and anxieties, which are probably no less intense than those their students experience (Stevick, 1976: 85–86). “The sickness to teach” is well described by Stevick: “Will my students regard me as superior to them in knowledge, or will I come out looking ignorant? Will they accept me as superior to them in authority, or will I have a ‘discipline problem’? Will my students admire me, and will my colleagues regard me as competent? Will I continue to have enough students so that I can make a living for myself and my family?” (1980: 108). These inherent worries are further aggravated by the incredibly high demands set by the Communicative Approach.

101

However, it is impossible to be an active theory maker and an active practising teacher permanently. Teaching must be a full-time job and so must research work. One spends the best of one's time either theorizing, or thinking up the lesson plans for tomorrow. The theoretician's perspective must be totally different from the practising teacher's, whose daily stint averages 4-5 lessons day in, day out. It is precisely these treadmill language teachers whose real problems methodologists and material writers seem to be oblivious and insensitive to. Sparkling ideas and glossy materials are tried out by a handful of teachers, and provided that they fare well with this *élite*, they are claimed to have passed the acid test.

Who exactly these selected teachers are I can only guess. If not the most outstanding, surely they are the ones who, by sheer luck, have fewer lessons to teach, with brighter students, in smaller groups. Hence they are in a position to experiment with and give the green light to an approach as demanding in terms of time and energy as the Communicative Approach. Presumably it is also this *élite* that has the opportunity to exchange ideas at conferences, only to become inebriated and be carried away with their own well-informedness. On arriving home, they feel obliged to promulgate all the trendy thoughts they have picked up, never doubting that their message is true and will reach the general public.

As a matter of fact, it is not met with open rebuff. Teachers are clever enough to keep a low profile, shunning any overt conflict. This cautious attitude is due to several factors, such as lack of time, modesty, diminished self-confidence, exhaustion, and cynicism. But the main cause seems to be that the philosophy of the Communicative Approach, like that of all dogmas, is invulnerable. Only a fool would dare denounce the axiomatic truths it disseminates: humanism, care and share, equality, ingenuity, relaxation, empathy, self-actualizing, and the rest. Who would admit in public, or even to themselves, that these impeccable principles are mere slogans? How could one claim to be a true pedagogue, while declaring that the burden is far too heavy and that one would fain flush the whole lot down the nearest drain?

Nowadays we are in desperate need of language-teaching experts who would work halfway between the zealot and the weary. Endowed with a good deal of restraint, these mediators could act as filters, letting the moderate ideas through, while blocking the more far-fetched. This function should be performed primarily by *non-native teachers of English*. For all their goodwill, native speakers are basically unaware of the whole complexity of difficulties that non-native speakers have to tackle. Native-speaking teachers tend to ignore, among other things, the fact that a great proportion of the energy of their non-native colleagues is inevitably used up in the constant struggle with their own language deficiencies, leaving only a small fraction for attending to their students' problems. By putting an especially heavy linguistic strain on the teacher, the Communicative Approach further reduces the time







PÉTER MEDGYES

ERROR AND THE  
COMMUNICATIVE  
APPROACH

“Language teaching has always been subject to change, but the process of change has not resulted from the steady accumulation of knowledge about the most effective ways of teaching languages: it has been more the product of changing fashions. Viewed objectively, the process has resembled the swing of the pendulum” (Wilkins, 1972: 208). The attitude towards error correction, being a perennially integral part of language teaching, has invariably reflected the dictates of the time. Periods of ebb and flow have succeeded one another at regular intervals. Certain methods made it imperative that the teacher should fight tooth and nail against errors, while others played down the role ascribed to error correction.

The communicative approach, being an umbrella term for various, often divergent, language teaching theories since the mid-seventies, belongs to this second group. By stressing the development of communicative abilities, the foreign language teacher is emphatically warned *not* to be continually on the lookout for errors, or he will destroy the smooth flow of communication. It is assumed that the learners “will find it frustrating and de-motivating if the teacher’s reaction to their ability to communicate *ideas* is focused solely on their ability to get the *grammar* right” (Harmer, 1983: 37). Only when the message does not get home is teacher intervention justified and allowed. Many a method, technique or procedure being applied today discourages large-scale error correction during class, stressing that the teacher should rather listen in or, preferably, co-communicate with, the pairs and groups instead.

This attitude is given linguistic approval by the concept of *internal syllabus*, which implies, in brief, that learners construct their L2 knowledge through active learning processes and that their learning part will be largely determined by this built-in syllabus (Littlewood, 1984: 34, 49). Any external intervention, such as error correction, can only play an insignificant role in the learning process and is, therefore, basically futile.

On the other hand, the communicative approach attaches great importance to the study of errors themselves. It is claimed that they are natural and acceptable in any situation where learners have an urgent need to communicate. Dulay and Burt’s highly acclaimed slogan “You can’t learn without goofing” (1974: 95) suggests that errors are inevitable signs of learning taking place. As they supply an indispensable data base for the study of the learner’s interlanguage, they are to be analysed and digested. Under no circumstances should they be nipped in the bud and even less should their occurrence be precluded.

In addition, errors may be offered to the learner as one indicator of his overall achievement, provided continual *feedback* is acknowledged as constituting a major part of the teacher's job, since it is only through such feedback sessions that the learner can see the extent of his success of failure to communicate. The need to pinpoint incorrect grammatical and lexical items, to highlight phonological and orthographical blunders, as well as to put right inappropriate utterances, is hardly ever questioned by even the most dedicated protagonists of the communicative approach. Dulay, Burt and Krashen aptly point out that "if a popularity contest were held among the various aspects of verbal performance, errors would surely make off with the first prize" (1982: 139).

Strangely enough, while the attitude towards error correction has done an about-face lately, most of the techniques being applied remain almost unchanged over the years. To give just one example, it is still standard practice in Hungary to deduce a certain number of points from the maximum score for each error, depending on its gravity. Of course, many teachers are more than sceptical about the reliability of evaluating according to a rigid numerical scale, placing more trust in impressionistic, random ways of assessment, whereby the judgement of the weight of each error is left to the teacher's discretion. The issue I shall elaborate in the ensuing pages is the nature and extent to which recent developments in language pedagogy and linguistics can contribute to the progress of the total language teaching operation.

## ACHIEVEMENT AND REDUCTION STRATEGIES

The study of errors has gone a long way in recent years. For the purposes of the present paper, the large-scale research into various strategies of interlanguage communication deserves particular attention. In their illuminating article, Faerch and Kasper (1983: 20) distinguish two major types of communication strategies: *achievement strategies* and *reduction strategies*. To understand this distinction, first of all the relationship between the ends and the means of communication must be clarified. Corder writes: "In a native speaker it is ideally assumed that these are in balance, that is, that he always has the linguistic means to express the message he wishes to communicate. In a learner, however, these are not in balance. When in the course of interaction the learner finds himself faced with this situation, he has two options open to him" (1981: 17). On the one hand, he can attempt to solve problems in communication by expanding his communication resources by one means or another in order to realise his communicative intentions. These "success-oriented", albeit "risk-running" strategies, can be called *achievement strategies*. On the other hand, the learner can resort to *reduction strategies* or message adjustment. This means that he keeps avoiding risks by tailoring his message to the resources he has available, i.e., by adjusting his ends to his means. The less acute type of reduction is *formal reduction* when the learner communicates by means of a reduced system, focusing on stable rules and items which have become reasonably well automatised in his competence. Formal reduction is applied for fear of making errors and/or with the intention of increasing fluency. The more acute form of reduction, *functional reduction*, implies that the learner "reduces" or, at times, even abandons his communicative goal in order to avoid a problem.

To use Faerch and Kasper's definition, "Communication strategies are potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching

When deciding on achievement strategies, the learner's primary goal is to get his meaning across as fully as his non-native capacities permit. Since his attention is focused on the message rather than on the form, he consciously runs the risk of making errors, which he certainly *will* make in great abundance as the inadequacies of his L2 competence clearly prevent him from meeting two demands of opposing character simultaneously. The real danger of making errors does not, basically, lie in the fact that the resulting language may become inelegant or less than perfect, but that they may lead to misunderstandings or communication breakdowns if there are too many of them and /or they are in the wrong place. The nature of errors resulting from achievement strategies is such that they are easily detectable and palpably present. Hence we call them *overt errors*.

However, when reduction strategies are employed, the number of overt errors will obviously diminish and, under favourable conditions, the learner's performance will be free of error, or so it may appear. But if these seemingly faultless utterances were to be compared with those of a native speaker intending to convey the same message, the non-native speaker's performance would be far below the native's in all aspects of linguistic competence. More importantly, reduction strategies by definition imply that the learner deliberately sacrifices part of his desired meaning. Hence his performance necessarily falls short of the optimal, i.e., it is erroneous. We shall call these errors *covert errors*.<sup>1</sup>

Overt and covert errors correlate inversely. When achievement strategies are employed, overt errors are plentiful while the number of covert errors is next to nil. But when reduction strategies are adopted, overt errors are scarce, while covert errors are definitely on the increase. It might then be suggested, almost axiomatically, that the greater the number of overt errors, the smaller the number of covert errors and *vice versa*. This hypothesis logically implies that, within the framework of reduction strategies, as we move along the continuum from formal to functional reduction, overt errors will gradually be replaced by covert errors and on arriving at *topic avoidance*, the extreme end of the spectrum, they will have completely disappeared.

The ultimate goal of learning a foreign language is to approach native competence. The nearer one gets to it, the more successful the learning. Achievement can be measured at any stage in the progression. Corder suggested two major criteria for evaluation: grammatical well-formedness or *acceptability*, and sensible meaning in context or *appropriacy* (1973: 101). Váradi adds one further condition to be taken into account, namely whether or not the learner's utterance conveys the meaning which he actually wished to communicate. In Váradi's terms, "Perfect communication may be defined as the case when the learner is not

1 Corder makes a similar distinction between *overtly erroneous* and *covertly erroneous* sentences. But for him the former means that the sentence is ungrammatical, whereas the latter implies that the sentence is inappropriate in the context in which it occurs (1973: 272). Thus, his terminology is clearly different from ours.

enforced to adjust his meaning in any way, when his selected actual form does not differ from a proper target form conveying the same meaning, and when he manages to produce the utterance without any performance distortion” (1983: 87).

Psychologically speaking, communication strategies will have a positive effect only when they are governed by achievement rather than avoidance behaviour. The main argument of this paper is that the teacher who constantly gives high priority to formal correctness and consistently penalises overt errors while letting covert errors go unheeded, will unwittingly encourage the learner to opt for reduction strategies. To put it in another way, the learner, for fear of committing overt errors, will be induced to modify the desired communicative resources he already possesses. This risk-avoiding attitude will lead to the fossilisation of interlanguage inadequacies and, cumulating negatively, to an all-embracing feeling of frustration.

### ACCURACY AND FLUENCY

Since the seventies the dichotomy between the concepts of *accuracy* and *fluency* has gained momentum. Obviously the distinction is a not-so-distant offspring of the polarity between *usage* and *use* (Widdowson, 1978), but Brumfit, the chief protagonist of the accuracy-fluency division, is the first to admit that it is essentially methodological, rather than psychological or linguistic (1984). In very simple terms, accuracy covers the twin concept of acceptability and appropriacy, i.e., the ability to adhere to linguistic norms, whereas fluency is virtually equal to what Váradi calls the ability to communicate spontaneously and effectively. What Brumfit advocates is to devise a syllabus with gaps. On the one hand, there should be periods of time in the syllabus in which the teacher can present the linguistic system and concentrate on accuracy, without a desire to aim at genuine information exchange. On the other hand, there should be periods of time in which the learner is encouraged to use all his language resources in an effort to communicate fluently.

The accuracy-fluency distinction has far-reaching consequences for the evaluation process as well. In accuracy practice, where the learner’s attention is almost entirely on producing correct linguistic forms which make sense in the context, the teacher is expected to shed light on L2 inadequacies featured in overt errors. In fluency sessions, however, the learner’s main purpose is to convey his own ideas, thoughts and sentiments by negotiating with language. Operating in the same way as he would in his L1, he adjusts and improvises with the limited language he possesses, leaving formal features out of focus. In accordance with the learner’s shift of attention, the teacher should also change his attitude, concentrating on the message content of communication, rather than on the gaps in the learner’s grammatical competence.

### THE CORRECTION OF OVERT AND COVERT ERRORS

During fluency practice the learner’s performance abounds in both overt and covert errors. As far as overt errors are concerned, they play a rather dubious role insofar as they instance the learner’s L2 ignorance, but they can stem just as much from his determination to struggle for improvement. More often than not, overt errors are ascribable to both at the same time. To find out the right proportion of these two sources of error, overt error correction

alone is not to be relied upon. It is only through the display of covert errors that the role of overt errors becomes visible.

The correction of overt errors is relatively easy and its techniques are properly worked out. The teacher invariably compares the learner's performance to his own, were he to express the same message. Incidentally, even the non-native teacher must take his own competence as ideal for the time of the evaluation process. With the content of the message being constant, it is the formal elements that can vary. When the learner's utterances are identical with or similar to the teacher's imaginary version, they pass as correct or acceptable, but when they happen to be noticeably different from or in conflict with each other, the learner's solution is stigmatised as overtly erroneous. The greater the deviation, the more heavy-handed the punishment.

Unfortunately covert errors do not lend themselves to evaluation so readily, since they are by definition content-specific. In the course of covert error analysis, the content of the message cannot be regarded as constant; on the contrary, it is precisely the content mismatches for which the teacher should be on the lookout. While passing comments on formal adequacy his main task is to try to ascertain to what extent the desired message appears in the L2 product. Functional reduction will be revealed in omissions and distortions whereas formal reduction in repetitions, redundancy and general drabness.

Yet covert errors can also be exhibited to a certain degree. As far as we know, there are two possible ways to uncover them. One is a kind of guesswork performed in the absence of the learner. In such a situation, the teacher attempts to infer the intended message from the utterance itself from what he knows about the learner and his knowledge of the world. Corder call this a *plausible reconstruction* (1973: 274). An *authoritative reconstruction* is far more reliable in that here the learner is available and ready to disclose his intentions in L1 before or after his attempt in L2. It was this latter reconstruction technique on which we based the study to be presented in the ensuing pages.<sup>2</sup>

## THE DESCRIPTION OF THE STUDY

The aim of the study was to analyse the nature of covert errors and to investigate the possibilities of new ways of error correction. To this end, in the first stage of the study eight Hungarian first-year university students, all training to become teachers of English, were requested to perform two consecutive tasks in the following order:

1. They were interviewed individually about a picture series. After silently studying the story for a few minutes, they had to talk about it in Hungarian.
2. Having produced the Hungarian version, the students repeated the same procedure, but this time in English.<sup>3</sup>

2 My sincere thanks are due to all teachers and students who participated in the experiment, but above all, I should like to express my gratitude to Zsuzsa Újvári for her assistance and cooperative spirit.

3 To my knowledge, it was Váradi who first carried out a comparative analysis of the same message as  
 3 conveyed in L1 versus L2. His pilot study appeared in *International Review of Applied Linguistics* 1980,  
 59–71, and was later republished by Faerch and Kasper (Váradi, 1983, 77–99).

A tape recording was made of their performance. There was no time limit set. The students were not informed of the purpose of the experiment.

In the second stage, the transcript of the English recordings was typed out so that teachers would be able to judge oral productions in the most convenient manner possible. Subsequently, the English recordings, the scripts and the picture series were copied and then sent out to seven teachers of English, all being non-native except for one. Special care had been taken to select teachers of divergent experience and attitude, representing various institutions. In addition, each consignment contained a short briefing leaflet, which deliberately concealed the central argument of the study for fear that the teachers might significantly adapt their correction routines in an effort to live up to expectations.

In the study two interrelated areas lent themselves to analysis: the students' productions with special reference to covert errors and the teachers' correction and evaluation strategies.

### ASSESSING THE STUDENTS' PRODUCTIONS

The activity in which the students were asked to engage was a fluency task, requiring long transactional turns first in L<sub>1</sub>, then in L<sub>2</sub>. The principal aim set for the students was to reconstruct a story inherent in the picture series, and make up a brief and logical *dénouement*. They must have been subconsciously aware that, for the successful completion of this intricate task, there were at least three aspects of performance to be considered simultaneously:

- to transmit their ideas;
- to speak as fluently as possible;
- to avoid making mistakes.

As with all fluency activities, grammatical accuracy yields to information content, which means that the success of retaining information content and passing it on without undue hesitation is sufficient to ensure the success of genuine L<sub>2</sub> communication. Therefore, these two areas were examined first.

#### Information content

Our greatest difficulty was how the information content conveyed by the eight participants could be identified and measured. It is well known that information content as such cannot be defined by any objective criteria, nor can those small bits of information which make up the final content load; one never knows where one chunk ends and the next one begins. Linguistic-philosophical implications aside, our predicament was further aggravated by the fact that information content is far more closely attached to broad cognitive capacities than to linguistic abilities. Despite these reservations, we worked out a highly arbitrary and tentative technique for measuring the information content by way of a parallel analysis of L<sub>1</sub> and L<sub>2</sub> products. In an effort to narrow down the examination to language aspects, L<sub>1</sub> products were regarded as near-ideal.

The first step of the procedure was to collate the English versions with the Hungarian versions. Each Hungarian version was divided up into units of about equal size, and the English units were dovetailed with the corresponding Hungarian units one by one. Subsequently the English units were compared with their Hungarian equivalents in terms of deviations in information content. Five categories of covert errors were set up, ranging from cases of functional reduction to cases of formal reduction. In the evaluation stage penalty points were given for each error according to its weight. Cases of functional reduction were penalised more severely, as a rule, than those of formal reduction.

However, the penalty points alone would not reflect the measure of information transfer. A longer production necessarily contains more covert errors (and overt errors, for that matter) than a shorter one. It was felt necessary, therefore, to compute the learners' *message transfer efficiency*. This was arrived at by dividing the number of words in the English version by the number of penalty points. This method enabled us to establish a fairly objective rank order which shows the learners' L2 efficiency in conveying the desired message (*Table 1*).

Table 1. Information content

| Student | Length | Points | MTS   | Rank |
|---------|--------|--------|-------|------|
| S1      | 246    | 71     | 3.46  | 7-8  |
| S2      | 228    | 10     | 22.80 | 1    |
| S3      | 283    | 63     | 4.49  | 5    |
| S4      | 267    | 41     | 6.51  | 2    |
| S5      | 188    | 47     | 4.00  | 6    |
| S6      | 135    | 39     | 3.46  | 7-8  |
| S7      | 268    | 57     | 4.70  | 4    |
| S8      | 301    | 58     | 5.18  | 3    |

Length = number of words in the English version

Points = penalty points

MTS = message transfer efficiency

### Speed of communication

It is not enough for the learner to be able to convey his message, he should be doing it quickly and fluently, too. In contrast to information content, speed of speech is easily and objectively quantifiable. In our study we first measured the actual recording time (*duration*) and then the number of words uttered (*length*) of each learner's production in Hungarian and in English, respectively. From this we computed speed by dividing length by duration. However, speed alone does not provide relevant information about the learner's L2 fluency, as it also reflects certain general mental and performative features of the individual, such as verbosity, stuttering, quick-wittedness or hesitance, which are independent of L2 competence.



What needs to be done is to compute the speed of L1 versus L2 performance. This parameter, which we call *cost-effective speed*, specifically exhibits certain deficiencies of L2 competence relative to L1 competence. In other words, it throws light on the learner's ability to transfer into L2 fluency capacities with which he is genetically and socio-culturally endowed.

Cost-effective speed can be computed by a simple equation:

speed in L1 : speed in L2 = 100% : x

from which:

$$x = \frac{\text{speed in L2} \times 100}{\text{speed in L1}}$$

Table 2. Cost-effective speed

| Student | L1 speed | L2 speed | CES %  | Rank |
|---------|----------|----------|--------|------|
| S1      | 1.54     | 1.01     | 65.58  | 8    |
| S2      | 1.60     | 1.93     | 120.62 | 1    |
| S3      | 2.06     | 1.65     | 80.09  | 4    |
| S4      | 1.65     | 1.40     | 84.84  | 3    |
| S5      | 1.44     | 1.09     | 75.69  | 6    |
| S6      | 1.43     | 1.25     | 87.41  | 2    |
| S7      | 1.65     | 1.16     | 70.30  | 7    |
| S8      | 2.35     | 1.78     | 75.74  | 5    |

CES % = cost-effective speed in percentage

From Table 2 it follows that for an English production to achieve an average of 4 per cent greater in length, 24 per cent more time is needed. That is, the L2 fluency of our eight students is about 17.5 per cent lower than their L1 fluency. The gap can in fact be considered even wider: by preceding the English productions, the Hungarian productions may well have served as rehearsal devices, thus speeding up the English ones.

### ASSESSING THE TEACHERS' ERROR CORRECTION STRATEGIES

The briefing leaflet, which was sent out to the seven teachers involved in the experiment, hinted at the way evaluation was to be carried out: "Please correct in red the students' production by means of the conventions you normally use. The script of the recordings will assist you; please correct on these sheets. You can assign a total of 50 points for each piece. For each error you can deduct as many as you wish, but mark the number of minus points where the error occurred. You can also award bonus points, explaining briefly why you have



Without going into detail about the distribution of overt errors, it is to be noted that except for one of them, teachers paid scarcely any attention to pronunciation errors. It is also interesting that the number of points deducted for grammatical errors accounts for nearly 50 per cent of all points scored. As regards covert errors, they figure in the scores to an extremely limited extent. Compared to the 1,465 points subtracted for overt errors, the 79 points deducted for covert errors account for a mere five per cent of all penalty points. Out of this, 38 penalty points were allocated because of omission, superficiality and brevity, i.e., paucity of information, and 41 points because of fluency problems, referred to as slowness of speech, hesitation, stammering, pauses, etc.

To be fair, most teachers sensed that there was more involved here than met the eye. In the summary report allusions to problems of oversimplification, over-cautiousness and lack of confidence were rife. For example, Teacher 7 noted: "Too short – less chance to make mistakes." To quote Teacher 6's apposite remark: "The number of language mistakes is not high but if one says hardly anything at all, then obviously the number of errors has to be small too." A similar message in the native judge's formulation: "Huge omissions where mistakes should be!"

Nevertheless, these grave inadequacies are given no more than a few passing remarks and, as has been pointed out earlier, fail to be reflected in the final scores to the extent they deserve. It is our belief that this neglect is primarily due to the objective difficulty inherent in exhibiting covert errors and, in an equal measure, to an almost complete lack of research in this field.

### RANK ORDER CORRELATIONS

The rank orders set up on the basis of the above-mentioned three components correlate to varying degrees. The rather low correlation between information content and speed ( $r = .45$ ) seems to prove that they constitute two different aspects of communication, both of which should be considered, but that their results should be dealt with separately. Correlation is at its highest between speed and teachers' grading ( $r = .69$ ). This may suggest that the evaluation of overt errors implicitly involves fluency criteria to some extent. It must not be forgotten, however, that even this correlation is far from being satisfactory.

If the correlation between information content and the teachers' grading were good, the whole intricate process of content analysis would be made dispensable. But this is not borne out by evidence ( $r = .35$ ). On the contrary, in agreement with our expectations, teachers almost completely disregard content in their obsession with the formal aspects of communication. This suggests only too well that the evaluation techniques generally applied at present foster the adoption of reduction strategies in fluency activities.

### CONCLUSION

However stimulating our ideas might prove to be, it would be absurd to jump to conclusions for at least two reasons. First, the sample on which the experiment relies is obviously limited (viz., eight students and seven teachers). Second, the techniques presented above are not to be recommended in the everyday routine of error correction owing to their inherent intricacy. The comparison of two-language productions would compel learners to jump

through two identical hoops, on the one hand, and expect teachers to cope with the burden of double-checking, on the other.

While stressing the tentativeness of our experiment, we hope that it will engender further thoughts. One such potentially useful idea relates to the role of reward versus punishment in the process of evaluation. We contend that language teachers take up a basically negative attitude, as a rule. Reward never precedes punishment and, quite often, does not even follow it. This behaviour must be fostered by the misconception that, whereas one can learn a lot from one's mistakes, the manifestation of correct instances of use can serve no such practical purposes. This hypothesis seems to have been corroborated by our study. Despite the two-directional warning in the briefing leaflet that points can be either subtracted from or added to the original 50 points, over 90 per cent of all points were penalty points. The summary reports at the end of the productions also abound in terse critical remarks.

In conclusion, it is our conviction that present-day evaluation strategies ought to be radically re-assessed. An attitude which sets high score by attempts to render the entire L1 message with all its subtleties into L2 should be substituted for traditional strategies based on stigmatising overt error and thus, indirectly, encourage the mediocre and self-conscious learner. It is time for us teachers to use the red pen not so much as a deterrent, but as an incentive to employ achievement strategies.

(1989)



## 4. FEJEZET

# EGYEDÜL NEM MEGY?

- *A fejezet címét egy régi magyar film ihlette. Azok kedvéért, akik nem látták, elmondanám két mondatban, miről szól?*

A *Ripacsok* című filmet Sándor Pál rendezte 1981-ben. Főhőse két komédiás, akik közös nadrágba bújva, estéről estére eléneklik az *Egyedül nem megy* című pajzán kuplét. Egyébként ez a kedvenc magyar filmem.

- *Miért éppen ez?*

Azért, mert édes-kesernyés stílusban beszél életbevágó dolgokról. Szerelemről, barátságról, árulásról. De hogy értse a címadást, hadd mutassam be egykori tanszékemet, az Angol Tanárképző Központot, azaz a *Centre for English Teacher Traininget*.

- *Leánykori nevén: a CETT-et. Halljuk!*

Történt pedig, hogy miután az orosz megszűnt kötelező nyelv lenni 1989-ben, mindenki angolul és kisebb arányban németül akart tanulni. Igen ám, de honnan kerítsünk egyszerűen több ezer angol és német szakos tanárt? Rajta, képezzünk minél többet és minél gyorsabban! Ennek nyomán országszerte megindult a hároméves angol- és némettanárképzés, első fecskéként pedig a budapesti CETT.

- *A részleteknek bárki utánaolvashat Medgyes Péter Aranykor című könyvében.*

Mellesleg e kísérlet során tanultuk meg, hogyan működik a demokrácia. A CETT-ben ugyanis minden kérdésben szavazással döntöttünk, ahol az igazgató voksa ugyanúgy egyet ért, mint bárki másé. Volt úgy, hogy az én javaslatom kerekedett fölül, de előfordult, hogy alulmaradtam, és ezt bizony nehezen viseltem.

- *Mondana egy-két példát?*

A CETT tanári gárdája a megalakulás évében kilenc főből állt, majd a második és harmadik évben újabb kollégákat toborozhattunk. Miután végiglátogattuk a kiszemelt óráit, szavazással döntöttünk arról, kit vegyünk föl. Kétszer is megesett, hogy az én jelöltemet leszavazták. Fortyogva vettem tudomásul az eredményt, ám volt valami, amit ennél is nehezebben emésztettem meg. Fölvetődött, hogy a tanárjelöltek párban végezzék az egyéves tanítási gyakorlatukat: együtt készüljenek, együtt vezessék, majd elemezzék az óráikat. Hevesen tiltakoztam az ötlet bevezetése ellen, de hiába: a szavazás eredménye nyolc igen és egy nem volt – újabb vereség.

- *Mi nem tetszett a pármunkában?*

Mindenekelőtt elvi főnntartásaim voltak. Nem osztottam azt a hiedelmet, miszerint a tanárok magányos farkasok, akik nem kommunikálnak egymással, nem részesülnek a tanári együttműködés áldásaiból.

- Szó, ami szó, mi magyarok tényleg nem a csapatmunkáról vagyunk híresek.

Úgy gondoltam, a jelöltek elegendő segítséget kapnak a vezetőtanáraiktól és tőlünk, CETT-es oktatóktól. Semmi kifogásom nem volt az ellen, hogy beüljenek egymás óráira, tanácsokkal lássák el egymást, de – kérdem én – mi jó van abban, ha óra közben egymás kezéből kapkodják ki a krétát? Ez zűrzavarhoz vezet, ráadásul nem is életszerű.

- *Hogy érti ezt?*

Ha egyszer mindenütt a világon az a szokás, hogy a tanár egyedül néz farkasszemet az osztályával, miért éppen a pármunkát erőltetjük a gyakorlótanítás során?

- *Már másodszor hozakodik elő farkasokkal: magányos farkas, farkasszem.*

A magyar nyelv finoman érzékelteti a *magános* és a *magányos* közötti különbséget. Mint ahogy az angol is különbséget tesz az *alone* és a *lonely* között. A magános, vagyis az egyedülálló ember nem föltétlenül magányos, mint ahogy párkapcsolatban is lehet valaki roppant magányos.

- *Tudnék róla mesélni...*

Nem tudom, ki hogy van vele, de engem – több évtizednyi tapasztalattal a hátam mögött – ma is a hideg ráz ki, ha valaki bekérdzkezik az órámról. Sose mondok nemet, sőt próbálok jó képet vágni a dologhoz, de pokolba kívánom az illetőt. Már csak azért is, mert vendégjáráskor akarva-akaratlanul kirakatórát tartok.

- *Nem lehet, hogy azért ágált a pármunka ellen, mert magát sem együttműködésre nevelték jelölt korában?*

Többről van szó. Tudja, olyan ez, mint a sebész munkája.

- *Aki élvezi, hogy egyedül vághatja fel a beteg hasát... Már a cikk olvasása közben is a rosszullét kerülgetett, amikor ezt ecsetelte.*

A tanári munka egyik legszebb vonása, hogy az óra minden percében enyém a döntés joga, mint ahogy a felelősség is egyedül engem terhel. Senkivel sem kell osztoznom, sem a dicsőségben, sem a kudarcban.

- *Jellegzetes individualista álláspont.*

De nem is annyira a pármunka, mint inkább annak kötelezővé tétele ellen ágáltam. Miért kell azokra is kényszerzubbonyt erőltetni, akik húzódoznak ettől a munkaformától?

- *Tényleg kötelező volt együtt lélegezniük?*

Eleinte igen, de később, látva a fokozódó ellenállást, beletörődtünk, hogy nem minden órát tartanak meg kettesben. Sőt idővel tovább lazítottunk a pórázon. Egyvalamihez azonban mindvégig ragaszkodtunk: a pároknak együtt kell készülniük, és kötelező hospitálniuk egymás óráin.

- *Hogyan választottak maguknak partnert?*

Önkéntes alapon. Persze előfordult, hogy a két jelölt képtelen volt kijönni egymással, sőt néha elmérgesedett a helyzet: hovatovább arra sem voltak hajlandók, hogy közösen készüljenek, és együtt elemezzék az órát. Egyvalamit azonban végképp nem bírtam lenyelni: ugyan miért kellett ezt a rendszert a kétkedés szikrája nélkül bevezetni?

- *Hogy érti ezt?*

Nos, hadd hivatkozzam egy híres filozófusra, aki nagy hatással volt a világlátásomra. Karl Popper szerint minden tudás alapja a kétkedés. Mielőtt fölállítunk egy új teóriát, össztűz alá vesszük a régit. A támadás akkor a leghatásosabb, szokták mondani, ha a leggyöngébb

láncszemet pécézzük ki. Ha ugyanis sikerül azt összeroppantanunk, kártyavárként dől össze az egész. Ez volna a hagyományos felfogás. Ezzel szemben Popper szerint mindig a vár legerősebb pontján kell támadnunk, részben mert ezt kívánja a tisztesség – könnyű a gyöngébbet bántani. Ugyanakkor a józan ész is ezt diktálja: tudniillik ha a központi bástyát sikerül bevenni, a vár teljes meghódítása már favágómunka. Miután a régi elmélet lába alól kihúztuk a szőnyeget...

▪ *Tanár úr tombol a képzavarban: láncszem, kártyavár, bástya, favágó, szőnyeg.*

Következik a második lépés: az új teória igazolása. Ennek során kötelesek vagyunk érvelésünk gyöngye pontjaira is rámutatni, hiszen éppen ettől válunk hitelessé.

▪ *Nem jobb, ha az ellenfeleinkre bízunk ezt a lépést?*

Okosabb elébe menni a dolgoknak. A tudós ember legyen szerény, percig se higgye, hogy az ő elmélete kiállja majd az idő próbáját. Ez még soha senkinek nem sikerült. Popper munkatársa, Lakatos Imre szerint a jó tudós legféltettebb kincsét, a saját elméletét is távolságtartással, kellő szkepticizmussal szemléli. Az, akiből hiányzik az önkritikus hozzáállás, intellektuális bűnöző – szögezi le Lakatos. Ezt egyébként a prolegomenonos előadásomban részletesebben is kifejtem.

▪ *A miben?*

Tartottam egyszer egy előadást „Peers in pairs – A prolegomenon” címmel, ami szintén a pármunka veszélyeire figyelmeztet.

▪ *A peers in pairst még csak értem, de mit jelent a proge... prome... Ki se lehet mondani!*

Pro-le-go-me-non. Görög szó, a jelentése *kritikai bevezető*. Ma már sajnálom, hogy ilyen fennkölt szót használtam. Valószínűleg az alliteráció csábított, a három p.

▪ *Oké, de mi köze mindennek a CETT-hez?*

Nos, a pármunka apológétái kísérletet sem tettek rá, hogy észérveket sorakoztassanak föl a hagyományos pedagógiai felfogás ellen vagy akár a sajátjuk mellett. Ellentmondást nem tűrve, zsigerből kényszerítették rá akarataikat a tanárjelöltekre. A nyilvánvaló buktatók fölött szemet hunyva, a pármunkában rejlő értékeket sulykolták, miközben a humanisztikus pedagógia lózungjaira hivatkoztak.

▪ *Lehet, hogy butaság, amit mondok, de mindez emlékeztet kicsit a politikai korrektség szellemére.*

Nem is kicsit. Voltaképpen ott is arról van szó, hogy az ellenfeleket el kell hallgattatni, szégyenérzetet kell kelteni bennük, amiért úgy gondolkodnak, ahogy.

▪ *Ideje, hogy áttérjünk a második cikkre!*

Ez a kutatási beszámoló arra szolgálhat példaként, hogyan lehet harag és részrehajlás nélkül, pusztán a tudomány fegyverével vizsgálni, majd az eredmények fényében ártértékelni egy bevett gyakorlatot.

▪ *Mit tapasztalt?*

Mi tagadás, az eredmények jórészt rám cáfoltak. A pármunkát alapjában véve kedvezően fogadták a résztvevők: jelöltek, iskolai mentorok, CETT-es oktatók, tanulók. Ha valamit kifogásoltak benne, akkor annak kötelező jellege volt.



- *Mi sem természetesebb, hiszen a kötelező ellen mindenki berzenkedik.*

Ugyanakkor egyértelműen kiderült, hogy a tanév előrehaladtával egyre kötetlenebbé vált a közös munka, noha a jelöltek zöme továbbra is együtt tervezte meg a munkát, és rendszeresen hospitált is a partnere óráin.

- *Mit szóltak a CETT-es kollégái a felméréshez?*

Semmit. Gyaníthatóan nem is olvasták.

- *Mert nem érdekelte őket?*

Inkább talán azért, mert egy nehezen hozzáférhető folyóiratban jelent meg. Egyébként magyarul is napvilágot látott egy rövidített változata a *Magyar Pedagógiában*.

- *Azt sem olvasták?*

A kollégáim inkább angol nyelvű folyóiratokat olvastak, ha egyáltalán. Én pedig nem vagyok az a típus, aki tiszteletpéldányokat osztogat. Inkább csokikat szoktunk egymás fájába dugni. Bevett szokásunk volt, hogy ha valamelyikünk külföldön járt, vett egy zacskó csokit, és azt szétosztogatta.

- *Tudomány helyett csoki – ezt nevezem! De ha a legközelebbi munkatársai sem olvasták a műveit, kinek írt voltaképpen?*

Ki tudja? Lehet, hogy valahol a világ túlsó sarkában olvasta valaki, és még okult is belőlük. Fura, de olykor a legváratlanabb helyekről érkezik visszajelzés. A minap például egy kínai kollégától kaptam levelet, melyben arra kért, küldjem már el neki egy évtizedekkel korábban megjelent cikkemet. A tudományos teljesítményed nem föltétlenül azokat izgatja, akikkel egy munkahelyen dolgozol.

- *Visszatérve a „magányos farkas” elméletére, ezt a cikket egyik doktoranduszával közösen jegyezte.*

Így igaz. Sokat köszönhetek Emesének, amiért levette a vállamról ennek a bonyolult és időigényes kutatásnak az adminisztrációs terhét. Ő és az általa verbuvált kis csapat bonyolította le a kérdőíves felmérést és interjúzást elejétől a végéig.

- *Összesen hány szerzőtárssal dolgozott az évek során?*

Jó néhányval. Nem beszélve azokról a kötetekről, melyeket én szerkesztettem, vagy amelyeknek a társszerkesztője voltam.

- *A magányos farkas képében tetszeleg, miközben boldog-boldogtalannal egy tálból cseresznyézik. Hogy van ez? Akkor most megy egyedül, vagy nem megy?*

A tanítás alapjában véve egyszemélyes munka, bár ha jobban belegondolok, nemegyszer előfordult, hogy valakivel közösen hirdettem meg egy kurzust.

- *Hogy jön ki a szerzőtársaival?*

Konfliktuskerülő ember vagyok, hajlok a kompromisszumokra, néha a megalkuvásra is. Ennek ellenére, amikor csak lehet, egyedül írok. Önmagammal ugyanis rendszerint azonos hullámhosszon mozgok.

- *Visszatérve a CETT-hez, hogyan vezette le a kudarc okozta feszültségeit?*

Kiírtam őket magamból – ennek terméke az itt olvasható két tanulmány meg az előbb említett előadás. Ugyanakkor komolyan megfordult a fejemben, hogy csapat-papot otthagynak új állás után nézek. De aztán a jobbik eszemre hallgatva maradtam. Világéletemben az ELTE-n dolgoztam, ugyan miért kéne sértettségből távoznom, ráadásul pont a professzori

kinevezésem előestéjén? Kapóra jött, hogy miután 1994-ben kineveztek rektorhelyettesnek, a centrifugális erő kiröpített a CETT forgatagából.

▪ *Én úgy tudtam, közben azért ott is tanított.*

Valóban, de csak afféle óraadóként. Sőt, miután megkértek rá, a tanszékvezetői címemet is megtartottam.

▪ *Ezt hívják álláshalmozásnak.*

Ugyan már! Azért mentem bele, mert a tanszék egyetlen professzoraként védőhálót boríthatam a CETT fölé. Ám ettől kezdve csak névlegesen vezettem a tanszéket, az érdemi munkát mások végezték helyettem.

▪ *Elidegenedett helyzet, nem gondolja?*

De működött. Engedjen meg egy kis kitérőt. A prolegomenonos előadásom után ketten is odaléptek hozzám. Egyikük szó szerint ezt mondta: „Na, te is jól belecsináltál a saját intézeted közepébe!” Nyilván arra célzott, hogy ország-világ elé tártam az általam vélt gyöngeségeinket. A másik kolléga viszont ezzel a megjegyzéssel bátorított: „Remek intézmény lehet az, ahol a vezető elviseli a kritikát.”

▪ *Mindkét véleményben van némi igazság.*

Bizonyára. Valamikor a CETT megszűnése táján kaptam pár soros levelet egyik kollégámtól, aki mellesleg a pármunka elkötelezett híve volt. Ebben köszönetet mondott nekem, amiért egy demokratikus légkörű intézményben dolgozhatott. Mit mondjak, jólesett.

▪ *Szóval nincs harag.*

Ellenkezőleg, évente többször összejárunk, ápoljuk a barátságot. A CETT a rendszerváltást követő demokratikus kísérletek szerény, de ékes példája volt. Sérelem ide, sérelem oda, máig büszke vagyok a CETT teljesítményére, noha már csak múlt időben beszélhetünk róla.

▪ *Merthogy elbuktak.*

Nem elbuktunk, fölszámoltak bennünket. És nem azért, mert – hogy úgy mondjam – elhintettük a demokrácia magjait. Sokkal prózaibb okai voltak.

▪ *Mégpedig?*

A részletekről majd máskor beszélnek, ha nem veszi zokon, kedves Teréz.

▪ *Később másutt is belegószolt a főnökösödibe. Helyettes államtitkárként, majd nagykövetségként. Azokon a posztokon is sikerült szabad légkört teremtenie?*

Egy tisztviselő kollégám szavaival élve, a minisztérium amolyan félkatonai szervezet, szigorú hierarchia szerint épül. Ennek ellenére ahol csak lehetett, lazítottam a poroszos beidegződéseken.

▪ *Lazított vagy lázított?*

Egyesek a lazítást lázításnak vélhették, a többség azonban alighanem értékelte, hogy kikérem a véleményét, sőt adott esetben hallgatók is rá.

▪ *Hát nagykövetségként?*

A nagykövetség – ha lehet – még a minisztériumnál is feudálisabb intézmény. A nagykövet élet és halál ura. Én azonban sem a minisztériumban, sem a követségen nem szerettem, ha a kollégáim haptákba vágják magukat... Tudja, valamikor régen engem is besoroztak. Úgy állt rajtam a katonaruha, mint tehénen a gatyá, a lögyakorlaton pedig a céltáblát sem találtam el. Ezért aztán a bajtársaim civilnek csúfoltak.

■ *De ciki!*

Ellenkezőleg. Örültem, hogy így szólítanak – és ma sem szégyellem polgár mivoltomat.

■ *Ezek szerint a minisztériumi és követségi beosztottjai is civilnek hívták? Netán polgártársnak?*

Tanár úrnak... Amikor négyévnyi külügyi szolgálat után leszereltem, bementem az államtitkárhoz elbúcsúzni, aki azzal biztatott, hogy a nagykövetnek élete végéig jár az excellenciás úr megszólítás. Erre fölvettem, hogy szívesen lemondanék erről a tisztességről, ha cserébe tovább folyósítanak a nagykövetségi fizetésemet. Az államtitkár bágyadt mosollyal nyugtázta ajánlatomat.

■ *Az interjú elején azt mondta, azért szereti a Ripacsokat, mert szerelemről, barátságról, árulásról szól. A beszélgetés során szó esett barátságról és árulásról is. Hát a szerelem?*

A pakliban az is benne volt. Feleségemet a CETT-ben ismertem meg.

■ *Csak nem a tanítványa volt?*

Tanárember nem csábítja el a diákjait. A feleségem az egyik kollégám volt.

PÉTER MEDGYES

## THE SOLITARY LEARNER – THE SOLITARY TEACHER

The idea has become widely accepted recently – in my own institute especially – that in order for a teacher or student teacher to learn, or develop, or move forward professionally, she needs to work in collaboration with other teachers or peers. Teachers necessarily benefit – so this thinking claims – from working with each other, watching each other, or teaching together. Students too should be collaborating in pair work and group work. A teacher working on her own, or a student not cooperating with others, has become suspect. So popular has this idea become that I believe it is time to look at it more closely.

### VARIOUS FORMS OF COLLABORATION

Collaboration is a buzzword these days – look at the terms that have grown up around it: *collaboration, cooperation, networking, collegiality, colleagueship, coaching, team teaching, pair teaching, cooperative networking, peer collaboration, collegial support, teacher support groups, collaborative alliances*, etc.

Depending on the nature of the relationship, collaboration can be established between (a) unequal partners (supervisor-trainer; trainer-trainee; mentor-trainee; trainer-mentor; etc.), and (b) equal partners or peers (learner-learner; teacher-teacher; trainee-trainee).

Peer collaboration may be pursued in different forms. Group work and pair work between learners have become widely used in the communicative classroom – perhaps overused in some quarters.

Far less often can one read about team teaching, which implies two or more teachers deciding to share the responsibility for, and the burden of, teaching a particular group of students. Collaboration in team teaching can be fairly loose, when the participating teachers do no more than occasionally consult each other on the group they share. However, one may also find teachers whose collaboration is so close that they plan and conduct every lesson together.

Pair teaching is a special form of team teaching with two participating teachers. At CETT-ELTE (Centre for English Teacher Training, Eötvös Loránd University, Budapest), for example, we require all our student-teachers to pair up and teach one class together for a full school year. While they are obliged to teach in pairs, partners are free to choose each other and work in tighter or looser forms of collaboration.

More recently, teachers are encouraged to “network”, admittedly with the purpose of facilitating their professional and personal growth. While peer networking groups may employ bizarre techniques, such as those suggested by Edge (1992), they generally resort to less esoteric techniques, such as brainstorming, case study analysis or video viewing.

## LEARNING – COLLABORATIVE AND SOLITARY

There are strong reasons for encouraging collaboration. People *are* social beings, bound to live and work together for survival, and the need for collaboration seems to be a law of life, including education.

Most certainly, learning is a collaborative game. People may learn in an institute with the help of teachers, or in the target language country, or by way of self-study – and in each of these situations, even in self-study where teaching materials are being used, the collaboration involved is clear.

However, in none of these contexts is it the ultimate goal – collaboration is always merely there to facilitate learning. It can pave the way for the internalisation of knowledge and skills, but it has no access to the learner's head where the act of learning takes place.

Learning is solitary in that the most essential acts are performed by the learner himself. Consequently, it is the learner, and not the teacher and other interlocutors, who takes the lion's share of the responsibility for the learning outcome. I further assume that while learning may be prompted by collaboration up to a certain point, it is certainly hampered beyond it. The professional teacher should be able to pull the reins in before trespassing on the learner's private property.

In other words, as collaboration serves as a means to an end, its scope is limited: collaboration should support individual efforts, and not vice versa. If this is true, it is odd that the professional literature pays so little attention to the solitary aspects of the learning process.

## TEACHING – COLLABORATIVE AND SOLITARY

Teaching is an activity of a similarly ambivalent nature – it is both collaborative and solitary. The function of teaching is to generate learning, that is, to create ideal circumstances for learning to take place.

On the one hand, teaching is a social game in which the teacher normally initiates and the learner performs, although the teacher at her discretion may reverse the roles. In addition, the teacher collaborates, directly or indirectly, with colleagues, superiors, perhaps supervisors, and with syllabus and materials writers. The success of collaboration depends on how well these agents fit the teacher's own attitude or philosophy.

On the other hand, once the classroom door has closed, the teacher must make and carry out all the major decisions on her own. Let's face it: she is obliged to do the better part of her work in solitude! Like the surgeon in the operating theatre, she can turn to no one, not even to her most readily available partners, the learners, when she "makes the cut".

Why is it, then, that recent ELT philosophies are so reluctant to acknowledge that the teacher's solitude is the natural concomitant and the very essence of the teaching activity? Protagonists of so-called humanistic education keep quiet about the inevitability of being left on one's own and made accountable for one of the most intricate human pursuits. At the same time, they contend that most teachers suffer from loneliness and isolation, a paralysing feeling which can only be attenuated by means of regular and organised forms

of collaboration with colleagues in and outside the classroom. In many schools, so runs the argument, conventions and superiors hinder attempts to establish camaraderie.

Claxton (1989: 34), for example, complains that

It is still much more common than not for teachers to do  
their teaching behind closed doors, unobserved by another adult, and to feel  
somewhat threatened on the odd occasion when they are being watched.

But what is wrong with teaching behind closed doors, I wonder? What is the point of fellow-professionals regularly coming by to observe each other? Besides the genuine players of the teaching game, teachers and learners, why have kibitzers who encourage a showcase – a bravura at best, a miserable flop at worst? On-lookers are not welcome in the operating theatre, either.

Edge (1992: 3-4) adopts a more extreme view:

We all too regularly limit teaching to an individual, subjective experience shared  
with no one. As a direct result of this, we restrict our ability to develop as teachers.  
[...] Self development needs other people: colleagues and students.

In reply to this, firstly, it is utterly impossible for any teacher not to share her experience with students – there are bound to be quite a few around. Secondly, what makes Edge believe that we don't usually share our professional experience with our colleagues? Honestly, I have never been to a staffroom where professional communication has been banished or stifled. The form of interaction may not be so systematic as Edge would deem desirable, but it is still ubiquitous. Thirdly, it is not primarily self-development but the very act of teaching that requires the participation of colleagues and students: there are no schools without them!

In partial disagreement with Edge, Little (1982: 331) says that these days

Teachers engage in frequent, continuous, and increasingly concrete and precise talk  
about teaching practice (as distinct from teacher characteristics and failings, the  
social lives of teachers, the foibles and failures of students and their families, and  
the unfortunate demands of society on the school).

While welcoming progress of this kind, I do not understand why Little pits organized forms of professional interaction against conventional chit-chat in the staffroom. In my view, it is difficult to draw the demarcation line between these two forms of interaction and neither deserves priority.

Reading contemporary authors, I find that they use *loneliness* and *isolation* as exclusive terms, while *solitude*, a less marked word, is painstakingly avoided. In contrast, in my vocabulary solitude refers to the teacher's inevitable role as an independent and fully responsible agent *in the classroom*, whereas loneliness and isolation stem from lack of cooperation between colleagues *outside the classroom*.

I agree, of course, that a pervasive feeling of loneliness and isolation can have a deleterious effect on the teacher's psychological setup and self-image, drastically impeding her professional development. Solitude, on the other hand, is not to be rejected or reduced. In my view, it is precisely the solitariness of the teaching profession, or rather the awareness of having full control over the whole operation and assuming full responsibility for its outcome, that makes it such a challenging and fascinating job!

To sum up, I tend to agree with Lortie (1975: 80), who claims that: "Teachers are largely self-made". To me this means that collaboration has only a limited, albeit essential, part to play in the development of teachers. We may turn for assistance and support on occasion – or regularly – but in the end it is ourselves alone who should be held responsible for planning, decision-making and implementation. Consider any component of teaching competence, knowledge, skills attitude or awareness: the outcome of the teaching operation hinges on the competence and dedication of the individual teacher.

Some teachers do suffer from bouts of loneliness or isolation, but the majority probably don't. At least not to the extent that some teacher educators and researchers would have us believe. And even those who complain about the scarcity of collegial support do not necessarily attribute it to adverse school conditions or, more sweepingly, to a society that doesn't care. Their queries may have more to do with difficulties that the teaching profession intrinsically entails. While these difficulties may give rise to occasional fatigue and, in extreme cases, to stress, I am confident that teachers love their profession, precisely because it secures plenty of room for accomplishing their individual goals.

What I am arguing for is that cooperative efforts should serve as a tool to fulfil individual goals, and not the other way round. What I am arguing against is the false belief that collaboration is the key to successful teaching, hence individual aspirations should play second fiddle. The "ELT village" teems with messiahs and gurus, who, under the disguise of well-sounding clichés and unassailable truisms, are determined to force you to think, speak and behave as they do. My modest proposal is: Engage in professional collaboration if you wish, but don't give up your personal integrity, O, teacher!

(1995)

PÉTER MEDGYES – EMESE NYILASI

# PAIR-TEACHING IN PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION

*This article is concerned with a collaborative form of teacher education – more specifically, with pair teaching in the pre-service training of EFL/ESL teachers in Hungary. It discusses the results of a longitudinal study of the relationship between the principles of pair teaching and its realization in classroom work. The data were collected primarily through a series of interviews conducted with trainee teachers, and were subsequently compared against information provided by supervisors and students.*

## INTRODUCTION

Hungary was cloaked behind the Iron Curtain for forty years. In foreign-language education this meant that Russian was compulsory throughout the school curriculum, leaving little scope for the study of other foreign languages. No sooner had Communism fallen in 1989 than the Russian language was stripped of its privileged status. This led to a massively increased demand for English and German teachers. In an effort to reduce the acute shortage, the Hungarian government established a network of centres to provide an accelerated form of pre-service teacher education in English and German.

The prototype of this system, the Centre for English Teacher Training (CETT), opened in the 1990/91 academic year, at Eötvös Loránd University of Budapest. In contrast to traditional full-degree programs that involve a study period of five years and have a marked academic profile, CETT offers a three-year BEd diploma, laying the main emphasis on the practical aspects of teacher education (Medgyes–Malderez, 1996).

In the final year of their studies, trainees embark on their school practice which is spent in an ordinary primary or secondary school. Throughout this year-long practice, they are expected to teach together with a partner, and although their work is supervised by a school-based mentor and a CETT-based tutor, each pair assumes full responsibility for the English instruction of a group of students.

This system of internship differs from traditional arrangements of school practice in several respects, but this study will examine only one of its distinctive features, namely that of pair teaching (PT).



## PURPOSE AND RATIONALE

PT is a special form of team teaching involving two teachers who undertake the responsibility for, and the burden of, teaching a particular group of students for a common educational purpose (Shaplin-Olds, 1964) or, more specifically, in some well-defined area of the curriculum (Johnson-Lobb, 1959; Lovell, 1967). In foreign language education, PT may imply partnership between a subject teacher and a language instructor: the latter's job is to help the learner with the language difficulties s/he encounters whilst studying the subject matter (Williams-Swales, 1984; Swales, 1985). Foreign language teachers may also pair up with each other. While the JET and the Koto-ku projects in Japan serve as good examples of native/non-native collaboration (Brumby-Wada, 1990; Sturman, 1992), reports on tandem teaching between native teachers of English can also be found in the literature (Schaefer Fu-Chase, 1991; Siriwardena, 1992).

As a cooperative form of teaching, the idea of PT is especially favored by advocates of humanistic and communicative language teaching. Nevertheless, the literature until recently offered little on the subject of collaboration in foreign language education, and even that remained almost anecdotal (Nunan, 1992). The dearth of information may be due to the fact that while collaborative practices were held in high esteem, few teachers actually engaged in them in a systematic fashion (Nunan, 1988). To be sure, PT had not been harnessed in pre-service teacher education until it was launched at CETT. Since then, however, PT has received a fair amount of publicity in professional journals and at ELT conferences (Bodóczy-Malderez, 1993a, 1993b; Goethals, 1995; Wisniewska, 1995).

Nevertheless, PT is not a clearly defined concept. It is used as an umbrella term for any kind of activity based on the collaboration of two partners. CETT is no exception: while giving full credit to work in partnership, the curriculum fails to specify it (Griffiths-Ryan, 1994). PT was introduced on logistical grounds: by pairing up trainees, fewer schools would need to be involved. Later on, however, PT practices were confirmed by ideological arguments; namely, it is assumed that PT provides additional support for the trainees, fosters the idea of teacher cooperation, and prevents trainees from becoming isolated in their future teaching careers. These assumptions serve as the basis for making PT the compulsory form of school practice for all CETT trainees.

The idea of setting up a project to investigate PT has been spurred by the realization that the dichotomy between the collaborative and solitary aspects of teaching is a matter of dispute (Medgyes, 1995a). There are strong reasons for encouraging collaboration and equally strong ones for stressing individual responsibility that the teacher must not share with anyone. In any case, it is a basic assumption of this study that the superiority of PT should not be accepted until it has been supported by the views of the trainees on whom this system is being imposed.

This study is concerned with the relationship between the basic principles of PT and its implementation at CETT during the cyclical stages of planning, teaching, and evaluation. After analyzing the various formations in which PT is pursued and the changes in these formations that take place over the school year, we will discuss the trainees' opinions about the compulsory nature of PT and the free choice of a teaching partner. We also aim to

explore the attitudes of all participants toward PT and, finally, the prospects of applying PT in the trainees' future professional career.

## METHOD

### Participants

After the preliminary stage, including a pilot study, a series of interviews was carried out in the course of the 1994/95 academic year. The bulk of the survey consisted of three interviews with each trainee. Among other things, Interview 1 (October) supplied basic data about the trainees (Appendix A). Although participation was not compulsory, 86 percent of trainees doing PT, i.e., 71 out of a total 81 participants, were interviewed. 49 of them were practicing in secondary schools (age 15–18) and 22 in primary schools (age 6–14). Their teaching load ranged between three and eight lessons per week, with an average of four. The number of interviewees dropped to 59 by Interview 2 (March) and to 52 by Interview 3 (May) (Appendices B and C, respectively).

In order to supplement the data provided by the trainees, a round of interviews was conducted with their supervisors (mentors and tutors) (Appendices D and E, respectively), and a questionnaire was administered to their students in the month of May (Appendix F).

With respect to the tutors, 90 percent (11 out of 12) agreed to be interviewed; the average number of years they had worked as trainers at CETT was about 2.5 years. At the same time, 86 percent (24 out of 28) of the mentors employed by CETT were interviewed. 17 were teaching in secondary schools, and seven were employed in primary education. They had worked as full-time teachers for an average of three years, and their teaching load was nearly 19 lessons per week. 14 mentors were supervising one pair of trainees and ten two pairs each.

Finally, the study included 324 students whose average age was 15. The ratio of girls to boys was 57:43 (Appendix F).

### Procedures and data analysis

The longitudinal study was conducted by a research team, consisting of the authors of this paper, as well as five junior assistants, who were all CETT graduates and thus had hands-on experience of PT. The research team made sure that all the trainees were asked the same questions during the respective interviews. This method was applied for the subsequent mentor and tutor interviews as well. The language of the interviews was Hungarian, except when the interviewee was a native speaker of English.

Each member of the team had been assigned a roughly equal number of trainees. The same respondents were questioned by the same researcher in all three interviews, in order to ensure an increasingly relaxed atmosphere and better rapport. The duration of the interviews ranged between 15 and 20 minutes, and each was recorded on a separate audio-cassette, one per trainee. Strict confidentiality and anonymity were guaranteed throughout the procedure.

With regard to the supervisor interviews, each team-member had two tutors and two to five mentors to question; essentially the same procedure was followed as in the case of trainees. The student questionnaires were distributed among the schools between March and May, and were evaluated after they had been returned to the research team.

In addition to questions concerning the trainees' personal data, the interviews included questions about their earlier experience of PT, the information and preparation they had received, and the way they had chosen their teaching partners before the school year began. Next, trainees were asked to describe their attitudes toward the compulsory nature of PT, the PT formations in which they were working, and the possible changes therein as the school-year advanced. The interviews also touched upon the influence of tutors, mentors, and students on the trainees' teaching practice. In the third interview, trainees summarized their views on PT and reported on their career plans.

The interviews conducted with the supervisors included questions similar to those in the trainee interviews; however, they also inquired about the tutors' and mentors' interpretation and proclaimed aims of PT, the most desirable forms of its implementation, and the conditions for its success.

After the interviews were completed, the team members prepared a summary transcript of each recording on the basis of the key topics outlined above. This stock of qualitative data was then pooled, arranged into even broader clusters, and turned into quantitative figures. As this method has inevitably produced somewhat tentative results, we suggest that the exact numbers and percentages should be taken less into consideration than the tendencies they indicate.

## RESULTS AND DISCUSSION

### Defining pair-teaching

PT has not been defined with any degree of clarity at CETT. Bodóczy and Malderez (1993b), the chief architects of this system of school practice, state that the main distinguishing features of PT are joint planning and simultaneous presence in the classroom, either as co-teachers or as alternate teachers and observers.

With respect to tutors interviewed in our study, ten of them considered joint planning to be the *sine qua non* of PT, but they were sharply divided over the extent of planning: six and four of them, respectively, argued that planning should be aimed at (a) producing general guidelines versus (b) detailed lesson plans. With respect to tandem-teaching, only one tutor insisted that both partners face the class simultaneously.

Mentors proved to be stricter judges: ten of them required trainees to teach in tandem. In terms of lesson planning, however, they were less demanding, and eight and four of them, respectively, accepted the criteria indicated in (a) and (b) above.

Trainees have been intrigued by PT as the standard form of teaching experience at CETT. As an indication of their interest, five trainees have even chosen PT as the topic of their BED thesis. Jónás (1993), for example, interviewed eight tutors in search of common denominators in their interpretation of PT. The typical answer she received was that the partners

need not face the class together, but should plan, teach, and evaluate together – evaluation being a new element. In her thesis, Borhidi (1993) established that PT at CETT embraced a wide range of collaborative activities, and that, as a rule, the simultaneous presence of two teachers was not demanded. Surveying his own peer trainees, Mayer (1993) discovered a lax attitude in that most trainees had not been instructed about how to share work between themselves during their internship period.

It is difficult to determine whether this *laissez-faire* approach has been the result of a principled policy decision, or rather of the definitional ambiguities referred to above. Such contradictions may also account for the insufficient supply of preliminary information about the proclaimed aims of PT, a recurrent complaint from a number of trainees. Compared to 32 percent who were satisfied with the provision of information, 50 percent found it insufficient; 18 percent did not remember.

### The process of pair-teaching

The concept itself being somewhat hazy, the next issue to examine was the degree of uniformity in the implementation of PT. The trainee interviews included several items aimed at gathering data about the process of PT; they were grouped according to the three main stages of the teaching operation: planning, teaching, and evaluation.

When asked in Interview 1 whether they were planning their classes together, 48 percent of the trainees answered with a definite yes and 19 percent with no. A further 22 percent were found to prepare only those lessons together they were going to tandem-teach, whereas the remaining 12 percent only met sporadically to work out the general outlines of the lessons ahead. Thus, over half of the trainees did not regularly plan classes together with their partner.

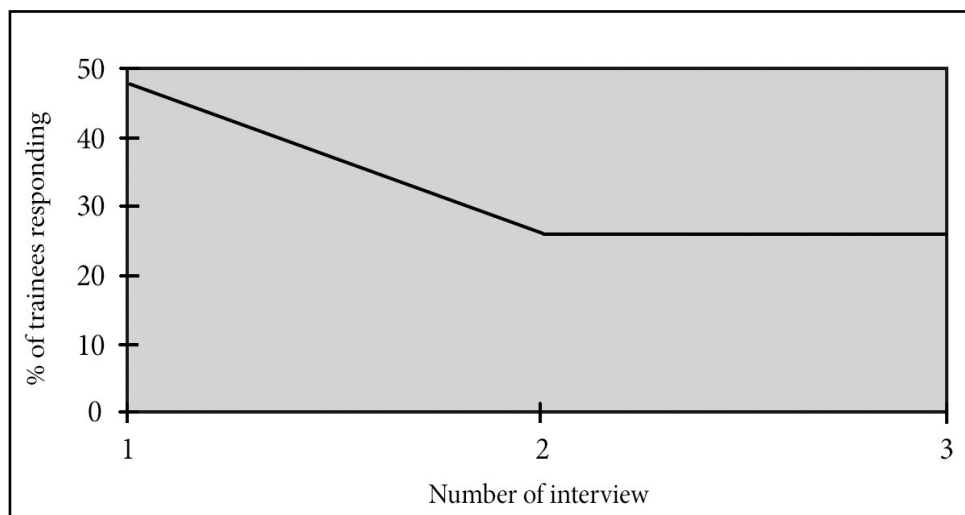


Figure 1. Trainees planning together

In Interviews 2 and 3, 62 percent and 88 percent of the trainees, respectively, claimed that their planning routine had not changed; the rest reported meeting either less regularly or simply giving up the practice of joint planning altogether. Thus, the tendency to prepare alone became stronger between Interviews 1 and 2 (48 and 26 percent planning together, respectively), then stagnated afterwards (26 percent planning together at the time of the third interview) (see *Figure 1*).

With respect to teaching proper, 41 percent of the trainees in Interview 1 reported working in close collaboration; within this, the proportion of those who taught everything together, compared to those who changed over from task to task within a lesson, was about equal. In contrast, 59 percent resorted to turn-taking at regular intervals: the number of trainees who alternated on a weekly basis was almost double the number of those who alternated lesson by lesson.

Interview 2 demonstrated that while 45 percent of the trainees had not altered their approach to teaching (in collaboration or individually) since the beginning of the school-year, 55 percent had moved toward looser forms of collaboration; the proportion of those teaching together was only 25 percent at that time. When they were asked to justify this tendency, the most common argument was the need to become accustomed to single-handed teaching. By Interview 3, the trend towards individualization had become even more marked, with only 12 percent of the trainees teaching in collaboration (see *Figure 2*).

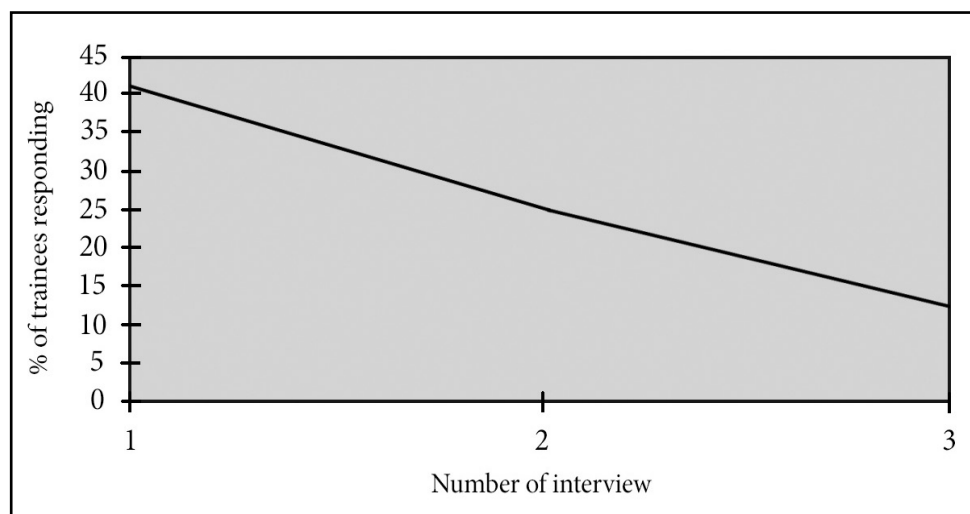


*Figure 2.* Trainees collaborating in the actual teaching process

No question asked the trainees directly whether they attended their partner's classes. 83 percent of the mentors indicated, however, that peer observation remained a standard routine throughout the school year. Thus, while lesson planning and teaching involved less and less joint effort, the trainees retained their habit of sitting in on each other's classes.

All three trainee interviews included a question on evaluation. At the time of Interview 1, 91 percent said that they were regularly engaging in post-lesson discussions, and only nine

percent were not. The two spring interviews revealed that the proportion of trainees who still held regular feedback meetings had decreased to 81 percent and 80 percent, respectively (see Figure 3).

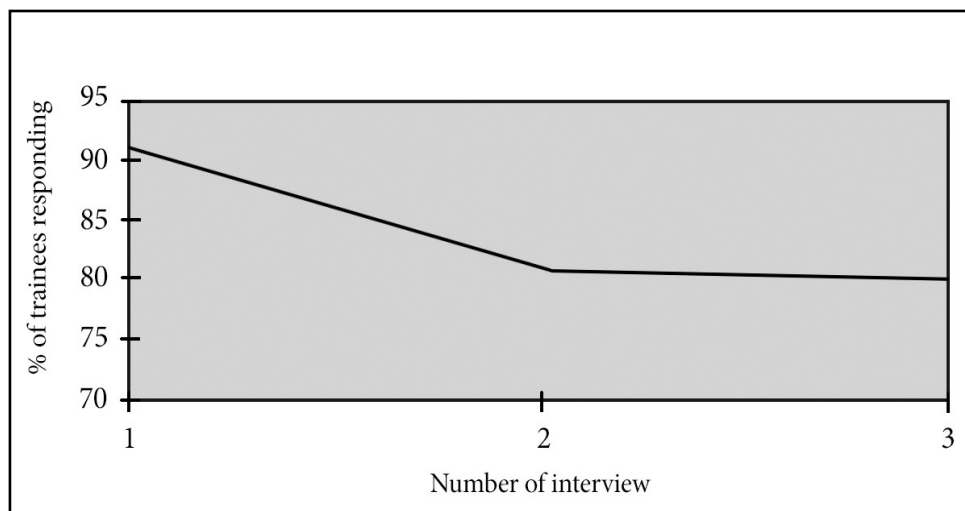


Figure 3. Trainees giving regular feedback

Two conclusions may be drawn from the data presented in this section. Firstly, just as the term *pair-teaching* lent itself to rather divergent interpretations, so were there significant differences in its implementation. Work formations ranged from teaching everything together through joint planning and irregular attendance to a virtual abandonment of collaboration.

Secondly, as the school year progressed, the majority loosened their partnership. This trend came as no surprise in the light of the responses given to a question in Interview 1. When asked about their plans for the year ahead, 45 percent of the trainees expressed their wish to carry on as before, 30 percent planned to loosen links, 18 percent intended to switch into an individual teaching mode, and only eight percent envisaged a tighter form of PT. Adding up the percentages (30 + 18 percent), nearly half of the trainee population thought that the PT formation they had begun at the beginning of the school year would be too restrictive in the long run.

### Attitudes towards major policy decisions

The somewhat fluid state of PT practice was kept within certain bounds by two clearcut policy decisions. The first decision was aimed at introducing PT as the compulsory mode of school practice. This clearly divided the trainee population: while 35 percent of them approved of the compulsory nature of PT, 45 percent opposed it; the rest expressed ambivalent views or supplied no answer (see Figure 4).

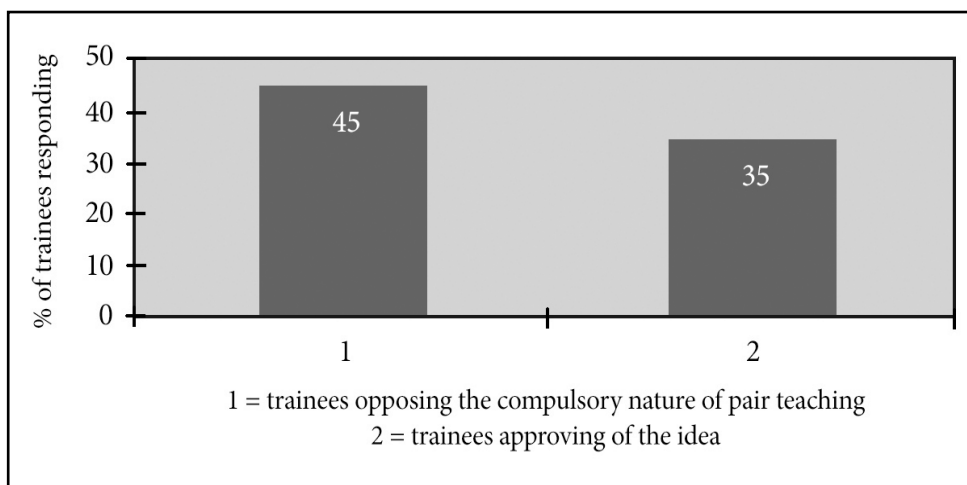


Figure 4. Trainees' views on the compulsory nature of pair teaching

The advocates of compulsory PT argued that it provided additional support (31 percent), especially in the initial stage of the teaching experience. Others referred to the fun element implicit in tandem-teaching (16 percent). The opponents' main query (18 percent) was that they felt fettered, rather than supported, by the ubiquity of a partner. Together with Bailey–Dale–Squire, they stressed that “teachers themselves should make the decision [...] as to whether or not to enter into a collaborative teaching arrangement” (1992: 173). A few of them rejected, as a matter of principle, anything that was obligatory (9 percent), or disliked PT because of its artificial character (7 percent).

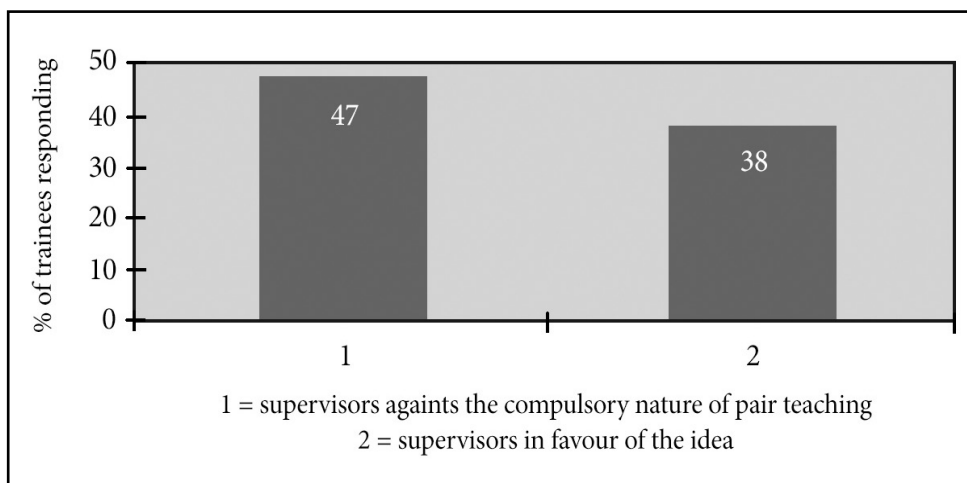


Figure 5. Supervisors' views on the compulsory nature of pair teaching

The supervisors were similarly divided over this issue; as opposed to 38 percent who were in favour of compulsory PT, 47 percent rejected the idea. The remaining 15 percent were of the view that PT could hardly be called mandatory, considering the great freedom the trainees enjoyed in organising their work (see *Figure 5*).

The second decision was of a more conciliatory nature: it granted everyone a free hand in selecting their teaching partner. In the supervisors' view, most of the choices were well-founded; however, when asked about the most important factors bearing on their choice, the trainees placed random selection second on their priority list, preceded only by friendship and mutual affection.

Further data showed that friction between partners was often caused by conflicting teaching styles or personalities, differences in the degree of commitment, self-confidence, and experience, and insufficient familiarity with each other. The personality traits that supervisors deemed vital for the success of PT included tolerance, willingness to cooperate, empathy, and openness to new ideas.

### Attitudes toward pair-teaching

In Interview 3, the trainees had to specify the perceived advantages and disadvantages of PT. Their answers contained more than twice as many favourable comments (142) as unfavourable ones (64). Among the pros, the most frequent remarks, in decreasing order, were that PT:

- ensured mutual support (23);
- enabled trainees to learn from each other (20);
- provided feedback on their development (12);
- fostered a feeling of security (8); and
- allowed for a fair distribution of work (8).

The most common criticisms levelled against PT were that it:

- wreaked havoc with partners who did not match (10);
- did not prepare for individual teaching (7);
- diminished the amount of individual responsibility (6); and
- was an artificial form of teaching (5).

When asked whether the ultimate goals of PT set in the Curriculum had been achieved, the overwhelming majority answered with a resounding yes. Supervisors echoed essentially the same benefits and drawbacks. In their case, however, the balance between positive and negative comments was far closer (58 vs. 41). On the credit side, supervisors stated, in a decreasing order of frequency, that PT created opportunities for partners to:

- provide mutual support (15);
- learn from each other (13);
- develop their cooperative skills (8); and
- provide feedback on each other's work (7).



On the debit side, it was mentioned with an approximately equal number of votes that PT:

- led to the dominance of one partner (4);
- took extra preparation time (4);
- required too much compromise (3);
- obscured the scope of responsibility (3); and
- hindered partners from preparing for individual teaching (3).

Like their students, supervisors almost unanimously agreed that PT was an effective school practice. Nearly half of them added that students, on the whole, liked this mode of teaching, supporting the evidence supplied by the trainees; the rest had mixed feelings or offered no comments about the students' overall judgments.

On the basis of the 324 completed questionnaires, 37 percent of the students were content to have two teachers and only 13 percent were not; 49 percent recognized both the bright and dark sides of this system. The students were also requested to grade on a five-point Likert scale (5 = very much; 1 = not at all) the extent to which they agreed or disagreed with the statements supplied in the questionnaire (see Appendix F).

The average scores given for the positive items demonstrate that the quality of teaching was considered far more important than the fact that the trainees were obliged to work in pairs (Item 19; average 4.2). While many students doubted the suitability of PT for other school subjects (Item 11; average 2.4), others claimed that PT was a guarantee of a better atmosphere (Item 14; average 3.6), more interesting lessons (Item 7; average 3.2), and more teacher attention devoted to individual learner needs (Item 9; average 3.2). When subsequently asked to specify what it was that they liked about PT in particular (Item 20), the students repeated the same ideas, adding that PT also contributed to better learning opportunities.

Simultaneously, a series of items sought the students' attitudes to negative statements. The total average scores given for these items were far lower than those given for positive statements: in contrast with three moderate agreements (Items 8, 15, and 16; respective averages 3.2, 3.2, and 3.1), there were three strong disagreements (Items 10, 13, and 18; respective averages 2.2, 2.2, and 2.1). This seems to confirm that PT had more advocates than opponents among the students.

With respect to class discipline, the results of the two relevant items (Items 8 and 12; respective averages 3.2 and 2.3) reinforced each other, implying that PT often gave rise to discipline problems (for reasons not under investigation). The responses to another two statements (Items 11 and 15; respective averages 2.4 and 3.2) demonstrate a preference for the traditional one-teacher model. One explanation of this somewhat striking result may be that the partners' divergent teaching styles often led to confusion (Item 16; average 3.1).

### Long-term plans to teach in pairs

One question referred to the trainees' intention to engage in PT after graduation. While the number of negative responses supplied in Interview 1 surpassed the number of positive ones (36 percent vs. 24 percent), 41 percent pointed out that their decision would depend on the circumstances. The results of Interview 3 showed an even more divided picture, with the three variables clustering between 30 percent and 40 percent.

These figures seem to indicate that the majority of CETT trainees neither accepted the idea of PT unconditionally, nor rejected it out of hand. The internship year spent in some form of collaboration led them to the conclusion that PT was a viable alternative to traditional patterns of teaching.

Apart from PT, the trainees were asked whether they would wish to seek a teaching post in the future. In Interview 1, 61 percent answered in the affirmative, and only 14 percent ruled out this possibility; 24 percent were still undecided. The proportion of prospective teachers had significantly increased by the time of Interview 3: while 81 percent gave a positive answer, the ratio of negative responses dropped to eight percent; 12 percent of the trainees were still wavering.

This seems to demonstrate that the year-long teaching experience succeeded in promoting the idea of a teaching career. On the other hand, the data give no indication of the extent to which this was due to the compulsory system of PT. Nor can these figures guarantee, of course, that those who planned to become teachers will not be siphoned off in the end by more lucrative jobs.

## CONCLUSION

This longitudinal study focused on pair teaching (PT) in pre-service teacher education. More specifically, it examined how trainees at the Centre for English Teacher Training (CETT) were coping with this innovative system of internship.

The practice of PT was primarily examined through the perception of the trainees themselves. The main core of the data was gained from three trainee interviews carried out throughout the school-year. These interviews were supplemented by interviews conducted with the trainees' tutors and mentors, and by a set of questionnaires administered to their students. This comprehensive survey showed that the system of PT at CETT lacked a standard definition. Even its two key concepts, joint planning and simultaneous presence in the classroom, were given different interpretations. The data suggest that a fair number of trainees had little or no direct experience with PT prior to their internship. While half of them had been given insufficient information about their imminent task, the majority claim to have been ill-prepared for it. These shortcomings were reflected in the establishment of arbitrary teaching formations and frequent changes in these formations over the school year. It turned out that more than half of the trainees were not in the habit of planning their classes together with their partner, and the trend to prepare alone became stronger as the school-year moved on. Similarly, there was a marked tendency towards looser forms of classroom collaboration with the passing of time. On the other hand, regular observation and feedback provision remained important elements of the system of PT throughout the internship period.

In light of this, it appears to be desirable that any teacher training institute considering the possibility of introducing pair teaching in its program should define for itself the meaning of PT clearly, as this could prevent PT from becoming either too rigid or too lax.

The trainees were free to choose not only their working style but their teaching partner, too. The only mandatory feature of the system was PT itself, a requirement that nearly two-thirds of the trainee population resented or queried. This local conflict may hide

a contradiction between two main tenets of contemporary education: one which calls for constant negotiation between student and tutor, and the other one that takes the importance of collaborative teaching for granted. To resolve this dilemma, it may be useful to oblige trainees to begin their teaching practice in pairs and after a certain period of time to give them the opportunity either to retain close partnership or switch into an individual mode of teaching.

Nevertheless, the overwhelming majority of trainees agreed that the major aims of PT, those of providing trainees with additional support and fostering the idea of teacher cooperation, had been achieved. In addition, this system was found to have succeeded in driving home the idea of long-term collaboration. The data on future career plans clearly demonstrated that the trainees considered PT an attractive, albeit remote, possibility. Though less unequivocally, the supervisors seemed to share their students' positive attitude towards PT on the whole; however, this form of internship was less successful in offering systematic practice in individual teaching. The trainees' efforts to loosen collaboration in the second half of the school year may be viewed as a sign of an increased amount of self-confidence and/or an attempt to gain experience in the individual teaching mode and the responsibility entailed in independent work. In any case, it seems reasonable to accept a gradual shift toward more independence as, under normal circumstances, this is likely to be the standard mode of teaching in their future career.

The students appeared to be fair judges, too. Close to half of them recognised both the pros and the cons of this unusual form of teaching. While most of them acknowledged that teaching partners managed to make the learning process more varied and stimulating, they added that PT often led to a disruption of discipline, and different teaching styles occasionally caused confusion. In sum, the students seemed to care less whether they were being taught by one or two teachers, and more about the quality of teaching.

## ACKNOWLEDGMENTS

The authors would like to thank Andrea Jónás, Zsuzsa Kelemen, Amarilla Kollár, Réka Schreiber, and Zsuzsa Soproni for their assistance. We also wish to thank Géza Nemes, Zoltán Dörnyei, and Christopher Ryan for their invaluable comments on the manuscript.

## Appendix A: Trainee Interview 1 (translated into English)

### 1) *Basic data*

- a) Code number:
- b) Type of school:
- c) Class:
- d) Number of lessons taught per week:
- e) Level:

2) *Preliminaries*

- a) Have you ever seen pair-teaching? If yes, was it a good or a bad experience?
- b) Have you ever been pair-taught? If yes, was it a good or a bad experience?
- c) Have you ever taught in a pair? If yes, was it a good or a bad experience?
- d) Do you agree on the compulsory nature of pair-teaching?
- e) What aims of pair-teaching do you perceive? Have you been informed of the aims of pair-teaching?
- f) In what ways have you been prepared for pair-teaching?
- g) What factors have influenced your choice of a teaching partner?

3) *Questions relating to the process of the teaching experience*

- a) Do you plan lessons together with your teaching partner? In what ways?
- b) How do you conduct your lessons, and how do you distribute work?
- c) Do you regularly hold post-lesson discussions?
- d) How do you keep in touch with your teaching partner?
- e) Do you consider instituting changes in your current teaching practice? Why?
- f) Does the mentor influence your pair-teaching? In what ways?
- g) Does the tutor influence your pair-teaching? In what ways?
- h) Do the students influence your pair-teaching? In what ways?

4) *Plans for the future*

- a) Do you wish to work as a teacher in the long run?
- b) If yes, in what type of school?
- c) Do you wish to work part-time or full-time?
- d) If you wish to teach in the future, do you intend to pair-teach? Is a pair-teaching situation likely to occur in your opinion?
- e) If you do not wish to teach, what career do you intend to pursue?

## Appendix B: Trainee Interview 2 (translated into English)

1) *Have there been changes in the basic data?*

- a) Code number:
- b) Type of school:
- c) Class:
- d) Number of lessons taught per week:
- e) Level:

2) *Questions relating to the process of the teaching experience*

- a) Have there been changes in lesson planning? In what ways?
- b) Have there been changes in conducting the lessons and distributing work? In what ways?

- c) Have there been changes in holding post-lesson discussions? In what ways?
- d) Have there been changes in your contacting each other? In what ways?
- e) Have there been changes in the mentor's influence? In what ways?
- f) Have there been changes in the tutor's influence? In what ways?
- g) Have there been changes in the students' influence? In what ways?

### Appendix C: Trainee Interview 3 (translated into English)

#### 1) *Have there been changes in the basic data?*

- a) Code number:
- b) Type of school:
- c) Class:
- d) Number of lessons taught per week:
- e) Level:

#### 2) *Questions relating to the process of the teaching experience*

- a) Have there been changes in lesson planning? In what ways?
- b) Have there been changes in conducting the lessons and distributing work? In what ways?
- c) Have there been changes in holding post-lesson discussions? In what ways?
- d) Have there been changes in your contacting each other? In what ways?
- e) Have there been changes in the mentor's influence? In what ways?
- f) Have there been changes in the tutor's influence? In what ways?
- g) Have there been changes in the students' influence? In what ways?

#### 3) *The trainee's summarised opinion of pair-teaching*

- a) Looking back, what is your opinion of pair-teaching?
- b) Has your opinion changed concerning the aims of pair-teaching?
- c) Do you think these aims have been achieved?
- d) Do you ultimately agree on the compulsory nature of pair-teaching? Why?

#### 4) *Plans for the future*

- a) Do you wish to work as a teacher in the long run?
- b) If yes, in what type of school?
- c) Do you wish to work part-time or full-time?
- d) If you wish to teach in the future, do you intend to pair-teach? Is a pair-teaching situation likely to occur in your opinion?
- e) If you do not wish to teach, what career do you intend to pursue?
- f) If you have changed your plans, has the pair-teaching experience influenced you in these decisions?

## Appendix D: Mentor interview (translated into English)

### *Basic data*

- 1) What type of school do you teach in?
- 2) How long have you been working as a full-time teacher?
- 3) How many lessons a week do you teach at school?
- 4) How many trainees do you supervise?
- 5) Altogether how many lessons a week do you teach?
- 6) When did you participate in the mentor-training course at CETT?
- 7) How many years including this year have you been working for as a mentor?

### *Preliminaries*

- 1) Have you ever had any pair-teaching experience as a student, a teacher or an observer before this experiment?
- 2) If you have, briefly summarize it. What was the experience like?
- 3) What other cooperative teaching forms have you heard of?
- 4) What is your opinion of them?
- 5) Would you like to pair-teach?
- 6) What preparation have you been given at CETT for directing pair-teaching?
- 7) How do you think this preparation could be made even more effective?

### *Theoretical considerations*

- 1) What do you mean by pair-teaching?
- 2) What do you think the aim of pair-teaching is?
- 3) Do you agree on pair-teaching being used in teacher training?
- 4) Would you recommend pair-teaching especially to inexperienced teachers or to experienced ones as well?
- 5) Do you think solitary teaching has advantages over pair-teaching?
- 6) Do you think pair-teaching has an ideal form? If you do, what do you think it is?
- 7) Do you think there are situations in teaching that can only be solved well by pair teaching? If you do, what do you think they are?
- 8) Do you think there are human characteristics essential for successful pair-teaching? If you do, what do you think they are?
- 9) In what ways do you think they could be improved?
- 10) What other circumstances do you consider essential for successful pair-teaching?
- 11) What factors do you think trainees should consider when selecting their teaching partner?

### *Practical considerations*

- 1) Do you agree with the compulsory nature of pair-teaching? Why?
- 2) To what extent are the trainees prepared for pair-teaching when starting their teaching experience?

- 3) Do you think they usually select a suitable teaching partner? What problems have you come across so far?
- 4) Do you recommend a particular form of pair-teaching to the trainees under your supervision? If you do, which one?
- 5) In what ways is it decided which pair-teaching form the trainees adopt?
- 6) Which pair-teaching forms do the trainees most frequently adopt?
- 7) Do pair-teaching forms change during the academic year? How? Why?
- 8) Do the trainees under your supervision always observe each other's classes?
- 9) What advantages and disadvantages do you think pair-teaching gives to the trainees?
- 10) What advantages and disadvantages do you think pair-teaching gives to the students?
- 11) How do students relate to pair-teaching?
- 12) Have you ever trained teachers who taught in the solitary way during their teaching experience?
- 13) If you have, in what ways did you find it more advantageous or disadvantageous than pair-teaching?
- 14) Do you think the aim of pair-teaching is achieved?
- 15) What would you alter on the present system of pair-teaching?

### Appendix E: Tutor interview (translated into English)

#### *Basic data*

- 1) How long have you been working as a tutor?

#### *Preliminaries*

- 1) Have you ever had any pair-teaching experience as a student, a teacher or an observer before this experiment?
- 2) If you have, briefly summarize it. What was the experience like?
- 3) What other cooperative teaching forms have you heard of?
- 4) What is your opinion of them?
- 5) Would you like to pair-teach?
- 6) What preparation had you been given at CETT for directing pair-teaching?
- 7) How do you think this preparation could be made even more effective?

#### *Theoretical considerations*

- 1) What do you mean by pair-teaching?
- 2) What do you think the aim of pair-teaching is?
- 3) Do you agree on pair-teaching being used in teacher training?
- 4) Would you recommend pair-teaching especially to inexperienced teachers or to experienced ones as well?
- 5) Do you think solitary teaching has advantages over pair-teaching?
- 6) Do you think pair-teaching has an ideal form? If you do, what do you think it is?

- 7) Do you think there are situations in teaching which can only be solved well by pair-teaching? If you do, what do you think they are?
- 8) Do you think there are human characteristics essential for successful pair-teaching? If you do, what do you think they are?
- 9) In what ways do you think they could be improved?
- 10) What other circumstances do you consider essential for successful pair-teaching?
- 11) What factors do you think trainees should consider when selecting their teaching partner?

### *Practical considerations*

- 1) Do you agree with the compulsory nature of pair-teaching? Why?
- 2) To what extent are the trainees prepared for pair-teaching when starting their teaching experience?
- 3) Do you think they usually select a suitable teaching partner? What problems have you come across so far?
- 4) Do you recommend a particular form of pair-teaching to the trainees under your supervision? If you do, which one?
- 5) In what ways is it decided which pair-teaching form the trainees adopt?
- 6) Which pair-teaching forms do the trainees most frequently adopt?
- 7) Do pair-teaching forms change during the academic year? How? Why?
- 8) Do the trainees under your supervision always observe each other's classes?
- 9) What advantages and disadvantages do you think pair-teaching gives to the trainees?
- 10) What advantages and disadvantages do you think pair-teaching gives to the students?
- 11) How do students relate to pair-teaching?
- 12) Have you ever trained teachers who taught in the solitary way during their teaching experience?
- 13) If you have, in what ways did you find it more advantageous or disadvantageous than pair-teaching?
- 14) Do you think the aim of pair-teaching is achieved?
- 15) What would you alter in the present system of pair-teaching?

### **Appendix F: Student questionnaire (translated into English)**

*We would like to ask you to help us with our investigation. Answer the following questions, please. This questionnaire is not a test so there are no right or wrong answers and you don't even have to write your name on it. We are interested in your personal opinion. Please give your answers sincerely as only this will guarantee the success of the investigation. Thank you very much for your help.*

- (1) Date:
- (2) What is the name of your school?
- (3) Which form are you in?
- (4) Are you a boy or a girl?
- (5) How old are you?



(6) Which statement do you agree with most? Put an X on the line of the sentence you agree with.

--- I think it is good that we have two teachers.

--- There are advantages and disadvantages of having two teachers.

--- I do not think it is good that we have two teachers.

*In the following section you will find statements. Express how much you agree with them by giving marks from 1 to 5, please. Put a circle round the number next to the statements. 5 = very much, 4 = quite a lot, 3 = so-so, 2 = not really, 1 = not at all.*

Now that we are taught by two teachers,

7) the lessons are more interesting

8) discipline is less strict

9) more attention is paid to me

10) the two teachers decide on marks in a different way and this is bad

11) I would like to be taught this way in other subjects as well

12) the classes are more ordered

13) it is difficult to adapt myself to the two teachers' different requirements

14) there is a better atmosphere

15) I would prefer to have only one teacher in each subject

16) it disturbs me if my English teachers teach in different ways

17) marking is fairer

18) when the two teachers teach together in the same class I do not know which one to listen to

19) it does not matter whether I am taught by one or two teachers, the important thing is how they teach

*Finish these sentences so that they express your opinion.*

20) I like being taught by two teachers because...

21) I do not like being taught by two teachers because...

(1997)

## 5. FEJEZET

# NEM LEHET MINDENKI ANGOL!

- *Azt állítja, hogy nem lehet mindenki angol.*

Mint ahogy amerikai, ausztrál, skót vagy hottentotta sem. Egyszóval nem lehet mindenkinek angol az anyanyelve. Az angoltanárok döntő többsége sem a bölcsőben tanult meg angolul, hanem az óvodában, az iskolában vagy annál is később.

- *És ez maga szerint skizofréniához vezet. Saját magából indult ki?*

Nézze, az ember több helyről szerzi be a tapasztalatait, de a legszorosabb kapcsolat mégiscsak önmagához fűzi. Én is elsősorban a saját élményeimből táplálkozom.

- *Úgy tudom, hogy ez a cikke számos brit tanárképző intézményben kötelező olvasmány.*

Ezt főleg annak köszönhetem, hogy amikor *A skizofrén tanár* megjelent, csak elvétve lehetett nem angol anyanyelvű tanár gondolatairól olvasni. Ez nem véletlen, hiszen az, aki önbizalomhiányban szenved, nem mer tollat ragadni.

- *És ma?*

Egyre többen hisszük, hogy érünk annyit, mint angol anyanyelvű kollégáink. Ma már bátran írunk bármiről, ami kikíváncozik belőlünk.

- *Ami azt illeti, A skizofrén tanár már a címéből ítélve is elég lehangoló olvasmány.*

Pedig a nyomtatott változat sokkal derűsebbre sikeredett, mint amilyen az első változat volt, melyet megmutattam Horlai Gyuri barátomnak. Ő közölte, hogy a látélet helytálló, de nem elég föltépni a sebeket, gyógyírt is kell ajánlani. Megfogadtam a tanácsát, úgyhogy a cikk végén a napos oldalra is rávilágítottam.

- *Arra a kurta bekezdésre céloz?*

Nézze, kedves Teréz, 1983-ban ennyire futotta. Tíz évvel később már jóval többre.

- *Mielőtt előreugranánk az időben, kérdezhetek valamit? Maga a saját angoltudását is ilyen... hogy is mondjam csak, gyatrának ítélte?*

Igen, és annak ítélem ma is, bár alighanem fejlődtem valamelyest. Mellesleg a tudáshiány nem is annyira az osztályteremben ütközik ki, mert ott rendszerint nyeregben érzem magam, mint inkább azon túl. Semmi okom elégedetten hátradőlni. Mondok egy példát. A CETT kapcsán talán nem említettem a múltkor, hogy a tanári karban vegyesen voltak angol és nem angol anyanyelvű kollégák, így az értekezletek értelemszerűen angolul zajlottak. Valahányszor vita bontakozott ki, hátrányos helyzetbe kerültem, mert képtelen voltam olyan meggyőzően és cizelláltan érvelni, mint az angol anyanyelvűek, vagy mint ha magyarul

fejthetem volna ki a véleményemet. Részben ennek tulajdonítható, hogy gyakran alulmaradtam a szóváltásban.

■ *Vagyis az angolok visszaéltek az anyanyelvtudásukkal.*

Nem visszaéltek, csak éltek vele. De említhetek cifrább esetet is. Néhány éve betévedtem egy londoni ruhaüzletbe inget vásárolni. A fiatal eladó megkérdezte, mi a nyakbőségem. „Nem is tudom” – feleltem bizonytalanul, mert a brit mértékrendszeren nehezen tudok kiigazodni. „Ilyen idős korban már illene tudni az ilyesmit” – vetette oda foghegyről a fiatalember, azzal sarkon fordult. Elfogott a pulykaméreg, de csak hápogtam: cserbenhagyott a nyelvtudásom. Nem tudtam, hogyan dühöng az ember angolul. Magyarul bezzeg tudtam volna. Más. Amikor megszületett a fiam, egyik ismerősöm megkérdezte: „De ugye angolul beszéltek hozzá?” „Ugyan már! Otthon kizárólag magyarul beszélünk egymás között” – feleltem, mire az ismerős rám pirított: „Angoltanár létetekre magyarul? Mekkora felelőtlenség!” Rest voltam elmagyarázni, hogy azért ragaszkodom otthon az anyanyelvemhez, mert fogalmam sincs, hogy mondják például angolul azt, hogy „virágszálam, egyetlen mókuskám, kutyimutyi”.

■ *Ne tessék idéetlenkedni – ez egy komoly könyv!*

Csak hogy értse, nekem százszor fontosabb, hogy a gyerekem hiteles és érzelemdús nyelvi környezetben nevelkedjék, mint hogy megtanuljon angolul.

■ *Akkor nem is tud angolul?*

Folyékonyan beszél, mert Damaszkuszban négy éven át amerikai óvodába és iskolába járt.

■ *Térjünk át a második cikkére.*

A kaliforniai ösztöndíjaimról részben esett már szó, arról viszont nem, hogy időm jó részét a remekül ellátott egyetemi könyvtárban töltöttem. Ha történetesen nem találtam meg egy könyvet helyben, a könyvtáros hipp-hopp odahozatta az ország akár legtávolabbi zugából is. Sose felejttem el, egyik rendelésemnél megkérdezte: „Are you desperate?” Mármint az én szókinccsemben a *desperate* jelentése *elkeseredett* volt, úgyhogy megnyugtattam, kesergésre semmi okom. „Oké, ha nem annyira sürgős, akkor egy hét múlva tessék benézni” – válaszolta. A *desperate* másik jelentéséről csak később értesültem.

■ *Mégpedig?*

Ha azt mondtam volna, hogy „Yes, I’m desperate”, akkor nem kellett volna egy álló hetet várnom a kért könyvre – két napon belül ott lett volna. Tudniillik a *desperate* másik jelentése az, hogy sürgős szükségem van valamire: „I desperately need that book”.

■ *Hiába, no, a jó pap holtig tanul... De minek görnyedezett a könyvei fölél helyett, hogy a tengerparton lógázta volna a lábát?*

Azért, mert foghíjasnak találtam A *szizofrén tanárban* felsorolt érveket. Piszkálta a csőrömet, vajon mit tudunk mi, nemanyanyelvű tanárok, amivel az anyanyelvűek nem rendelkeznek? Mivel tudjuk ellensúlyozni a nyelvi fölényüket? Tudniillik szemernyi kétségem sem volt afelől, hogy mi éppen olyan jó tanárok vagyunk, mint ők. Mivel egyetlen épkezláb ötlet sem jutott eszembe, elhatároztam, hogy utána nézek, mit ír erről a tudomány. Mivel akkoriban nem lehetett hozzáférni a szakirodalomhoz itthon, na majd Amerikában – gondoltam magamban. Egy éven át szorgosan könyvtárastam, sok mindenben végigrágtam magam, de ezzel kapcsolatos gondolatnak a nyomát sem láttam. Kiderült, hogy ismeretlen tájakra tévedtem. *Terra incognita!*

- *Lám, a latinos műveltség...*

A felfedezés tudata egyszerre töltött el félelemmel és lelkesedéssel. Félelemmel, mert ki vagyok én, hogy egy szál magam törjem föl a szűzföldet? Lelkesedéssel pedig azért, mert sejtettem, hogy fiatal kutatóként hatalmas lehetőség nyílik meg előttem.

- *Fiatal? Ha jól számolom, a negyvenes éveit taposta.*

Annyiban fiatalnak számítottam, hogy alig néhány évnnyi kutatómunka állt mögöttem. Elég az hozzá, addig gyötörtem az agyam, amíg ki nem préseltem belőle néhány hipotézist. „Jó, jó, de mi a biztosíték rá, hogy nem marhaság ez az egész? – morfondíroztam. Bizonyítékokra van szükségem, olyanokra, amelyeket empirikus adatok támasztanak alá.”

- *Kiket szólított meg?*

Erről majd legközelebb. Egyelőre legyen elég annyi, hogy kellő mennyiségű adat birtokában megírtam az ominózus tanulmányt, amely csakhamar napvilágot is látott *Native or non-native: Who's worth more?* címmel.

- *És persze magyarul is, hiszen szeret egyvalamiről több bört is lehúzni.*

Látja, ezt a cikkemet – isten tudja, miért – sosem fordítottam le magyarra. Ellenben még mielőtt megjelent volna kedvenc folyóiratomban, az *ELT Journal*ben, egy londoni konferencián előadtam a summázatát – ha jól emlékszem, 1991-ben. A brit közönség tágra nyílt szemmel figyelt; szemléatomást fején találtam a szöveget.

- *Nosza, habosítsuk fel a cikket – legyen belőle könyv! Ahogy az már lenni szokott.*

Rögös útra léptem. Emlékszik még a Szent-Györgyi Alberttel kapcsolatos tanmesémre? Nos, Nobel-díjas büszkeségünk szerint a kutató ne ismerjen akadályt, ha egyszer fejébe vesz valamit. Faltörő kosként törjön utat magának. Gondoltam hát egy merészet, és elküldtem egy könyvtervezetet az Oxford University Pressnek.

- *A lengyel Waldemar Marton példáján felbuzdulva.*

Úgy bizony. A kiadó mutatott is némi érdeklődést, de arra kért, írjam meg a bevezető fejezetet és még egyet, afféle kóstolóként. Lóhalálában megírtam a két fejezetet, mire jött a válasz: „Nem rossz, de jó volna még egy fejezetet látni.” Ám legyen! A kiadó azonban nem érte be ennyivel, újabb fejezetet követelt. Morgolódva ugyan, de postára adtam azt is. „Na még egyet!” – rugóztattak tovább.

- *Ez már öt fejezet, ha jól számolom.*

És a könyv terjedelmének bő fele. Kifogyván a békétűrésből, azt válaszoltam, hogy akár a teljes kézirattal is szolgálhatok, de előbb látni akarom a szerződést. Néhány hétre rá jött az értesítés: „Köszönjük, ne fáradjon.”

- *Erre hasba szúrta magát.*

Szerencsére összefutottam Susan Holdennel, a Macmillan Kiadó akkori főszerkesztőjével, akinek előadtam a históriámat. Megkért, küldjem el neki a már megírt fejezeteket. Két hétbe se telt, a postás hozta a szerződést. Madarat lehetett volna fogatni velem, de kisvártatva a fejemet fogtam: Jesszusom, hogyan lesz időm befejezni a könyvet ebben az örültek házában?

- *Mármint a CETT-ben.*

Ekkor azonban ismét rám mosolygott a szerencse: elnyertem egy tízhetes ösztöndíjat a lancasteri egyetemre.

- *Ha egyszer egy üzlet beindul...*

Lancasterben szobafogságra ítélttem magam: éjjel-nappal a kézíraton dolgoztam. Mihelyst kész lettem vele, elküldtem a paksamétát Susannak, és – láss csodát! – fél évre rá megjelent a könyv.

- *Ez volna a híres-neves The non-native teacher, amiért lovaggá ütötték, ugye?*

Mivel lovagi cím csak brit alattvalóknak jár, meg kellett elégednem a Brit Birodalom Érdem-érem Parancsnoki fokozatával. Ennek azonban semmi köze nem volt a könyvemhez.

- *Ha nem azzal, akkor mivel érdemelte ki?*

Hivatalos indoklást nem mellékeltek hozzá, de föltételezhetően az angol nyelv magyarországi terjesztése és a brit–magyar kultúrkapcsolatok erősítése terén végzett munkámat jutalmazták a kitüntetéssel.

- *Ezek után – gondolom – minden angol haptákba vágja magát maga előtt?*

Erre még nem volt példa, ellenben sokan gratuláltak; egy brit kolléga például így csipkelődött: „Milyen érzés, hogy egy letűnt birodalom parancsnoka lehetsz?” Jólesett, hogy Ország László, a híres szótárkészítő és irodalmár örököse is gratulált. Ország professzor volt ugyanis az első magyar, aki kiérdemelte ezt a díjat.

- *Tanár úr hányadik a sorban?*

A második.

- *A parancsnoki plecsnit már értem, de mit kapott a Non-native Teacherért? Nem a pénzre gondolok, bár nyilván abból is csurrant-csöppent.*

Az év legjobb metodikai könyve díját nyertem el, melyet Fülöp herceg nyújtott át a Buckingham-palotában; lapátkezét mind a mai napig a tenyeremben érzem. Noha egy fityinget sem kaptam érte, nagyon büszke vagyok rá, már csak azért is, mert én voltam az első nem angol anyanyelvű díjazott. Öfensége meg is dicsérte az angoltudásomat, miután pár szót váltott velem.

- *Milyen érzés volt a királyi palotában sétafikálni?*

Fölemelő. Sosem felejttem el, ahogy egy verőfényes délelőttön végigbaktattam a palotához vezető elegáns sugárúton. A hatalmas kovácsoltvas kapuhoz érve bemutattam a belépőkártyámat, mire az őrség szalutált.

- *Nocsak, az előbb még azt mondta, szó sincs haptákról!*

A nagy megtiszteltetésért Szent-Györgyi Albert mellett Susan Holdennek tartozom örök hálával, aki szinte látatlanban bízott bennem.

- *Ezek szerint maga – hogy úgy mondjam – törzsvendég a királyi kastélyban.*

Egyetlenegyszer jártam csak ott, mert a parancsnoki kitüntetést itt, Budapesten nyújtotta át a brit nagykövet a királynő megbízásából.

- *A könyvre visszatérve, hány kiadást ért meg?*

Kettőt. De másodszorra a Hueber Verlag adta ki.

- *Miért lett hűtlen a Macmillanhez?*

Ellenkezőleg: ők lettek hűtlenek énhozzám, tudniillik öt évvel a megjelenése után kivonták a forgalomból.

- *Mekkora szemétség!*

Ahogy vesszük. A kiadók a piacról élnek. Ha egy nyelvkönyvet milliós példányszámban is el tudnak adni, akkor minek vesződjenek egy tanári kézikönyvvel, amiből jó esetben néhány ezer példány fogy csak el? Nem üzlet.

■ *Money, money, money.*

Az igazat megvallva, a dolog anyagi oldala csöppet sem izgatott. Annál inkább a könyv fogadtatása. Vajon nem veszik-e zokon a nemanyanyelvű tanárok, hogy a nyelvi hiányosságukat boncolgatom? Másfelől az anyanyelvűek nem háborognak-e majd amiatt, hogy kétségbe vonom fölényüket? Örömmel mondhatom: egyik félelmem sem igazolódott be, sőt mindkét tábor a keblére ölelt. A nemanyanyelvűek azért, mert...

■ *Mielőtt folytatná, hadd gonoszkodjam kicsit. Ismer olyan valakit, akinek nem tetszett a könyv?* Mi az hogy! Bizonyos körökből valóságos nyílózón zúdult rám. A nyelvészek amiatt berzenkedtek, hogy éles határvonalat húzok az anyanyelvűek és nemanyanyelvűek közé, holott nem lehet őket különválasztani. Az igazságnak tartozom annyival, hogy nyelvészeti értelemben valóban vitatható a kettéválasztás jogosultsága, hiszen milliószámra élnek a világon kétnyelvű emberek. Tény, hogy beletörne a bicskám, ha definiálni próbálnám az anyanyelvűség fogalmát. De ki meri azt állítani, hogy csupa olyan dolog létezik a földgolyón, amit definiálni tudunk? Ha már szóba hoztam a nyelvészetet, a saját megnyugtatásomra hadd idézzem Hallidayt, a híres nyelvészt, aki szerint az *anyanyelvű beszélő* kifejezés éppen azért hasznos, mert nem lehet pontosan definiálni. Egyvalami azonban tagadhatatlan: az emberek zöme vagy ebbe a táborba tartozik, vagy abba.

■ *Amen.*

Ám nemcsak a nyelvészek zúgolódtak, hanem a politikai korrektségszószólói is. Ők a *non-native* előtagja, a *non* ellen ágáltak, annak negatív felhangja miatt. „Senki sem ér kevesebbet a másiknál! Minden ember egyenlő!” – harsogták, amivel magam is egyetérték, föltéve, hogy az egyenlőség nem zárja ki a különbözőséget.

■ *Ez nekem magas.*

Pontosan azért vettem górcső alá a két csoport eltérő vonásait, hogy igazoljam: különbözőségük dacára egyik sem különb a másiknál. De továbbmegyek: a tanárképző szakemberek sem bántak velem kesztyűs kézzel. Ők azt kifogásolták, hogy miközben a nemanyanyelvűek nyelvi hiányosságain lovagolok, figyelmen kívül hagyok egy sor egyéb szempontot.

■ *Mint például?*

Például a tanár tudását, tapasztalatát, személyes tulajdonságait, motivációját, diákszeretetét. Igaz ugyan, hogy csupán futólag tértem ki rájuk, ám egyetlen percig sem vontam kétségbe, hogy nemcsak a nyelvtudás fokában lehetnek óriási eltérések tanár és tanár között; pusztán a kutatás megbízhatósága végett döntöttem az egyszempontú vizsgálat mellett. Végül hadd ejtsék szót legádázabb ellenfeleimről, a nemanyanyelvűeket tömörítő érdekvédelmi csoportokról. Ők azzal érveltek, hogy a két tábor szétválasztása fölerősíti a velük szembeni előítéleteket.

■ *Konkrétabban?*

Az USA-ban élő nyelvtanárok körében köztudomású, hogy az álláshirdetések során az anyanyelvű tanár rendszerint előnyt élvez, még akkor is, ha alacsonyabb képzettséggel és kevesebb tapasztalattal rendelkezik, mint nemanyanyelvű kollégája. „Égbekiáltó igazságtalanság!” – horkantak föl a lánglelkű aktivisták. Jogosan – ugyanakkor halkán hozzáteszem, hogy a nemanyanyelvű angoltanárok 99 százaléka nem amerikai állásra és főleg nem egyetemi katedrára ácsingózik, hanem állami iskolában tanít odahaza.

■ *Vagyis fájjon értük az anyukájuk feje... Miközben sorra érték a támadások, kik voltak azok, akik – ahogy maga fogalmaz – a keblükre ölelték?*

Kicsit elfáradtam. Halasszuk holnapra, ha kérhetem.



PÉTER MEDGYES

# THE SCHIZOPHRENIC TEACHER

*Non-native teachers of English invariably feel unsafe about using the language they have to teach. To offset this sense of inherent uncertainty, they seek refuge in adopting either a deeply pessimistic or an aggressive attitude to ELT. The pessimistic type of teacher is more common, and the author points out that such teachers are obsessed with grammar, while taking little heed of pronunciation and lexis, and almost none of linguistic appropriateness. Instead of insisting on mistaken beliefs, the author argues, non-native speaking teachers should openly acknowledge that they are students of English no less than the students they are teaching. With their conscience soothed, they will now be able to take a more confident stance in the classroom.*

If it had not been for a humiliating experience to which I was recently subjected, my topic would have been “Prejudices in English language teaching”. In the (Hungarian) National English Contest for Secondary School Students there was a test of 100 items, which I did myself. In my estimate I scored 98 points. “Not too bad,” I thought with some pride. Then I offered the test for corroboration to a friend of mine – a native-speaker of English – who found an additional seven mistakes in my work, leaving my fondly cherished self-confidence shattered. Never would I have imagined, for instance, that the question “Where are those five pounds I lent you?” is wrong, and so is “Come on, I’ll pay you a drink”, while such sentences as “Can I buy you lunch?” or “When will it suit you for us to call?” are correct. I had to admit again, as so many times before, that, after learning English for thirty-odd years, I am still unable to do a relatively easy test on a par with an Englishman. Hundreds of colleagues complain of similar traumas day in, day out.

## THE SYMPTOMS

Most non-native speaking teachers of English have split personalities. We find it a hopelessly perplexing task to teach this language which, like any other foreign language, is full of mystery to the non-native speaker. Sooner or later every one of us regrets having chosen this career. Four or five hours a day we have to face our students, attempting to teach something we ourselves invariably have a shaky knowledge of. We endeavour to provide them with a model to imitate, as well as a live linguistic monitor who is able to correct their production should the need arise. By being both teachers and learners of the same subject, we are necessarily driven into a constant state of schizophrenia. In some ways we resemble Dr B.



in Stefan Zweig's *Die Schachnovelle*, who, in the horrifying months of solitary confinement, begins to play chess against himself and eventually goes mad.

In our fight against a nervous breakdown, the options are few. One option is that of total resignation. I vividly remember a teachers' conference, where at the end of his talk the lecturer – a native-speaker of English – asked for comments. The awkward silence was broken at last by an elderly colleague, modestly proposing that non-native speakers had better *not* contaminate air still resonant with the voice of a real native speaker. She seemed to entertain the belief that a non-native speaker of English can have no pertinent ideas in the presence of native speakers.

The other option is a more arrogant way of coping with the problem. Once a teacher came to me complaining about the countless misprints in a new coursebook. The one she picked out as the most blatant was the word *worry* marked with the phonetic symbol /ʌ/ instead of /ɔ/, which she had surmised was the correct symbol. When I politely replied that the symbol /ʌ/ was preferable, she shrugged me off, saying that there was not much difference between the two phonemes and she could not care less anyway. In other words, she was trying to restrict the language to those rules which she had once learnt or mislearnt. Like the proverbial fisherman who said that "What my net can't catch isn't fish", my colleague complacently claimed that whatever was beyond her knowledge did not exist.

For my purposes the self-effacing, apathetic type of teacher is less interesting and undoubtedly less common. This second kind of schizophrenia, which manifests itself in aggressiveness, is very often based on mistaken beliefs and prejudices about how language works. These false assumptions will in turn precipitate as errors, which operate alike on all three levels of linguistic adequacy: phonological, structural, and semantic.

## ATTITUDES TO GRAMMAR, PRONUNCIATION, AND VOCABULARY

Aggressive teachers tend to be *grammar-centred*, claiming that knowing a language equals knowing its grammar. Clearly, grammatical mistakes are the least frequent source of error among Hungarian teachers of English. After all, any standard structure can be checked in a good pedagogic grammar. Even if we omit, say, the -s ending in the third person singular of the present simple, we are likely to correct ourselves out loud or make a mental note of it. This mistake is not a breach of the code, as Corder (1973) argues, since we are all well aware of the rule that should have been applied. Such mistakes, therefore, could equally well be called *lapses* to distinguish them from *errors*.

A non-native speaking teacher's performance, however, abounds in errors as well. There are certain rules that he or she uses wrongly and others that he or she is completely ignorant of. Misuses are more difficult to account for, as they are based either on imaginary rules or on rules that have long since lost the force they once had. My main objection to aggressive teachers is not that they have information gaps and misconceptions – every non-native speaker necessarily has these – but rather that they force them on their students with far more vehemence than even a valid rule would deserve, while turning a deaf ear to all the contradictory evidence. Grammar, the only area which they feel more or less sure of, is

clung to tooth and nail, in spite of the fact that the wrong intonation alters the meaning of an utterance far more radically than a faulty structure normally does.

At the same time, the teachers to whom I have attached the label “aggressive” are strikingly indifferent to matters of pronunciation and lexis. With regard to pronunciation, they will often reject the use of resources such as the tape recorder or the radio, lest their deficiencies in understanding spoken English be revealed. They also fear that once their students have access to English spoken by native speakers, they will no longer appreciate their teachers’ strongly accented variant.

The teaching of lexis offers an even bleaker picture. Whereas grammar is fairly well covered in grammar books, the vocabulary of English, or of any other language for that matter, defies systematization. Dictionaries, of course, are of immense value, but none has as yet been able to lay down rules to adhere to. There is no way for the non-native speaker to ascertain whether, say, the adjective-noun compound he is about to use, or his student has used, is correct or not. Even the most copious dictionaries inevitably supply only positive examples, without advising us what is to be avoided. In semantics, the native-speaker’s *Sprachgefühl*, that is, his or her language intuition, can be the only beacon for orientation. Consequently the aggressive teacher plays safe: he (or she) floods his students with lexical paradigms, very often patently old-fashioned or rare, while prohibiting the use of colloquial or, God forbid, slangy vocabulary.

## APPROPRIATENESS AND CULTURAL CONTEXT

An utterance, however, should not only correspond to phonological, grammatical, and semantic rules; that is to say, it should be not only acceptable and superficially well-formed: it should also be appropriate. For example, the statement *I’m listen* is unacceptable as it is grammatically incorrect, whereas *I’m listening* is perfectly acceptable as well as appropriate, provided the question to which this is an answer is *What are you doing?* But if the preceding question is *Why aren’t you listening?*, the answer *I’m listening* is inappropriate, albeit acceptable. The appropriate answer to this is *But I AM listening*, with a marked stress on the operator *am*. An identification of error, therefore, necessarily involves interpretation in the context. Any utterance must relate to its linguistic environment or, as Corder (1973) says, must assume “textual appropriateness”.

In grammar-focused teaching, where the basic unit of communication has traditionally been the sentence, discourse and dialogue have hardly ever been given their due. The issue of stylistic appropriateness has been treated to an even lesser extent. It goes without saying that the unintentional use of an American phrase in an otherwise purely British context would affect the dialectal homogeneity of the text. If you say *I wish you a merry Christmas and a happy new year* in passing, you make an error of medium, that is to say, you mistake writing for speaking, since in speech the phrase *I wish you* is obviously superfluous (Thomas, 1981: 179). In addition, the choice of language should match the social rules and status of the participants in any given interaction. Thus we would never expect a pupil to greet his teacher with a cheerful “Hi, Jack! How come you’re here?” Should he do so, it would show he has forgotten about the social role he is allotted in any teacher-pupil relation.

Unfortunately the problems do not end here. It is a well-known fact that different cultures structure the world differently, and that these divergences are necessarily reflected in their linguistic systems. There are certain phenomena that exist in one culture but are missing in another. For instance, in the English educational system places of higher education called *polytechnics* are fairly common, for which the Hungarian word *főiskola* or any other alternative would be definitely misleading. Conversely, the Hungarian *szak-középiskola* or *technikum* has no counterpart in the English educational system, and in turn in the English language. Still, such conspicuous gaps are far less embarrassing than are cases of what I would call *cultural overlap*, when the two cultures put similar segments of the world into somewhat different categories. An example of this could be the practically non-existent English equivalent for the Hungarian *testvér* (*sibling?*). Thus if we wish to ask *Hány testvéred van?* in English, we must say *How many brothers and sisters have you got?* This is called *referential appropriateness*, reference being that relation which holds between linguistic forms and objects or events in the outside world. Learning a foreign language is emphatically more than acquiring a new set of names for the same phenomena. It involves learning to see the world as the speakers of that language habitually see it, as well as learning their culture or, if you like, their view of the world.

To illustrate the point I have in mind, let us drop in on an imaginary English class somewhere in Hungary. As the teacher enters, the class stands up and the person on duty blurts out: "Class, stand still! I report to you, sir, that this is the fifty-ninth lesson, the class consists of thirty-five pupils, one pupil is absent: Gábor Somogyi. It is raining this morning." The teacher replies: "Thank you, Susan. Clean the board and fetch some more chalk. Sit down, children." I don't think this scene requires a "deep structure analysis" to point out its underlying discrepancies. The main trouble is that English is used in a situation which is blatantly un-English. Yes, but how could it be otherwise? In England (or the USA, for that matter) school children normally do not stand up, much less stand still, when the teacher enters, so Hungarian children should not do this either, one could argue. Similarly there should be no reporting and most of all there should not be that ridiculous comment on the weather. But even with these un-English moments wiped out, there would be lots of others still remaining. The teacher is not to address his class as "children", just as he is not to be addressed by them as "sir"; he ought to avoid using the imperative when he gives instructions, substituting for it structures such as "Could you, ... ?" or "Let's...", etc. However, the trouble is that, as I have suggested, the culture and the language it reflects are inseparable, the former determining the behaviour of the latter. If the culture changes, so will the language. But does this rule apply the other way round? Will the culture change along with the language? The answer is a definite "no". However eager the teacher might be, he (or she) is in no position to alter the major cultural features. For example, he can't avoid regularly filling in the ubiquitous class register or assessing performance with grades ranging from one to five, or rearranging the desks in a way characteristic of a more informally furnished English classroom, etc.

## THE TREATMENT

What all this boils down to is that it would be an absurd idea to try to bring about a characteristically English environment in another country. With this possibility ruled out, cases of linguistic inappropriateness will inevitably be rife. By the same token, no non-native speaking teacher of English will ever be able to stamp out his or her own errors of appropriateness, which are primarily due to non-linguistic barriers.

To my mind it is here that the key argument against the schizophrenia of non-native speaking teachers lies. Both the apathetic and the aggressive types suffer from a harrowing sense of guilt for something they are not to be blamed for; both have been chasing something they do not have the slightest chance of catching, that is, a native-like command of English. Instead of indulging in wishful thinking, they ought to take it for granted that they are irrevocably non-native speakers and view this as matter-of-factly as possible. This they should make clear to their students from the very outset. They should admit that both teachers and students are, in fact, *learners of English*, the teacher, of course, being a more advanced learner than the student. As such he is entitled to teach, especially on the grounds that as a qualified foreign language teacher he should be well-versed in the techniques of imparting his knowledge.

Strangely enough, there is a time when to be a non-native speaking teacher of English is of great advantage: through his own experience as a persistent learner of English on the one hand, and through the experience gained over the years as a foreign language teacher on the other, he should know best where the two cultures and, consequently, the two languages converge and diverge. More than any native speaker, he is aware of the difficulties his students are likely to encounter and the possible errors they are likely to make. Therefore, he has easier access to the measures and techniques which may facilitate the students' learning.

Only by viewing things from such a standpoint can the non-native teacher's shattered self-confidence ever be restored. He should be fully aware that a native command of English is out of the question; for him ever to have recourse to all the nuances of referential, stylistic, and textual appropriateness is nothing but delusion. His speech is often long-winded as the right phrase will continually elude him, thereby forcing him into hazy and lengthy definitions. In addition, he will invariably avoid the use of phrases about which he is not entirely sure, thus assuming a flat and inexpressive style, particularly when it comes to free oral communication.

However deplorable his predicament is, he should never despair. Fortunately native speakers usually adopt a fairly tolerant attitude to errors made by foreigners. I could not agree more with Corder when he writes:

We do not expect or require of foreigners that they should be able to select the stylistically appropriate language with the same skill and control that the native speaker does. Indeed, it is often part of their role as "foreigner" that they should not. We can even go further. The native speaker finds it *inappropriate* in certain situations for a foreigner to use the same style of language as he would do himself. We can take as an example those features which we call "slang". It is not only that

the appropriate use of “slang” requires great familiarity with, and sensitivity to, the social life of a people, unlikely to be acquired by a foreigner, but also that the use of any slang features by a foreigner is inappropriate. A foreigner can only use slang appropriately when he is no longer regarded as a foreigner (1973: 281).

## THE CURE

Having regained a kind of mental and spiritual poise, the non-native teacher’s schizophrenia will heal by itself. He will no longer suffer from unjustified apathy, and there will be no need for him to escape into aggressiveness. He will now know which objectives are within reach and which are beyond him. And with his spirit freed he will be able to enhance his knowledge of English to lengths that he would never have dreamt of in those schizophrenic fits of the past.

(1983)

PÉTER MEDGYES

## NATIVE OR NON-NATIVE: WHO'S WORTH MORE?

*Among the trends which have recently emerged in ELT, two are challenged in this article. One trend suggests that researchers' attention should be focused on the learner rather than on the teacher. However, the implicit message of this article is that the road to the learner leads through the teacher and that teacher-related research should therefore be increased. The other trend attempts to get rid of the native speaker versus non-native speaker division, offering various alternative terms and concepts to replace it. I argue, however, that a non-native cannot aspire to acquire a native speaker's language competence. I also argue that, in ELT, native and non-native speaking teachers reveal considerable differences in their teaching behaviour and that most of the discrepancies are language-related. It does not follow from this, however, that non-native-speaking teachers are by definition less efficient. Indeed, I would contend that a deficient command of English may even have hidden advantages. The explicit message of this article is that natives and non-natives have an equal chance to become successful teachers, but the routes used by the two groups are not the same.*

### THE NATIVE SPEAKER / NON-NATIVE SPEAKER DICHOTOMY

#### An international perspective

Trim, one of the originators of *Threshold*,<sup>1</sup> once said, "Foreign language teachers are, for obvious reasons, among the most internationally-minded people" (1978: 4).

International-mindedness or, to use an equivalent term, liberalism, entails the rejection of any kind of discrimination, whether on grounds of race, sex, religion, education, intelligence, or mother tongue. We all are equal, liberals contend. No one is more equal than anyone else. There are as many equal varieties of English as there are countries where English is spoken as a first or second language – and a lot more, if dialects and sociolects are also taken into account.

Some researchers go so far as to suggest that non-native varieties should also be proclaimed as equal. Ridjanovic, for example, asks (somewhat ironically, perhaps): "If there is Pakistani English, why not have Yugoslav English?" (Ridjanovic, 1983: 11). To be sure, native

.....  
<sup>1</sup> *Threshold level* (van Ek, 1977) was the precursor of the *Common European framework of reference* (2001).

speakers of English, Kachru argues, “seem to have lost the exclusive prerogative to control its standardization; in fact, if current statistics are any indication, they have become a minority” (Kachru, 1985: 29–30).

### Who is a native speaker?

Now the question is: who *is* a native speaker of English? A Briton is. A Hungarian is not. An Australian is. A French national is not. So far, so good. But what about an Indian for whom English was the language of school instruction and has been the language of professional communication ever since? He does not fit snugly into either the native or the non-native speaker slot. Indeed, countries where English is a second language break the homogeneity of the native/non-native division. The trouble is that this division does not always apply in so-called native English-speaking countries either. Let us take Juan, for example, aged 9, who has been living in the United States for five years. His father is a Mexican immigrant, his mother comes from Norway. They both speak to Juan in their own mother tongue. Which is his native language, English, Spanish, or Norwegian? All three of them? None of them?

From a sociolinguistic perspective, then, the native/non-native issue is controversial. It is equally debatable from a purely linguistic point of view. Efforts to define native competence or native-like proficiency have yielded inconclusive results at best (see, for example, Crystal, 1985; Richards et al., 1985; Stern, 1983). This gives the progressively-minded applied linguist one more reason to claim not only that native and non-native speakers have equal rights in using (and abusing) the English language, but also that there is no use in setting up two separate categories. Ferguson (1982), for example, says: “The whole mystique of the native speaker and the mother tongue should probably be quietly dropped from the linguist’s set of professional myths about language” (in Kachru, 1982: vii). A similar attitude is reflected in an article which was published in a recent issue of *ELT Journal*. Characteristically, the title is “Displacing the ‘native speaker’” (Rampton, 1990). An even more radical view is propounded by the lexicographer Paikeday (1985) in his book *The native speaker is dead!*

Edge makes a similar point, though less vehemently:

As far as the teaching of English is concerned, it seems more and more important that [...] training and development should help us escape from the essentially nationalistic view of native speaker/non-native speaker and get us involved in furthering an internationalist perspective in which users of English are simply more or less accomplished communicators (Edge, 1988: 156).

### The interlanguage continuum

It stems from Edge’s logic that all users of English are simultaneously learners of English. By virtue of speaking a more or less advanced degree of interlanguage (see Selinker, 1972), they can, metaphorically, be placed on the interlanguage continuum at any stage of their learning process (*Figure 1*).

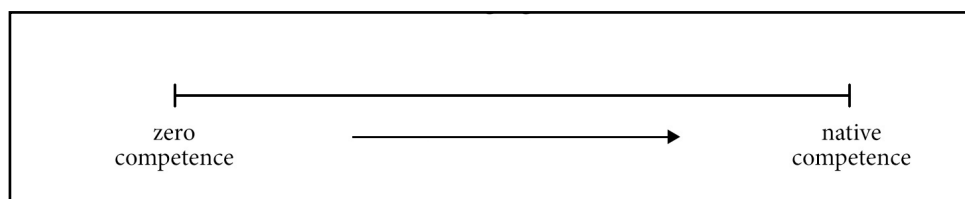


Figure 1. The interlanguage continuum

Progress is determined by various factors of the learning situation, among which the country of birth and education is assumed to play a decisive role. Thus, if born and brought up in an English-speaking environment, a person is likely to be a more accomplished user of English than if born and brought up in a non-English-speaking country. Hence native speakers are, potentially, more accomplished users of English than non-native speakers.

### Some alternative concepts

Before I carry on with this line of argument, let me mention some terms recommended by liberally minded researchers to replace the *native* and *non-native speaker*. As indicated, Edge (1988) suggests *more or less accomplished users of English*, which is similar to Paikeday's (1985) *more or less proficient users of English*. Rampton (1990) introduces the concepts of *expert speakers* and *affiliation*, both resonant of Kachru's *English-using speech fellowships* (Kachru, 1985). A somewhat older, but persistent, term is *educated English speaker*.

For lack of space, I shall not subject any of these alternatives to a critical analysis. Suffice it to say that their meanings tend to overlap and they are no less spurious than the concept of the native versus non-native speaker. Indeed, whereas several more or less successful attempts have been made to define native competence/native-like proficiency over the decades, these more recent concepts have been left largely unexplained. One cannot help feeling that their protagonists are tied by their allegiance to liberal ideas rather than to the rigour demanded by scientific investigation. As a consequence, they are all too eager to throw the baby out with the bathwater. Although I am also aware of the ambiguities inherent in the terms native and non-native speaker, I shall keep using them for want of more suitable ones.

### The interlanguage continuum revised

Returning to my earlier reasoning, few people would dispute that those who use English as their first language have an advantage over those for whom it is a foreign language. My claim is that this advantage is so substantial that it cannot be outweighed by other factors prevalent in the learning situation, whether it be motivation, aptitude, perseverance, experience, education, or anything else. In other words, for all their efforts, non-native speakers can never achieve a native speaker's competence. The two groups remain clearly distinguishable. In view of this assumption, let me suggest a modified version of the interlanguage continuum.



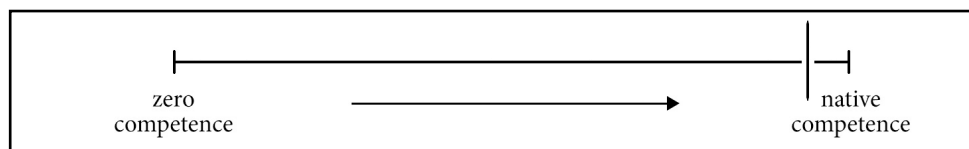


Figure 2. A modified version of the interlanguage continuum

Figure 2 illustrates that non-native speakers constantly move along the continuum as long as they learn-to-use/use-to-learn English. A select few come quite close to native competence (cf. the nebulous *near-native speaker*), but sooner or later they are halted by a glass wall. Few have managed to climb over it. Joseph Conrad, alias Józef Teodor Konrad Korzeniowski, was one, but such immortals are exceptions to the rule.

The main reason why non-natives cannot turn into natives lies in the fact that they are, by their very nature, norm-dependent. Their use of English is but an imitation of some form of native use. Just as epigons never become genuine artists, non-native speakers can never be as creative and original as those whom they have learnt to copy.

Non-native speakers are ill at ease with using English accurately and appropriately, and their fluency does not come up to native levels, either. Their handicap is even more conspicuous when their English-language performance is compared to their mother-tongue performance. Few of us would deny that we are far more capable in our first language, implying, among other things, that we are capable of reaching our communicative goals more directly and with less effort (Medgyes, 1990). However, the native/non-native distinction only makes sense if people with comparable variables, such as age, sex, education, intelligence, profession, and experience, are examined. For example, non-native-speaking English teachers should not match themselves against Scottish shepherds or twelve-year-old Australian schoolchildren but against their native counterparts, that is, against native-speaking English teachers, in which case can anyone seriously wonder whose English language competence is better? In my experience, liberal-minded researchers often shut their eyes to the glaring differences between natives and non-natives. They insist that there are far more important issues to be reckoned with than the question of whether the teacher happens to speak English as a first, second, or foreign language.

So far I have dealt with the native/non-native division in a general sense. In the following section, my focus will be on how this division features within the framework of the ELT profession. I shall argue that the native/non-native distinction not only exists, but that it plays a key role in determining the teaching practice of all teachers.

### THE NATIVE SPEAKER/NON-NATIVE SPEAKER DICHOTOMY IN ELT

I presented this paper to a group of highly sophisticated ELT specialists at the *ELT Journal 45th Anniversary Symposium* in London, in October 1991. I began by putting to them the following question:

“Suppose you were the principal of a commercial ELT school in Britain. Who would you employ?

- a. I would employ only native speakers, even if they were not qualified EFL teachers.
- b. I would prefer to employ native-speaking EFL teachers, but if hard pressed I would choose a qualified non-native rather than a native without EFL qualifications.
- c. The native/non-native issue would not be a selection criterion (provided the non-native-speaking EFL teacher was a highly proficient speaker of English).”

Subsequently, I took a straw poll, which showed that about two thirds of the sixty or so respondents chose (b), one third chose (c), but nobody voted for (a). For lack of time, I did not ask for justification, but it is not difficult to suggest factors that may have influenced their decision. Those whose choice was (b) must have heeded both business and professional considerations. With regard to the former, presumably they were aware that international students studying in Britain preferred to be taught by native-speaking English teachers. This demand would have to be satisfied by the school principal – but not at all costs. On the other hand, their answers implied less homogeneity in terms of professional considerations. While they all agreed that native-speaking EFL teachers (NESTs) and non-native-speaking EFL teachers (non-NESTs) were better than native speakers without EFL qualifications, they may have had divergent views about who would be better, the NEST or the non-NEST.

Idealists, in contrast to pragmatists, in choosing (c) seem to have taken notice of professional considerations only – and so might run the risk of losing their clientele. The fact that no one selected (a) was a reassuring sign that principals who are led by short-term business interests, or by the delusion that native speakers are superior to non-native speakers under any terms, are not welcome at distinguished professional gatherings!

A month later, I put the same question to a group of EFL teachers, most of whom were native speakers of French (IATEFL-France, Paris, 1991). The forty or so responses were surprising. While (a) again scored nil, two-thirds of the votes went to (c) and only one-third to (b). Afterwards I asked the audience a follow-up question: „Suppose you were the principal of a commercial ELT school in France. Who would you employ?” The alternatives were the same as before. The proportion of responses was even more slanted towards (c); (a) still received no votes.

Incidentally, both in London and in Paris I had toyed with, then abandoned, the idea of asking one more question:

“Once you had decided to employ a non-NEST, would you:

- a. ask the teacher to hide his or her non-native identity and pretend to be a native speaker of English?
- b. leave it to the teacher to resolve this dilemma at his or her discretion?
- c. insist that the teacher should reveal his or her 'non-nativeness'?”

In the light of the results demonstrated above, I hope it is no exaggeration to state that:

1 the ELT profession acknowledges the native/non-native distinction, or at least uses it in everyday life;

- 2 the issue is controversial;
- 3 there are several categories of consideration involved in this context (business, professional, linguistic, moral, political and others).

It is also clear that, once we accept the native/non-native dichotomy, the question “Who’s worth more: the NEST or the non-NEST?” is bound to arise.

## THE SURVEY

Before I risk an answer, let me briefly contrast NESTs and non-NESTs. I advance two hypotheses:

- 1 NESTs and non-NESTs differ in terms of their language competence and teaching practice.
- 2 The discrepancy in language competence accounts for most of the differences found in their teaching practice.

With respect to language competence, I regard it as axiomatic that all non-NESTs are deficient users of English. However, this is meant to be a relative statement insomuch as native speakers may well have gaps in their L1 competence or performance. (There is, in fact, an argument for saying that the native speaker is only *potentially* superior. Some non-natives do better in certain areas of language use.)

In spite of the fact that every non-NEST has his or her own idiosyncratic problems in the use of English, there are several common areas of difficulty. In order to validate this assumption and then specify the most typical difficulties, in collaboration with Thea Reves, I took advantage of a broader-based survey to circulate a questionnaire among some 220 NESTs and non-NESTs working in ten countries.

One item in the questionnaire which related to non-native respondents only read as follows:

“If you feel you have difficulties in the use of English, what are they? Describe them briefly.”

The most frequently encountered difficulties covered virtually all areas of language use, but especially fluency, vocabulary, pronunciation, listening comprehension, grammar, and idiomatic English.

Another question aimed to reveal the divergences in the teaching practice of NESTs compared to non-NESTs:

“Do you see any differences between native and non-native speaker teachers of English in the way they teach the foreign language?

YES ☐ NO ☐

If YES, what are the differences?”

The results show that 68 per cent of the respondents did perceive differences between natives and non-natives and a mere 15 per cent gave a negative answer. In this paper I will not specify these differences, but I found that they were fundamental, and closely related to linguistic issues.

Although the survey data seem to validate both above-mentioned hypotheses, they should be treated with caution for at least two reasons. The first is that the sample examined was rather limited in size; the second is that the study was not based on classroom observation but on respondents' perceptions, the reliability of which cannot be assessed.

## THE MORE PROFICIENT, THE MORE EFFICIENT?

So far I have stated that NESTs and non-NESTs use English differently and, therefore, teach English differently. Next, I would like to examine whether or not these differences carry any value judgement. That is to say, is it true that, by virtue of having a better command of English, NESTs perform better in the classroom? Conversely, is it true that the more deficient the teacher is in English, the less efficient he or she is bound to be? Let me study this question in all three possible dimensions.

### The native/non-native dimension

If language competence were the only variable of teaching skill, a NEST would by definition be superior to his or her non-native colleague. It would also follow that any native speaker, with or without EFL qualifications, would be more effective than any non-native speaker. As this is in striking contradiction to everyday experience, I must assume that there exist other variables of teaching skill that have a bearing on teaching practice. It is certainly the case that variables such as experience, age, sex, aptitude, charisma, motivation, training, and so on play a decisive role in the teaching/learning process. As non-language-specific variables, they can apply to NESTs and non-NESTs in equal measure. For example, the non-native's personality can be just as charismatic as any native's; he or she may have undergone the same length and form of training, and so forth.

It seems that language competence is the only variable in which the non-NEST is inevitably handicapped. Can I conclude, then, that if all the other variables of teaching skill were kept equal, natives would surpass their non-native colleagues owing to their native proficiency in English? Apart from the unfeasibility of keeping the entire gamut of variables stable, or even identifying what they are, my answer is a definite no. In my experience, natives and non-natives stand an equal chance of achieving professional success.

Given this, one important factor accessible only to non-NESTs must have been overlooked. I would claim that this variable is capable of offsetting the advantage NESTs have over non-NESTs, thanks to their native command of English. My assumption is that, paradoxically, the missing link is to be found in the non-natives' deficient English language competence; it is precisely this relative deficit that enables them to compete with native speakers, particularly in a monolingual ELT setting.

What is a weakness on one side of the coin is an asset on the other, for the following reasons:

a. *Only non-NESTs can serve as imitable models of the successful learner of English.* Depending on the extent to which they are proficient as users of English, they are more or less trustworthy models, too. In contrast, though NESTs can act as perfect language models they cannot be learner models since they are not learners of English in the sense that non-NESTs are.

b. *Non-NESTs can teach learning strategies more effectively.* Non-NESTs have adopted language learning strategies during their own learning process. In spite of the considerable differences between them in degrees of consciousness, in theory they all know more about the employment of these strategies than native colleagues who have simply acquired the English language.

c. *Non-NESTs can provide learners with more information about the English language.* During their own learning process, non-NESTs have gained abundant knowledge about and insight into how the English language works, which might be presumed to make them better informants than their native colleagues.

d. *Non-NESTs are more able to anticipate language difficulties.* This anticipatory skill, which becomes more and more sophisticated with experience, enables non-NESTs to help learners overcome language difficulties and to avoid pitfalls.

e. *Non-NESTs can be more empathetic to the needs and problems of their learners.* Since they never cease to be learners of English, they encounter difficulties similar to those of their students, albeit at an obviously higher level. As a rule, this constant struggle makes non-natives more sensitive and understanding.

f. *Only non-NESTs can benefit from sharing the learners' mother tongue.* In a monolingual setting, the mother tongue is an effective vehicle of communication in the language classroom, which can facilitate the teaching/learning process in countless ways.

In view of the above, I would argue that NESTs and non-NESTs can be equally effective, because in the final analysis their respective strengths and weaknesses balance each other out. From a native/non-native perspective, therefore, "The more proficient in English, the more efficient in the classroom" is a false statement. By the same token, the question "Who's worth more: a native or a non-native?" does not make sense, and may be conducive to forming wrong judgements about the differences found in their teaching practice.

### The non-native/non-native dimension

So far I have contrasted natives with non-natives. Now let me see whether the statement "The more proficient, the more efficient" applies within the group of non-NESTs. All other variables being equal, a non-native's superiority over a fellow non-native can only be ascribed to his or her superior English-language competence. If we look through the list of arguments used to clarify the native/non-native contrast, it turns out that a more accomplished non-native user of English, who is implicitly a more successful language learner, can satisfy at least the first four of those criteria more fully than a less accomplished one. With regard to point (e), it has to be admitted that some of the most proficient speakers of English may in fact have picked up English so easily that they display insensitivity to their learners' problems. Nevertheless, in a purely non-native context, it looks as though "The more proficient in English, the more efficient in the classroom" is a valid statement.

Given this, one of the most important professional duties non-NESTs have to perform is to improve their command of English. However, this continuous learning process, largely realized through self-study, is often impeded by several kinds of constraint. Objective factors such as the heavy teaching load imposed on many non-NESTs hinders their language

development just as much as the lack of methodology dealing with advanced-level self-study, or possible ways of overcoming linguistic fossilization. Yet it seems to me that non-NESTs' progress is hampered most of all by a state of constant stress and insecurity caused by inadequate knowledge of the language they are paid to teach. This handicap is obvious in a native/non-native relationship, and can be even more painful in a homogeneously non-native context. The inferiority complexes of non-NESTs may be unfounded in some cases, but it hurts none the less, and manifests itself in various forms of contorted teaching practice (Medgyes, 1983, 1986a).

### The native/native dimension

Finally, in a native/native contrast, "The more proficient, the more efficient" is an absurd assertion. In a linguistic sense, there can be no differences between native speakers in terms of their L1 competence, even though the differences in terms of their actual performance may be huge. The question, therefore, is whether or not NESTs can acquire the attributes of which non-NESTs are claimed to be the sole or, at least, the superior repositories.

My answer is yes – with certain reservations. With regard to all six points on the list, the NEST is a loser, just as the non-NEST is a loser with regard to his or her deficient English-language competence. However, neither statement should be regarded as absolute. On the one hand, as I pointed out earlier, some non-natives are nearly as accomplished users of English as natives. On the other hand, those natives who are successful learners of foreign languages can counterbalance some of their drawbacks. This applies with particular force to those who have reached a certain level of proficiency in the learners' mother tongue.

Thus, in a native/native relationship, the original statement "The more proficient in English, the more efficient in the classroom" should be modified like this: "The more proficient in the learners' mother tongue, the more efficient in the classroom". In other words, all NESTs should take great pains to learn foreign languages, and those working in a monolingual setting should try to learn the vernacular of the host country. At the same time, they should strive to improve their knowledge of the grammar of the English language.

### CONCLUSION: THE IDEAL TEACHER

As I have indicated, there are significant differences between NESTs and non-NESTs in terms of their teaching practice. These differences can all be attributed to their divergent language background. However, a teacher's effectiveness does not hinge upon whether he or she is a native or non-native speaker of English. The concept of "the ideal teacher" is not one reserved for either category. Apart from a host of variables affecting teacher efficiency, in a native/non-native relation:

- the *ideal NEST* is the one who has achieved a high degree of proficiency in the learners' mother tongue;
- the *ideal non-NEST* is the one who has achieved near-native proficiency in English.

The ideal NEST and the ideal non-NEST arrive from different directions, but eventually stand quite close to each other. Contrary to contemporary views, however, I contend that they will

never become indistinguishable. Nor would it be desirable, either! Both groups of teachers serve equally useful purposes in their own terms. In an ideal school, there should be a good balance of NESTs and non-NESTs, who complement each other in their strengths and weaknesses. Given a favourable mix, various forms of collaboration are possible both in and outside the classroom – using each other as language consultants, for example, or teaching in tandem.

The central message of this paper is that the differences between NESTs and non-NESTs should not be blurred or ignored. On the contrary, we as ELT professionals should strive to highlight those divergences and place them under close scrutiny. We should sensitize teachers both to their limitations and potentials, and suggest ways they could make progress within their own constraints. This is what I would call a truly liberal attitude towards the native/non-native issue.

### ACKNOWLEDGEMENTS

I would like to thank Zoltán Dörnyei, Joy Griffiths, Thea Reves and Sarah Thurrell for their comments on earlier versions of this paper.

(1992)

## 6. FEJEZET

# HÁROMLÁBÚ SZÉK

- *Sikerült kipihennie magát?*

Fogjuk rá.

- *Legutóbb ott hagytuk abba, hogy a szőrös szívű kritikusok mellett akadtak olyanok is, akiknek tetszett a könyve... De még mielőtt belevágna, egy kérdés a címmel kapcsolatban. Miért háromlábú a szék? Az összes többi fejezet két cikkből áll.*

Kezdjük azzal, hogy valamikor a rendszerváltás környékén összefutottam egy magyar származású, Izraelben élő alkalmazott nyelvészrel, bizonyos Révész Teával. Előadtam neki a fixa ideámat – ő is rákattant. Összeállítottunk egy kérdőívet, melyet a British Council irodái segítségével köröztettünk. Emlékeztetőül: akkor még nem létezett e-mail.

- *Kiket sikerült becserkészniük?*

Több mint kétszáz tanárt tíz országból, nemanyanyelvűeket és kisebb arányban anyanyelvűeket vegyesen. Reprezentatív minta nem jött ugyan össze, de kikerekedett belőle egy empirikus kutatás. Örömmel nyugtáztam, hogy föltételezéseimet a válaszadók többsége megerősítette. Nekik is az volt a véleményük, hogy a nemanyanyelvű és az anyanyelvű tanárok módszertani kultúrája, magatartása jelentősen eltér egymástól.

- *Miben például?*

Hadd ne részletezzem; akit érdekel, vessen egy pillantást a Valival írott cikkem 1. táblázatára, amely sűrítve ábrázolja a leglényegesebb különbségeket. A kérdőív tartalmazza azt a két ominózus kérdést, amelyek a későbbi kutatásaim során is rendre visszaköszöttek. Egy: „Ki a jobb tanár, az anyanyelvű vagy a nemanyanyelvű?” Kettő: „Ha ön lenne az iskolaigazgató, melyiküket alkalmazná szívesebben?”

- *Milyen válaszok érkeztek?*

A „Ki a jobb tanár?” dilemmára a megkérdezettek fele azt válaszolta, hogy a két típusnak egyformák az esélyei, a fennmaradó ötven százalék pedig fele-fele arányban voksolt az anyanyelvűekre, illetve a nemanyanyelvűekre. Ami a második kérdést illeti, itt is közel ötven százalék az arányos összetételű tanári kart tartotta ideálisnak, egyharmad a nemanyanyelvű többség mellett szavazott, szemben azzal az alig tíz százalékkal, amely inkább az anyanyelvűeknek szavazott bizalmat. A maradék megválaszolatlanul hagyta ezt a kérdést.

- *Ez lenne hát az első cikk summázata, ha jól értem.*

Úgy van. Csakhogy nem hagyott nyugodni a kisördög. Szép, szép, hogy kifaggattunk két-százvalahány tanárt, de hol marad a trianguláció?

- *A micsoda?*

Bármely kutatási eredmény csak akkor megbízható, ha legalább három szempontból vizsgáljuk.



- *Három láb, három megközelítés, három szerzőtárs. Már csak a három szegény szabólegény hiányzik.*

Mármost a kérdőíves felmérések rákfenéje, hogy nem tudni, mekkora az igazságtartalmuk. A válaszadók ugyanis gyakran tévednek, következtetlenség, csúsztatnak, néhol túlbecsülik, másutt meg alábecsülik önmagukat. Egyszóval az ember önmagáról alkotott ítélete nem megbízható mérőeszköz. Ezért született meg a két másik cikk. Az Árva Valériával készült tanulmányban...

- *Akiben mellesleg a kedves nejét tisztelhetjük...*

...a tanárok véleményét ütköztettük azzal, amit a saját szemünkkel láttunk. Annak érdekében, hogy tetten érzük a különbségeket a vélt és a tényleges tanári magatartás között, videón rögzítettük öt brit és öt magyar tanár egy-egy angolóráját. A felvételt követően mind a tíz kollégát meginterjúváltuk. Az adatfelvétel során két dolog szúrt szemet. Egyrészt, hogy a britek jóval alacsonyabb képzettséggel rendelkeztek, mint a magyarok, másrészt pedig, hogy az iskola vezetése – talán éppen ezért – csak beszédgyakorlat-órákat mert rájuk bízni. Csupán egy kivétel akadt: az illető nyelvtanórát tartott – bár ne tette volna!

- *Bocs, mielőtt elfelejtem! Hogy is volt az a pulóveres példa?*

Az egyik brit kolléga szóvá tette, hogy a magyarok – nyilván a magyar nyelv hatására és úgymond tévesen – folyton *pullover*t mondanak a *jumper* helyett. Nem tudta az istenadta, hogy a British National Corpus statisztikája szerint is a *pullover* a gyakoribb szó. Újabb adalék, hogy az anyanyelvű beszélők sem csalhatatlanok... De hogy egyik szavam másikba ne öltsem, míg az interjúk a korábbi hipotéziseimet látszottak igazolni, a tanórai megfigyelések elbizonytalanítottak. Kiderült többek között, hogy a kérdőíves felmérés adataival ellentétben az anyanyelvűek éppen olyan lelkiismeretesen készülnek az óráikra, mint a nemanyanyelvűek, és tankönyv híján rengeteg ötletet és saját készítésű anyagot visznek be az óráikra. Látnivaló volt az is, hogy noha módszertani szempontból lett volna mit tanulniuk, a vitakészségük roppant fejlett volt, alighanem a brit iskolarendszer hagyományainak köszönhetően.

- *Szóval végül is helytálltak abban a munkakörben, amire alkalmazták őket.*

Ez az igazság! Ugyanakkor azt tapasztaltuk, hogy minél jobban beszél valaki angolul, annál kevésbé jellemző rá mindaz, amit a nemanyanyelvű tanár gyöngeségei közé soroltunk. Az ő esetében elmosódnak a két tábor elválasztó határai.

- *Ezzel el is érkeztünk a harmadik cikkhez – amit szintén másodmagával írt.*

Benke Eszterrel, a doktori iskolánk egyik hallgatójával, aki mellesleg tapasztalt nyelvtanár. Ez – ha úgy tetszik – a trilógia befejező része. Az első tanulmányban a tanárok szemszögéből vizsgáltuk a kérdéskört, a másodikban a valóság lencséjén keresztül, itt pedig a tanulók békaperspektívájából.

- *Mire jutottak?*

Több mint négyszáz diák vett részt a kérdőíves felmérésben, vegyesen középiskolások, egyetemi hallgatók és nyelviskolai tanulók. Az adatok tanúsága szerint a tanárok és a tanulók véleménye egybecseng: az anyanyelvűek és a nemanyanyelvűek tanári magatartása közötti különbség szignifikáns. Míg az anyanyelvűek nyitottabbnak, lazábbnak és beszédesebbnek bizonyultak, addig a nemanyanyelvűek többet követeltek, alaposabban tanítottak, és hagyományosabb módszereket alkalmaztak. Ám ami ennél fontosabb: a diákok szinte egybehangozó

véleménye szerint mindkét tanártípus nélkülözhetetlen az oktatásban. Itt be is zárult a kör – egyszer és mindenkorra befejeztem az adott témakörben végzett kutatómunkámat.

- *A gép forog – az alkotó pihen... Jócskán elkalandoztunk az eredeti kérdéstől, vagyis hogy mit ettek az olvasók a The Non-native Teacher-en? Már aki nem ekézte.*

A nemanyanyelvű kollégák rokonszenvét valószínűleg azzal nyertem el, hogy meggyőző érvekkel bizonyítottam: hiányos nyelvtudás ide vagy oda, ők semmivel sem rosszabb tanárok, mint anyanyelvű társaik. Először is azért, mert a diákok szemében hitelesebbnek tűnnek: „Ha a tanárnő magyar létére ilyen remekül megtanult angolul, talán én sem vagyok reménytelen eset” – jegyzi meg Béluska.

- *Béluska? Az meg ki?*

Nevezhetjük Pirinek is, ha jobban tetszik. Ugyanez a tanuló egy anyanyelvű tanárról szólva legföljebb annyit vet oda: „Még szép, hogy tud angolul, hiszen angol!” Hiába követhető nyelvi modell, nyelvtanulási modellül nem állítható. Kettő: A nemanyanyelvű tanár tudja, mitől döglök a légy.

- *Képszerű, de mire céloz?*

Tudjuk, de legalábbis sejtjük, mely nyelvtanulási stratégiák alkalmazásával lett belőlünk sikeres nyelvtanuló. Nos, ezek a stratégiák jó eséllyel a tanári munkánk során is beválnak. Három: Rengeteg olyan információt halmoztunk föl az angol nyelvről, amiről az anyanyelvűeknek lövésük sincs.

- *Egyre durvább: döglök a légy, lövésük sincs.*

Tudjuk például, hogy míg a magyarban az ő mindhárom nyelvtani nemre vonatkozhat, az angolban három személyes névmás osztozik rajta.

- *He, she, it. Ennyit még én is tudok.*

Ehhez kapcsolódik a negyedik pont. A főnti példánál maradva, tudom, hogy a magyar gyerek össze fogja kutyulni az egészét. *He*-t mond *she* helyett, és fordítva. Igyekszem hát elejét venni a bakizásnak: még mielőtt kinyitná a száját, fölemelem az ujjam, mintegy jelezve: „Most tessék vigyázni!” Ez persze csak egy a sok trükk közül. Ötödször: a nemanyanyelvűek empátikusabbak.

- *Nem akarom védeni az angolokat, de ez azért erős túlzás.*

A viláért sem állítom, hogy nagyobb empátiás képességgel születünk. Mindössze arról van szó, hogy az osztályteremben jobban át tudjuk érezni a gyerekek bűját-baját, hiszen ugyanabban a nyelvi, társadalmi, kulturális és oktatási környezetben mozgunk, mint ők. Viszonylag pontos képünk van arról, hogyan éreznek, mit miért mondanak, miről álmodoznak – olykor egy szemvillantás is elég, hogy a lelkükbe lássunk. Végül, de nem utolsósorban, nemanyanyelvű angoltanárként rengeteget profitálhatok abból, hogy adott esetben magyarra fordíthatom a szót.

- *Úgy tudom, ezt kategorikusan tiltják a módszertankönyvek.*

Tiltották – múlt időben. Ma már szerencsére nincs ilyen előírás. Összegezve az elmondottakat, a nemanyanyelvűek nyelvi hátránya bizonyos értelemben áldás, hiszen ennek köszönhetően rendelkezünk olyan készségekkel, amilyenek hiányoznak az anyanyelvűek kelléktárából. Ám mindkét csoport zsebében hordja a marsallbotot. Az egyik ehhez ért jobban, a másik meg ahhoz. Erősségeik és gyöngeségeik végső soron kiegyenlítik egymást. Éppen ezért az én

álmom egy olyan iskola, ahol a nemanyanyelvű és anyanyelvű tanárok egyenlő számban, egymást kiegészítve és egymással karöltve dolgoznak.

■ *Ez olyan szép, hogy végszónak is beillene. Ám nem ússza meg ilyen könnyen. Miután tanár úr feltörte az ugart, akadtak követői? Volt, aki bevesse a földet?*

Mi az hogy! Az anyanyelvű/nemanyanyelvű tanár problematikája egycsapásra bekerült a köztudatba. Valóságos tanulmányözőn árasztotta el a szakfolyóiratokat. Felmérések sora igazolta föltételezéseim létjogosultságát: egyesek finomítottak rajtuk, mások új nézőpontból vizsgálták a kérdéskört. Az új évezred első évtizedében tudomásom szerint hét könyv jelent meg ebben a témában. Külön öröm, hogy a tanulmányok, könyvek szerzői szinte kivétel nélkül nem angol anyanyelvű kutatók.

■ *Ennek ellenére élek a gyanúperrel, hogy a gyalogos tanárok nem kapkodják ki egymás kezéből nagy hírű könyvét.*

Így igaz, kedves Teréz. Ezért is írtam meg az *Always look on the bright side* című előadást, amely laza stílusban ugyanezt a témát járja körül.

■ *Hoppá, ezt a Monty Python egyik dalának kezdő sorából lopta!*

Kölcsonöztem – és az előadásom kezdetén rendszerint be is játszom néhány taktusát. Egyébként tudatosan adtam ezt a címet, mintegy jelezve, hogy a nemanyanyelvű létnek napos oldala is van.

■ *Hányszor és hány helyen adta elő?*

Csuda tudja, de legalább ötvenszer, szerte a világban. Ha egy-egy alkalommal mondjuk kétszázán hallották...

■ *Az testvérek között is tízezer tanár – nem semmi!*

A tapsokból és gratulációkból ítélve lelkesednek érte. Nincs jobb érzés, mint amikor azzal lép oda hozzám valaki, hogy mostantól kezdve büszkén viseli a „Nemanyanyelvű Angoltanár” címkét. Jut eszembe, a CETT virágkora idején jelvénnel ajándékoztuk meg végzőseinket, melyen ez a felirat állt: „If you can read this, thank an English teacher.” Mivel mi, nem anyanyelvűek vagyunk többségben, a köszönet jó része bennünket illet.

■ *Sosem akadt olyan valaki, aki kételyeinek adott hangot az előadás kapcsán?*

Egyetlen kínos alkalomra emlékszem csak, de arra nagyon. Előadásom első felében szokás szerint a gyatra angoltudásomon sopánkodtam. Nem értem a különféle angol tájsházásokat, akadozva beszélek, lassan olvasok, hibásan írok.

■ *Püder! Csak azért nyavalygott, hogy utána szembe dicsérik.*

Meglepő módon inkább az angol anyanyelvű kollégák szoktak vigasztalni: „Ugyan már, hisz jobban tudsz angolul, mint az anyanyelvűek 99 százaléka.” Csakhogy én nem az ausztrál birka-pásztorokhoz, a skót dudásokhoz vagy az amerikai focistákhoz mérem magam, hanem a velem azonos értelmi és kulturális szinten lévő anyanyelvű angoltanárokhoz. És hozzájuk képest bizony van miben fejlődni. Nos, ehhez kapcsolódik az a bizonyos kellemetlen intermezzo. Egyik előadásom után odalépett hozzám egy kanadai kolléga, aki nyers hangon közölte, hogy ha a fejem tetejére állok, ő akkor is sokkal jobban fog tudni angolul, mint én. Azzal sarkon fordult. Mit mondjak, rosszul esett a megjegyzés, de ma már becsülöm őt az őszinteségeért.

■ *Sose próbálta letagadni, hogy nem angol az anyanyelve?*

Miért tenném? A Los Angeles-i ösztöndíjam kapcsán meséltem már, hogy Kaplan professzor rám bízta egy távol-keleti csoport angoltanítását. Azt viszont nem tettem hozzá, hogy előzetesen arra kért, ne hozzam szóba a származásomat.

- *Miért, netán úgy gondolta, szégyen, ha valaki magyar?*

Inkább attól tartott, a diákok panaszt tesznek, amiért nem egy tősgyökeres amerikai tanítja őket a pénzükért.

- *De ha jól emlékszem, épp a fordítottja történt: keblükre ölelték... Tanár úr, jól látom, hogy az anyanyelvű/nemanyanyelvű dilemma felszínre hozása volt élete legnagyobb dobása?*

Kutatóként minden bizonnyal.

- *És úgy egyáltalán?*

Mondtam már: én elsősorban tanárnak vallom magam. Tanárként sokkal többre vittem.

- *Vajon mire? A kutató felállít egy új teóriát – le a kalappal! Mérhető teljesítmény. De ugyan hogyan mérhető a tanár teljesítménye?*

A tanítványaim pillantásánál nincs precízebb mérőeszköz.

- *Csak nem azt akarja mondani, hogy az a bizonyos pillantás pontosabban mér, mint a korrelációs számítások?*

Sokkal pontosabban. Nézze, a statisztikával kedve szerint játszadozik a kutató. Kifordítom, befordítom...

- *Mégis bunda a bunda...*

Nem szabad túl nagy feneket keríteni neki. Intellektuális ujjgyakorlat. Szórakoztató időtöltés. Kapaszkodás az egyetemi ranglétrán.

- *Elég cinikus hozzáállás egy kutató részéről... De mondja csak, mit árul el az a bizonyos pillantás?*

Azt, hogy szeretnek... Nem sokkal azután, hogy fölvettek a Radnótiba, Tarján Zoli bácsi, egy idős rajztanár ezzel fogadott: „Á, te lennél az új kolléga? Most menekülj, amíg lehet.” „Miért?” – kérdeztem. „Mert pár év múlva már késő lesz. Beléjük szeretsz.” Bekövetkezett. Nincs mese, a tanítás szerelemszakma.

- *Gondolom, főleg azok zárják a szívükbe, akik átmentek a nyelvvizsgán.*

A sikeres nyelvvizsga csak hab a tortán. Az igazi siker az, ha valaki akkor is szeret, ha ne adj isten megbukott.

- *Miért, magán folyton csüggtek a tekintetek?*

Voltak kivételek. Hadd meséljek el egy szomorú esetet. Természetesen mindig voltak olyan gyerekek, akiket imádtam, és persze olyanok is, akiket kevésbé. Az utóbbiaknak a megérdemelnél is jobb osztályzatokat szoktam adni, ha másért nem, hát hogy enyhítsek a lelkiismeret-furdalásomon. Nos, Enikő sem volt a szívem csücske. Néhány évvel az érettségi után összefutottam vele az utcán. Tettetett vidámsággal köszöntöttem: „Hogy vagy, Enikő?” Ő rideg arccal válaszolt: „Főlöleges ez a színjáték, tanár úr, hiszen világeletemben utált!” Azzal továbbállt. Leforrázva néztem utána.

- *Ez tényleg nem valami vidám történet... Az egyetemen jövődő tanárokat képez. Ennek a – nevezzük így – pillantásos mérőeszköznek a használatát hogyan tanítja meg nekik?*

Csak azt tudom megtanítani, amit meg lehet fogalmazni, ami nem csúszik ki az ember keze közül. A lényeg azonban a szavak mögött bújkik meg. Valahol a mélyben rejtőzik. Telik-múlik az idő, majd mintegy varázsütésre elkapom a pillantásokat. Ekkor megnyugszom: minden tudományomat átadtam, tanárjelöltekből most váltak igazi tanárokká. Jöhet a következő csoport.

- *És a következő interjú. De addig is, énekeljük el duettben az Ő be szép, ó be szép, ez a háromlábú szék című dalt! Egy, két, há, négy...*



THEA REVES – PÉTER MEDGYES

THE NON-NATIVE  
ENGLISH SPEAKING  
EFL/ESL TEACHER'S SELF-IMAGE:  
AN INTERNATIONAL SURVEY

*The issue of native and non-native speakers of English, relevant to a large number of questions in applied linguistics, is mainly important if related to native and non-native English-speaking teachers of English as a second or foreign language. The aim of the study was to place this issue in an international setting, including English teachers from ten countries, in order to verify if the two kinds of teachers perceive differences between their teaching and how this perception influences the teaching behaviour and attitudes of the non-native speaking teachers. A questionnaire was administered to 216 participants, ESL/EFL teachers in ten countries. The analysed data show that differences perceived by non-native speaking teachers bias their self-image and attitudes to teaching.*

## INTRODUCTION

The concept of the native speaker of a language has been widely analysed and discussed from various linguistic as well as sociolinguistic points of view. The issue of defining who should be considered native and who non-native is relevant to a large number of questions within applied linguistics, such as language acquisition, competence and performance, bilingualism and semilingualism, knowledge and proficiency, communicative competence, language consciousness and attitudes (e.g., Davies, 1991; Gass–Varonis, 1985; Janicki, 1985; Spolsky, 1989).

Native speakers and non-native speakers were for many years considered to constitute two different and clearly distinguishable categories. However, in recent years this view has come under heavy attack, as a growing number of researchers contend that the rigid distinction between the two categories is untenable, because they cannot be defined with any degree of precision. Davies (1991) even goes so far as considering learners of a second language as “native speakers”, if they meet certain criteria, the most significant of which may be “discourse and pragmatic control” and “creative performance”.

To replace the binary distinction of “native” or “non-native”, new terms have been coined [... but] because these well-sounding terms appear to be no less spurious than the weathered

terms, “native/non-native speakers” (Medgyes, 1992b), many scholars still use the dichotomy, in spite of serious reservations as to its validity.

This helps understand the derivative categories, native English-speaking teachers (NESTs) and non-native English-speaking teachers (non-NESTs). While the NEST/non-NEST distinction has lately become a controversial issue in journals and at international conferences, there has only been one major study by Medgyes (1994) which has been entirely devoted to analysing the differences in teaching behaviour between NESTs and non-NESTs.<sup>1</sup>

Our aim in this paper is to place the NEST/non-NEST issue in an international setting, by including participants from ten countries, and to consider three hypotheses:

- NESTs and non-NESTs differ in their teaching behaviour;
- These differences in teaching behaviour are largely due to divergent levels of language proficiency;
- The awareness of differences in language proficiency influences the non-NEST’s self-perception and teaching attitudes.

By revealing and analysing the differences between NESTs’ and non-NESTs’ teaching behaviour and the difficulties the latter have to cope with, the study hopes to offer non-NESTs public endorsement and suggest ways to improve their public image as well as their self-perception. We believe that teachers working in all corners of the world are underinformed about one another. This ignorance may blind them to the fact that they have a lot in common, great distances notwithstanding.

The recognition and conceptual understanding of the internationally shared problems and interests may yield in the long run practical support to non-NESTs all over the world. By supplying a comparative analysis of this distinction, this study may help teachers gain more insight into and capitalize on their respective potential as NESTs or non-NESTs.

An additional motivating factor has been the desire to look beyond the ethnocentric view spread by researchers working in research institutes and applied linguistics departments in English-speaking countries. Instead of taking their beliefs and guesses at face value, we have decided to examine the issue with the help of an empirical study.

### Collecting the data

Representatives of The British Council in 16 non-English speaking countries were asked to distribute a questionnaire among various groups of EFL/ESL teachers. The destination of the questionnaire was intentional: it was meant to reach countries where EFL/ESL is part of the official syllabus throughout the educational system. The aim was to spread out geographically over states on the five continents. The questionnaire was addressed to NESTs as well as non-NESTs. The representatives contacted various types of schools which were interested in participating in an international survey and willing to provide information about their teachers.<sup>2</sup>

1 As a matter of fact, the most extensive sample claiming to support the hypothesis forwarded by Medgyes has been supplied by the authors of this study.

2 All quantifiable items were entered in LOTUS 1-2-3 and the preliminary data modifications were made in pure spreadsheet format. SPSSiPC+ 3.0 package was used. Only correlations more significant

## The questionnaire

The questionnaire consisted of 23 questions, 18 of which were addressed both to NESTs and non-NESTs and five to non-NESTs only. Self-identification or anonymity was optional. The majority of questions were closed-ended, i.e., they elicited answers from among a number of options given to the respondent. These questions were mainly intended to provide information about the personal background of the teacher and the actual circumstances in which they were teaching, such as age, level of students, class size or weekly teaching load.

A limited number of questions were open-ended, or included a combination of open-ended and closed-ended sections. They aimed at capturing the participants' opinion about the problems involved, their self-perception, etc. It was expected that the answers would reveal the participants' background, the ELT conditions in their home country, which, together with the direct judgmental-evaluative answers, might shed some light on the non-NESTs' views on the issue, specifically their self-image and attitudes.

## RESULTS

Responses were obtained from ten countries: Brazil, Czechoslovakia, Hungary, Israel, Mexico, Nigeria, Russia, Sweden, Yugoslavia, Zimbabwe (see *Table 1*, Appendix). A comparative analysis of the data relating to each participating country was not feasible, due to disproportionate number of responses received.

Responses from a total of 216 participants entered the study; 172 female teachers (79.6 percent) and 44 male teachers (20.4 percent) returned the questionnaire. Under 10 percent of the participants claimed English as their native language, i.e., they met the criterion of being NESTs. The 198 non-NESTs (91.7 percent) spread out over 18 languages, the number of native speakers of which ranged between 52 and 1 (see *Table 2*, Appendix).

The next paragraphs present the answers to the closed-ended questions.

The participants' teacher-training background varied greatly: 154 had studied between one and six years to qualify as EFL/ESL teachers, 26 between seven and 17 years, whereas 36 were virtually unqualified, i.e., had not been formally trained as teachers of EFL/ESL.

The participants' ELT experience also showed wide variation. Two-thirds had been teachers of English for five or more years, 53 teachers for between one and five years, and 17 had less than one year ELT experience. 38 were teaching EFL/ESL in college or university courses, 93 in secondary schools, 66 in elementary schools and 19 in private schools. Nearly half of the respondents had a weekly teaching load that was more than 20 hours a week; only 27 participants were teaching less than ten hours a week; the rest, 84 teachers, were teaching between ten and 20 hours a week. Some of the respondents taught, in addition to their full-time job, at other institutions too.

.....  
than 0.01 and 0.001, marked with \* and \*\*, respectively, were considered. Despite the relatively large number of participants, country and native language representation was not sufficient for more delicate statistics. In order to refine the results, factor analysis was applied, but all of the results were marked as insignificant.



Class size also showed considerable variation, ranging between more than 40 and less than 10.96 of the teachers testified to having between 25 and more than 40 students in their classes, and 35 of these had to teach crowded classes of over 40 students. 98 teachers, i.e., less than half of the respondents, claimed to teach small groups of 10-20 students.

The participants were asked to judge the average level of their students' learning ability on a five-point scale (between "excellent" and "poor"). Only one teacher claimed that the students' average level was "excellent", 24 marked "very good", 120 "good", 59 "average", while only 12 teachers rated their pupils "poor".

Regarding the proportion of NESTs employed in the school, results show that in two-thirds of the schools there were no NESTs, while only one third of the schools employed both NESTs and non-NESTs. Only two teachers claimed to work in an all-native English staff.

Two-thirds of the teachers saw differences in teaching behaviour between NESTs and non-NESTs. Only 32 respondents said there were no differences and 38 teachers left this question unanswered.

A quarter of the respondents considered NESTs to be more successful as teachers, while about the same number thought that non-NESTs were more successful; 87 teachers, i.e., almost half of the respondents, saw no difference between the two groups and 18 did not express an opinion.

Just under half of the respondents knew of any form of organized cooperation between NESTs and non-NESTs.

The participants were asked what proportion of NESTs and non-NESTs they would employ if they were in charge of administering their school. Almost half said that they would employ an equal number, one third would employ more non-NESTs, while only about 10 percent would prefer NESTs. The rest, 37 participants, did not answer the question.

The next set of questions concerned non-NESTs only (n = 198).

10 percent of the participants reported stays in English-speaking countries of more than one year, whereas 86 had never been in an English-speaking country. The rest ranged between about one year and less than one month.

A fifth reported that they had daily contact with native speakers of English, while only 12 claimed never to have the opportunity to communicate with native English speakers. A third had rare contact with native speakers (see *Table 3*, Appendix).

Most of the non-NESTs (74.7 percent) considered their English to be "good" or "average". 10 percent claimed that their command of English was "excellent", while only two (1.0 percent) admitted having a "poor" command of the language to be taught (see *Table 4*, Appendix).

182 teachers reported on various language difficulties. Since teachers were free to attach any label to their language problems, these labels were grouped into larger, and inevitably arbitrary, categories. The most frequently mentioned difficulty areas referred to were vocabulary and fluency. Next followed speaking, pronunciation and listening comprehension. Grammar, idioms, appropriacy, intonation and the correct application of prepositions were also mentioned, but received less weight in the participants' answers (see *Table 5*, Appendix).

Less than a quarter of the respondents claimed that difficulties in the use of English had no hampering effect on their teaching at all, while about 4 percent of the participants admitted that their deficient command of the language did indeed "extremely" or "very much"

interfere with the effectiveness of their work. The bulk of the answers gathered around “a little” and “quite a bit” (see *Table 6*, Appendix).

## DISCUSSION

Granting that there are differences between NESTs' and non-NESTs' teaching behaviour, it has been hypothesised that the level of language proficiency is the most influential reason for the differences. It can furthermore be inferred that the realization of this inadequacy is the strongest factor biasing non-NESTs' self-perception and teaching attitudes.

The findings allow us to group the results into two interactive units, representing to a certain extent a cause-effect relationship. The *quantifiable variables* (derived from closed-ended questions) cluster around “cause-factors”, which could influence the non-NESTs' command of English and thus may affect both the differences between NESTs and non-NESTs and, consequently, the self-image assumed by the latter. The factors which seemed to be essential in this causal chain were non-NESTs' teaching qualifications, the time non-NESTs spent in an English-speaking country, the frequency of non-NESTs' contact with native speakers of English, non-NESTs' knowledge of professional organisations and some conditions under which non-NESTs usually have to teach.

The *non-quantifiable variables* (derived from open-ended questions), on the other hand, rather represent “effect-factors”, resulting from the above, i.e., the differences found between the two groups of teachers, NESTs and non-NESTs, the comparison of their respective success in teaching, the difficulty felt in teaching caused by language problems and the suggested form of beneficial cooperation between NESTs and non-NESTs.

### Quantifiable variables

#### *Time spent in an English-speaking country*

The amount of time the non-NEST spent in an English-speaking country significantly correlated with three other variables: length of pre-service training ( $r = 0.26^{**}$ ), teaching qualifications ( $r = 0.23^{*}$ ), the frequency of regular communication with native speakers of English ( $r = 0.24^{**}$ ) and awareness of professional cooperation between NESTs and non-NESTs ( $r = 0.18^{*}$ ).

With regard to the rather predictable, albeit modest correlation, found between length of training and time spent in an English-speaking country ( $r = 0.26^{**}$ ), it may be suggested that the more effort one makes to qualify as a teacher, including time and expenses, the more probable it is that one takes the opportunity to spend some time in the target language country.

Similarly, the modest correlation between teaching qualifications and the time spent in an English-speaking country ( $r = 0.23^{*}$ ) may be due to the fact that the higher the qualifications, the more likely it is to find an opportunity to spend some time in an English speaking country.

The same is true for the relationship between frequency of contact with native speakers of English and time spent in an English-speaking country ( $r = 0.24^{**}$ ). Spending a considerable amount of time in an English-speaking country offers the chance to make friends and subsequently keep in touch with them.

The significant, albeit weak, correlation between the amount of time spent in an English-speaking country and awareness of professional cooperation ( $r = 0.18^*$ ) suggests that the more time non-NESTs have spent in an authentic, English-speaking environment, the more stimulated they will be to enter into professional cooperation with native speaking peers.

### Teaching qualifications

One of the strongest correlations found was between the level of training and the number of years spent in training ( $r = 0.46^{**}$ ), since those who aim at higher professional qualifications usually have to spend more years in training. Teaching qualifications also showed interesting correlations with a number of variables, namely the participants' self-evaluation of their command of English ( $r = 0.22^*$ ), the difficulties encountered in the course of teaching ( $r = -0.30^{**}$ ) and the participants' estimation of students' learning abilities ( $r = 0.24^{**}$ ).

The correlation between the participants' qualifications and their perceived command of English ( $r = 0.22^*$ ) lends itself to somewhat conflicting interpretations. One interpretation may be that the higher the level of sophistication a non-NEST achieves, the more self-critical and self-conscious he/she becomes. It has to be admitted, however, that the correlation is more modest than expected. This may be attributed to the fact that most of the participants (especially from Eastern Europe, Africa and South America) learned English as a foreign language in an isolated, artificial context; they may, therefore, have had less self-confidence and thus felt that they could not attain a high level of target language proficiency.

The negative correlation found between teaching qualification and difficulty in the use of English ( $r = -0.30^{**}$ ) follows from the fact that a more highly qualified teacher is probably confronted with fewer language difficulties in the use of English. Furthermore, it may be assumed that the better trained a teacher is, the more self-confident he/she is likely to be in the classroom.

The correlation found between the participants' qualifications and the students' estimated language learning abilities ( $r = 0.24^{**}$ ) suggests that better qualified teachers can assess their students' learning capacities more accurately and are more generous in their value judgments. This interpretation seems to be corroborated by the correlation found between the length of pre-service training and the students' estimated language learning abilities ( $r = 0.28^{**}$ ). Another possible interpretation may be that better qualified teachers are more likely to be employed at "better schools" teaching students from more fortunate backgrounds.

### *Frequency of contact with native speakers*

In addition to the correlation with the time spent in an English-speaking country, the following correlations relating to frequency of contact with native speakers were found: the proportion of NESTs and non-NESTs in schools ( $r = 0.47^{**}$ ), non-NESTs' self-perceived command of English ( $r = 0.19^*$ ), class size ( $r = -0.21^*$ ) and perceived teaching difficulties caused by language deficiencies ( $r = 0.33^{**}$ ).

The fact that the proportion of NESTs and non-NESTs in school showed high correlation with the frequency of contact with native speakers of English ( $r = 0.47^{**}$ ) seems to be obvious: in non-English-speaking societies the presence of NESTs may provide

non-NESTs with opportunities – and sometimes the only ones – to communicate in English outside the classroom.

Frequent contact between non-NESTs and native speakers also helps non-NESTs improve their English-language proficiency, even if the native speaker often simplifies the language into “foreigner talk” in the interaction with non-native speakers (Spolsky, 1989). Frequent contact with native speakers, however, may bring non-NESTs to judge their own command of English more severely in the light of recurrent exposure to native performance, as suggested by the relatively low correlation with non-NESTs’ perceived command of English ( $r = 0.19^*$ ).

The negative correlation between frequency of contact with native speakers and class size ( $r = -0.21^*$ ) suggests the interpretation that more affluent schools can usually afford both smaller classes and employing NESTs. Non-NESTs teaching in such schools are likely to have more opportunity to communicate with native speakers than less privileged ones.

The relationship between the frequency of meeting native speakers and perceived teaching difficulties ( $r = 0.33^{**}$ ) may be explained by the fact that frequent contact makes non-NESTs more self-critical of their own command of English. This in turn makes them more aware of the problems that emerge from their language handicaps.

### *Professional cooperation*

The participants’ awareness of the existence of organised cooperation between NESTs and non-NESTs yielded correlations with the following variables: with perceived differences between NESTs and non-NESTs in terms of teaching behaviour ( $r = 0.32^{**}$ ), with non-NESTs’ perceived teaching difficulties caused by language deficiencies ( $r = 0.25^{**}$ ), with class size ( $r = -0.24^{**}$ ) and with time spent in an English-speaking country referred to above. Awareness of the existence and possibly participating in organised cooperation between NESTs and non-NESTs may raise the non-NESTs’ consciousness of the differences in teaching behaviour between them, as indicated by the correlation between the two variables ( $r = 0.32^{**}$ ).

The correlation between awareness of organised cooperation and perceived teaching difficulties ( $r = 0.25^{**}$ ) suggests that participation in organized cooperation between NESTs and non-NESTs makes non-NESTs more sensitive to difficulties caused by their limited command of English.

The negative correlation between awareness of professional cooperation and class size ( $r = -0.24^{**}$ ) indicates that teachers in privileged situations (i.e., teaching in smaller classes) are usually better informed about professional issues since they spare more time and energy for engaging in extracurricular activities, such as participating in various forms of cooperation.

### *Other correlations*

A significant negative correlation was found between class size and non-NESTs’ perceived language-related teaching difficulties ( $r = -0.32^{**}$ ). Teaching in crowded classes requires the communicative use of English to a lesser extent: lessons are conducted frontally, with instructions often given in L1. Consequently, the non-NEST teaching in overpopulated classes does not feel hampered by his/her own limitations in English.

Teaching load significantly correlated with the teacher's perception of the differences in teaching behaviour between NESTs and non-NESTs ( $r = 0.22^*$ ). This relationship is difficult to explain. One possible interpretation is that non-NESTs generally teach under more stringent conditions, including a heavier teaching load. Awareness of their more difficult situation sensitizes them to differences in teaching style between themselves and NESTs.

### Non-quantifiable variables

#### *Differences in teaching behaviour*

As referred to above, over two thirds of the respondents said that NESTs and non-NESTs differed in their teaching behaviour (see *Table 7*, Appendix). The differences mentioned by the respondents were categorized into three main groups: "use of English", "general teaching approach" and "specific language teaching approach". On the whole, the discrepancy between NESTs' and non-NESTs' language proficiency was considered to account for most of these differences.

The NESTs' language superiority features in more real, unhampered natural language use, whereas non-NESTs are usually preoccupied with accuracy, the formal features of English. Many non-NESTs lack fluency and have a limited insight into semantic niceties. They are often in doubt about appropriate language use and overuse formal registers since they are not familiar with colloquial English.

Spolsky (1989) refers to this condition and suggests that the non-NEST's distorted language, "foreigner talk", may even lead to the development of pidgins. In addition, they often like to call on their mother tongue for help and resort to translation, as a result of their deficient command of English. Many of them speak slowly and hesitantly, a feature which is interpreted as an effort to avoid making mistakes. These findings seem to corroborate the distinction between "knowledge/what" and "knowledge/how", or between "knowledge" and "control" of the language, made by Davies (1991).

Similar arguments were put forward concerning other components of teaching behaviour. Non-NESTs, who have a restricted knowledge of context, tend to teach unfamiliar language elements in a context-poor environment or in isolation. Since they are engrossed in fighting their own language difficulties, they cannot afford to loosen their grip over the class; hence the non-NESTs' more controlled and cautious pedagogic approach.

On the other hand, non-NESTs were found to have a deeper insight into the English language than NESTs. This, according to the participants' answers, follows from the differences in the process of mastering the English language. While in the course of their own structured language learning process, non-NESTs acquired a wealth of knowledge about the English language and presumably developed metacognition about the ways of language learning, NESTs are not aware of the internal mechanisms operating the acquisition and use of the language, since informal language acquisition is largely unconscious.

Furthermore, non-NESTs are considered to be generally better qualified than NESTs. They prepare their classes more carefully. Those who share their students' mother tongue seem to show more empathy towards their language difficulties.

*Who is more successful: the NEST or the non-NEST?*

As shown above, the preference given to NESTs and non-NESTs was balanced and the majority of participants went for "both" (40.3 percent). In view of the data, it is no exaggeration to suggest that the participants did not overestimate the importance of NESTs, which may have been due to the fact that 91.6 percent of them were non-NESTs.

In justifying their choice, the participants echoed most of the arguments put forward with reference to perceived differences in teaching behaviour; yet a few more were added. Some claimed that, as a result of NESTs' confident use of English, the students had more trust in them.

NESTs guaranteed, it was remarked, that English has genuine relevance in the classroom, because it was the only form of verbal communication between the teacher and the students. NESTs were more capable of creating motivation and an "English" environment in the school.

Furthermore, they taught *the* language rather than *about* the language, and applied more effective and innovative teaching techniques; seldom would a NEST slavishly follow the textbook. Others warned, however, that NESTs were more successful only with advanced learners, and others cautiously remarked that the NESTs' advantage applies only with the proviso that they had been properly trained as EFL/ESL teachers.

In favour of non-NESTs, by far the most frequently mentioned argument was their ability to estimate the learners' potential, read their minds and predict their difficulties. This sensitivity was due to the linguistic, cultural and educational heritage they shared with their students. Since LI was considered to be an effective tool for the clarification of structures, non-NESTs (or, for that matter, NESTs mastering LI) were more successful in teaching grammar.

Non-NESTs usually imitated some standard norm while NESTs often spoke a non-standard variety. Some participants charged NESTs with hampering, albeit unwillingly, the spread of a recognised local variety of English. Interestingly, several participants were of the opinion that the non-NESTs' speech was easier to understand, thanks to a shared set of non-linguistic conventions. Others argued for non-NESTs on the grounds that they prepared their lessons more thoroughly and, as a rule, had fewer discipline problems. It was generally agreed that non-NESTs stood a better chance with lower-level students and children.

However, as mentioned above, the majority of participants would assign NESTs and non-NESTs an equal chance of success. Moderates agreed that since each group had their strengths and weaknesses, they would nicely complement each other. A proportionate number of natives and non-natives in the staff had the further advantage of offering a wider variety of ideas and teaching methods. Some referred to the desirability of native/non-native interaction and cooperation. Others warned that teachers should be hired solely on the basis of their professional virtues, regardless of their language background.

*Difficulty felt in teaching caused by language deficiencies*

Vocabulary, including idioms and appropriacy, was considered to be the most common problem area. This came as no surprise. Since the vocabulary of any language is infinite, all of which may be used in innumerable contexts, vocabulary resists mastery.

Speaking skills and fluency are the next most frequent answers. NESTs on the whole, are seen to be more fluent speakers than non-NESTs. Oral fluency involves several aspects, such

as readiness to speak, speech rate and the ability to speak coherently – it goes without saying that NESTs score higher on all these counts. This does not rule out the possibility of some non-NESTs speaking faster than NESTs. In our observation, there are a few non-NESTs whose speech rate is even higher in English than in their mother tongue, possibly due to an unconscious strategy intended to impress the hearers and boost their own self-confidence.

Similarly, some non-NESTs are more talkative in English than NESTs in a classroom context, which may be conducive to increased teacher talking time, often applied as a compensatory strategy. On the other hand, non-NESTs' speech tends to be redundant and clumsy, probably owing to difficulties in finding the appropriate structures or phrases on the spur of the moment.

Pronunciation was marked as the third most critical area. It was claimed that there are obviously non-NESTs whose pronunciation is hardly distinguishable from some native-speaker norm. This was considered as an important feature, since pronunciation is often regarded as a primary indicator of a good command of English.

Unlike vocabulary, grammar is the non-NESTs' favourite field of teaching. The reason is that it is more concrete and more learnable than vocabulary. This relative feeling of security may be conducive to attaching more importance to grammar than to other, perhaps more relevant, aspects.

As indicated above, a majority claimed that they were not very much hindered by their language difficulties. It would, however, have been assumed that the participants believed their command of English to play a more considerable role in the success of the teaching operation. Three possible interpretations can be offered to explain the respondents' attitude. Firstly, it may be that this majority speak English at a level high enough not to encounter serious linguistic problems; in view of the long list of language difficulties claimed by the respondents, this does not appear to be a plausible argument. Secondly, they have reflected upon the possible harm caused by deficient knowledge of English. Thirdly, they may have assumed that language proficiency was not a cardinal factor in terms of teaching efficacy.

### *Suggested forms of cooperation*

As referred to above, nearly as many participants reported on NEST/non-NEST cooperation as those who claimed that there was none in their country. Nevertheless, among the numerous existing forms of cooperation, the most frequently listed items were in-service training courses, workshops, seminars and conferences, usually organized under the aegis of national and local educational authorities, or English-speaking cultural organizations such as the British Council or the United States Information Agency.

Mention was also made of professional gatherings run by local English teachers' associations and by branches and affiliates of IATEFL and TESOL. Some respondents expressed their appreciation of the support provided by the American Peace Corps. Others included professional journals and bilingual schools among available opportunities. Interestingly enough, hardly anybody mentioned the possibility of NEST/non-NEST cooperation at school level.

While the former question investigated reality, another one elicited ideas about desirable forms of NEST/non-NEST cooperation.

More than two thirds of the participants presented their "list of wishes". In addition to the areas mentioned above, special emphasis was placed on the necessity of professional visits to

English-speaking countries and running in-service training courses. As a minimal requirement, it was advocated that each school should have at least one NEST. Views on how NESTs could be best employed ranged from using them as mere language consultants to serving as partners in team-teaching. A few participants would like to have English-language clubs set up, where they could chat with native speakers in informal circumstances.

## CONCLUSION

This study has presented data obtained from EFL/ESL teachers working in ten countries. The aim of the study was to place the NEST/non-NEST issue in an international setting and to confirm the following hypotheses:

- NESTs and non-NESTs teach differently;
- Differences found in their teaching behaviour largely derive from their divergent language proficiency;
- An awareness of these differences affects the non-NESTs' general self-image and attitude to work.

There are obvious differences between NESTs and non-NESTs. In order to analyse these differences, the concept of NEST/non-NEST has been examined at two levels: at the level of the EFL/ESL teacher in general and at that of the NEST/non-NEST distinction in particular.

Teaching EFL/ESL necessitates both oral and written proficiency, the appropriate use of English in various social situations and at a level far above the learners' proficiency level. The complexity of the language teaching profession makes heavy and manifold demands on the language teacher. Its peculiarity lies in the fact that the language being taught is both the subject-matter and the medium of instruction, the two being in constant interdependence.

Because of their relative English-language deficiencies, non-NESTs are in a difficult situation: by definition they are not on a par with NESTs in terms of language proficiency. Their deficit is greater if they work in less privileged teaching situations, cut off from NESTs or any native speakers.

A constant realisation of their limitations in the use of English may lead to a poorer self-image, which may further deteriorate language performance, and in turn may lead to a cumulatively stronger feeling of inferiority.

It has been shown that the higher the non-NESTs' proficiency level in English, the less self-conscious and insecure they will be. Those non-NESTs who have spent longer periods in English-speaking countries, whose teaching qualifications are higher, who have more frequent contact with native speakers of English, have acquired a wider range of vocabulary, a more fluent ease of expression and a more authentic communicative appropriateness than their less fortunate colleagues.

Since self-confidence is a necessary ingredient of successful teaching, it appears that two steps have to be taken in order to salvage the non-NESTs' self-perception. On the one hand, the differences between their language proficiency and that of NESTs have to be openly acknowledged and legitimised. If non-NESTs themselves as well as educational authorities recognise these differences as obvious and natural, the non-NESTs' work will be judged for



what it really is worth and they will not be discriminated against because of preconceived ideas. On the other hand, efforts have to be made to improve the non-NESTs' command of English to the utmost, to minimise the deficiencies so as to approximate their proficiency, as much as possible, to that of the NESTs.

In the light of the findings in this study it seems to be obvious that frequent exposure to an authentic native language environment and proficiency-orientated in-service training activities may help improve the situation. Furthermore, non-NESTs have to be made aware of their own advantageous potential as language teachers in comparison with NESTs, in order to help them assume a more favourable self-perception.

## ACKNOWLEDGEMENTS

We are very grateful to Prof. Bernard Spolsky for reading the draft of this paper and for his constructive remarks on it. We appreciate Géza Nemes's help with the statistical analysis of the data.

## APPENDIX

*Table 1.* Distribution of respondents by countries (n = 216)

| Number of respondents | Country |
|-----------------------|---------|
| Hungary               | 51      |
| Zimbabwe              | 34      |
| Nigeria               | 26      |
| Israel                | 25      |
| Brazil                | 21      |
| Czechoslovakia        | 21      |
| Yugoslavia            | 15      |
| Russia                | 12      |
| Sweden                | 6       |
| Mexico                | 5       |

*Table 2.* Distribution of native languages (n = 216)

| Language  | Frequency | Percentage |
|-----------|-----------|------------|
| English   | 18        | 8.3        |
| Hungarian | 52        | 24.1       |
| Yoruba    | 26        | 12.0       |

| Language    | Frequency | Percentage |
|-------------|-----------|------------|
| German      | 24        | 11.1       |
| Czech       | 21        | 9.7        |
| Portuguese  | 19        | 8.8        |
| Hebrew      | 15        | 6.9        |
| Russian     | 10        | 12.0       |
| Serbo-Croat | 8         | 3.7        |
| Slovene     | 7         | 3.2        |
| Spanish     | 4         | 1.9        |
| Swedish     | 4         | 1.9        |
| Shona       | 2         | 0.9        |
| Estonian    | 1         | 0.5        |
| Japanese    | 1         | 0.5        |
| Kirghiz     | 1         | 0.5        |
| Lithuanian  | 1         | 0.5        |
| Rumanian    | 1         | 0.5        |
| Yiddish     | 1         | 0.5        |

Table 3. Frequency of contact with NESTs (n = 198)

| Frequency             | Number of teachers | Percentage |
|-----------------------|--------------------|------------|
| Every day             | 42                 | 21.2       |
| Once or twice a week  | 29                 | 14.6       |
| Once or twice a month | 14                 | 7.0        |
| A few times a year    | 38                 | 19.1       |
| Rarely                | 58                 | 29.2       |
| Never                 | 12                 | 6.0        |
| Missing data          | 5                  | 2.5        |

Table 4. Command of English (n = 198)

| Rating    | Number | Percentage |
|-----------|--------|------------|
| Excellent | 21     | 10.6       |

| Rating    | Number | Percentage |
|-----------|--------|------------|
| Good      | 86     | 43.4       |
| Average   | 62     | 31.3       |
| Poor      | 10     | 5.1        |
| Very poor | 2      | 1.0        |
| Missing   | 17     | 8.6        |

Table 5. Language difficulties reported by non-NESTs (n = 198)

| Difficulty area         | Frequency |
|-------------------------|-----------|
| Vocabulary              | 42        |
| Fluency                 | 33        |
| Speaking                | 28        |
| Pronunciation           | 27        |
| Listening comprehension | 20        |
| Grammar                 | 17        |
| Idioms                  | 16        |
| Appropriacy             | 10        |
| Intonation              | 9         |
| Prepositions            | 9         |

Table 6. Perceived language difficulties hampering the effectiveness of teaching

| Degree      | Number of respondents | Percentage |
|-------------|-----------------------|------------|
| Not at all  | 49                    | 31.4       |
| A little    | 59                    | 37.8       |
| Quite a bit | 39                    | 25.0       |
| Very much   | 7                     | 4.5        |
| Extremely   | 2                     | 1.3        |

Table 7. Perceived differences in teaching behaviour between NESTs and non-NESTs

| NESTs                                    | non-NESTs                        |
|------------------------------------------|----------------------------------|
| <i>own use of English</i>                |                                  |
| Speak better English                     | Speak poorer English             |
| Use real language                        | Use "bookish" language           |
| Use English more confidently             | Use English less confidently     |
| <i>general attitude</i>                  |                                  |
| Adopt a more flexible approach           | Adopt a more guided approach     |
| Are more innovative                      | Are more cautious                |
| Are less empathetic                      | Are more empathetic              |
| Attend to perceived needs                | Attend to real needs             |
| Have far-fetched expectations            | Have realistic expectations      |
| Are more casual                          | Are more strict                  |
| Are less committed                       | Are more committed               |
| <i>attitude to teaching the language</i> |                                  |
| Are less insightful                      | Are more insightful              |
| Focus on                                 | Focus on                         |
| fluency                                  | accuracy                         |
| meaning                                  | form                             |
| language in use                          | grammar rules                    |
| oral skills                              | printed word                     |
| colloquial registers                     | formal registers                 |
| Teach items in context                   | Teach items in isolation         |
| Prefer free activities                   | Prefer controlled activities     |
| Favour groupwork/pairwork                | Favour frontal work              |
| Use a variety of materials               | Use a single textbook            |
| Tolerate errors                          | Correct/punish for errors        |
| Set fewer tests                          | Set more tests                   |
| Use no/less L1                           | Use more L1                      |
| Resort to no/less translation            | Resort to more translation       |
| Assign less homework                     | Assign more homework             |
| <i>attitude to teaching culture</i>      |                                  |
| Supply more cultural information         | Supply less cultural information |

(1994)



VALÉRIA ÁRVA – PÉTER MEDGYES

NATIVE AND NON-NATIVE  
TEACHERS IN THE  
CLASSROOM

*This study revisits the issue of the native versus the non-native speaker in the area of ELT. Its main goal is to examine the teaching behaviour of two groups of teachers, native and non-native, who have exhibited differences not only in terms of their language backgrounds, but also in terms of their qualifications and relevant teaching experience. Although the proportionate role these variables have played is not easy to determine, it may be suggested that the linguistic divergences between the two groups have considerably impinged on their teaching strategies. However, while earlier studies relied mainly upon data obtained from questionnaires, this study supplements these secondary sources with primary ones, that is, it also examines the participants' behaviour at the chalkface, through a series of video-recorded lessons. Thus, the focus of this study is two-fold: it analyses differences in teaching behaviour between native and non-native teachers on the one hand, and compares their stated behaviour with their actual behaviour on the other.*

INTRODUCTION

Most contemporary research in language pedagogy has been led by the principle of “learner centeredness”. Much attention has been paid to the learning process and the learner, relatively little to the teaching process and the teacher. This study focuses on the teacher, and as such it is a contribution to redressing the balance.

In the neglected area of teacher research, the language teaching profession was for a long time regarded as a monolithic bloc. For various reasons, the mere existence of non-native speaking teachers of English as an entity different from native-speaking teachers was called into question. As a consequence, their specific needs, constraints and benefits went largely unnoticed, despite the fact that the overwhelming majority of teachers worldwide were non-natives. With the rapid spread of English as a lingua franca, the ratio of non-natives to natives was steadily growing (Crystal, 1995a; Graddol, 1997; Widdowson, 1994a).

This reluctant attitude towards the recognition of the non-native teacher stems from the fact that its superordinate, the non-native *speaker*, was held in disregard. In the 1980s and early 1990s, the native speaker/non-native speaker distinction was attacked from various quarters. Considered to be a useless binomial, it was to be replaced by new concepts and

new terms. For example, Edge (1988) preferred speaking about “more or less accomplished users of English”, Rampton (1990) coined the phrases “expert speakers and affiliation”, and Kachru (1985) offered the use of “English-using speech fellowships” to stress “WE-ness” instead of the “us and them” division (Kachru, 1992). The rancour of the controversy may be epitomised by the title of a book, “The native speaker is dead!” (Paikeday, 1985).<sup>1</sup>

Although there are plenty of arguments against the native/non-native dichotomy, and most of them are legitimate on any ground, linguistic, ideological or pragmatic, none of these alternative phrases have stood the test of time. The term *native speaker* as opposed to *non-native speaker* is as widely used in the professional jargon of both teachers and researchers today as ever. But why is this distinction so impervious? The handy, and somewhat cynical, answer is that, as Halliday pointed out (Paikeday, 1985), the native speaker is a useful term, precisely because it cannot be closely defined. Popper (1968) had gone even further when he said that, if physicists had been bogged down in the definitional problems of light, the electric bulb might never have been invented. Davies adds that “The native speaker is a fine myth: we need it as a model, a goal, almost an inspiration. But it is useless as a measure” (1995: 157).

In any case, it is generally agreed today that membership to one or another category is not so much a privilege of birth or education as a matter of self-ascription (Davies, 1991). Anyone who claims to be a native speaker is one provided that they are accepted “by the group that created the distinction between native and non-native speakers” (Kramsch, 1997: 363). However, “more often than not, insiders do not want outsiders to become one of them, and even if given the choice, most language learners would not want to become one of them” (ibid.: 364). In short, mobility between the two groups is possible but rare.

## NESTS AND NON-NESTS

While the native/non-native speaker polemic seems to have abated, research on the special role played by non-native teachers in the teaching/learning operation has been gaining ground. However, in addition to a growing number of articles<sup>2</sup>, only one full-length book, entitled “The non-native teacher” (Medgyes, 1994), has been written on the subject.

In this book, the author claims that native and non-native English-speaking teachers, or NESTs and non-NESTS as he calls them, are “two different species” (1994: 27). This statement rests on four hypotheses:

- NESTs and non-NESTS differ in terms of their language proficiency;
- NESTs and non-NESTS differ in terms of their teaching behaviour;
- the discrepancy in language proficiency between NESTs and non-NESTS accounts for most of the differences found in their teaching behaviour;
- NESTs and non-NESTS can be equally good teachers in their own terms.

.....  
1 Interestingly enough, the most serious objections to the native/non-native concept were voiced by native-speaking researchers. “Is the native speaker elite deconstructing itself?” Kramsch wonders. “Are we witnessing a kind of ‘night of the fourth of August’, where native speakers tear off their insignia, abolish their own privileges and call for non-native speaker equal right and prerogatives?” (Kramsch, 1995: 6) Such a self-flagellating proclivity is perhaps most manifest in Phillipson’s “Linguistic imperialism” (1992).

2 For a useful collection of articles, see Braine (1999).

Medgyes set out to validate his hypotheses on the basis of three surveys, which included 325 participating teachers from 11 countries [...], and a number of significant differences in teaching behaviour between the two groups [were found]. This is not to say, however, that either group was better in terms of teaching qualities. “Different does not imply better or worse,” and this being the case, teachers should be hired solely on the basis of their professional virtue, regardless of their language background (Medgyes, 1994: 76).<sup>3</sup>

Although his sample was fairly large, the author himself warned that caution must be exercised in interpreting the results, since the project was based on questionnaire-elicited self-reports, which reflect a teacher’s *stated* behaviour rather than his or her *actual* behaviour – and there may be a wide gap between the two (Kennedy–Kennedy, 1996). Stated behaviour may be influenced, among other things, by one’s belief system, which “deals not only with beliefs about the way things are, but also with the way things should be” (Woods, 1996: 70). Clark and Peterson argue that “the correspondence between teachers’ espoused beliefs and classroom behaviour is not always high and is moderated by circumstances that are beyond the teacher’s control” (1986: 291–292). This corresponds to the distinction Marton (1981), in a more general framework, made between first- and second-order research, the former concerned with what people actually do and the latter with what they *perceive* they do.

## RESEARCH DESIGN

### The research questions

This small-scale ethno-cognitive study analyses ten video-recorded language lessons and ten follow-up interviews with the recorded teachers. Its primary aim is to review the differences in teaching behaviour between NESTs and non-NESTs as established in “The non-native teacher” (Medgyes, 1994). By combining methods of first- and second-order research, the investigation hopes to throw light on the discrepancy between teacher perceptions and classroom realities. More specifically, it aims to answer the following research questions:

- What are the differences in teaching behaviour between NESTs and non-NESTs?
- To what extent are these differences ascribable to the participants’ language background?
- What else may cause the differences?
- How do the participants’ stated behaviour and actual behaviour differ?

### Collecting the data

The sample had to be restricted to ten teachers. In addition to budgetary and time constraints, this was due to the fact that the number of NESTs available in secondary schools was very limited. The NESTs and non-NESTs were equally distributed, with one native/non-native pair to be observed and interviewed in each school. It was made clear to every participant that the purpose of the survey was to compare the teaching styles of NESTs and non-NESTs, and that strict anonymity and confidentiality would be guaranteed.

.....  
 3 For a more technical description of the NEST/non-NEST distinction, see Reves–Medgyes (1994).



With respect to the five natives, the three male and two female teachers, were all British, who came to Hungary on a two-year contract. Two arrived in September 1996 and three in September 1997. Although all of them had a BA/BED degree or a teaching certificate, they were poorly qualified as EFL teachers: prior to their arrival in Hungary they had only completed crash courses. While two participants had several years of experience in teaching other participants, the cohort's TEFL experience was limited, ranging between one and two and a half years. To compensate for the gaps in their professional training, however, they were eager to attend conferences and in-service training courses. None of them claimed to speak foreign languages beyond elementary level. Their teaching load averaged 20 lessons a week; with one exception, they also had a few hours to teach outside their school.

The Hungarian cohort, consisting of four females and one male, were all qualified teachers of English; while two were university graduates, three had college certificates.<sup>4</sup> The length of experience ranged between two and a half and ten years, the average being 5.6 years. As regards in-service training, two college graduates were studying for a full university degree, two regularly attended conferences and in-service courses, and one had even run training workshops. While two participants spoke no foreign languages other than English, three were intermediate-level users of Russian and/or German. All non-NESTs were full-time school teachers, their weekly teaching load varying between 16 and 26 lessons. While two of them had no extra teaching duties, three were teaching another 5, 16 and 20 lessons, respectively, in private language schools, at companies and/or privately.<sup>5</sup>

The five schools involved in the study were all high schools in Budapest. Two of them were well-established schools in the city centre while the other three were up-and-coming schools in the outskirts, including an English-language bilingual school.

Our attempt to homogenise the student sample was only partially successful: the 139 students, aged between 15 and 17, were 9-11th graders. 58 percent were girls and 42 percent boys. Group sizes ranged between 10 and 18, with an average of 14 students per group. The number of lessons per week averaged 4.2 for eight of the groups; the two bilingual groups had 20 English lessons per week.<sup>6</sup> In their teachers' judgment, one group was at beginner, three at pre-intermediate, two at intermediate and four at upper-intermediate level. All the main books being used were standard contemporary coursebooks. (The chart in Appendix A summarises the main points described previously.)

4 In Hungary, there are two forms of teacher education: universities, which award degrees, and colleges, which award certificates. Whereas university graduates may teach in any type of school, college graduates may only teach in primary education. Due to the present shortage of English teachers, college graduates are also allowed to work in secondary schools.

5 The compulsory teaching load for secondary school teachers is 20 contact hours a week; the participant with 16 hours was a form-teacher, entitled to have a reduced load. However, since it is impossible for school teachers to make ends meet on their salary, they are forced to moonlight. Only those financially assisted by their families can afford to do without second and third jobs. This explains why EFL teachers are usually the least stagnant members of the school staff.

6 In bilingual schools, there is a "zero year" followed by four "normal years". In the "zero year", the students have 20 English lessons a week so that they can cope with the participants they are obliged to study in English by the time they begin their first "normal year".

The visits took place in the course of November and early December 1997. Prior to the recordings, the participants were asked to “teach as usual”. After the lessons, every teacher sat for a 30 to 45-minute-long guided interview, conducted by one of the authors of this paper. There were two, almost identical sets of questions compiled in advance: one for each cohort. The questions focussed on the following points: professional background (including foreign language competence), the native/non-native issue, group profile and the assessment of the lesson they had taught (see Appendix B). Each interview was recorded on an audio-cassette and subsequently transcribed.

### Analysing the data

After the data-gathering process, the first step was to analyse the follow-up interviews. After the self-reports had been examined, the results were compared with the results shown in Table 7 on page 187. Finally, the recorded lessons were scrutinised with the purpose of finding points of convergence and divergence between stated and actual behaviour. It is in this order that the results will be presented and discussed later.

## RESULTS AND DISCUSSION

### Analysing the interviews

#### *Competence in the target language*

Not surprisingly, the primary advantage attributed to NESTs lies in their superior English-language competence. Their superiority was said to be particularly spectacular in their capability of using the language spontaneously and in the most diverse communicative situations. A non-native participant argued that any NEST’s stock of colloquial expressions, idioms and phrasal verbs was incomparably richer than any non-NEST’s. “Natives can answer any questions, even from the area of biology or chemistry,” she said. Furthermore, a native participant mentioned that “My presence in itself has a lot of value” – a statement which was corroborated by a non-NEST: “The mere presence of a native acts as a motivating factor.” NESTs commanded respect, because “Students *have to* speak in E when they’re speaking to me, which is like what it would be like if they travelled abroad anywhere [...] In a sense you can throw away all your training and techniques and just be yourself. Being yourself is the central element.” “Natives can say anything,” complained a non-NEST. “They are even forgiven to make mistakes.”

In contrast, non-NESTs were reported to have a faulty command of English. “Because this is a learnt language, it doesn’t come spontaneously,” said a non-native. In spite of the fact that all of them had been to English-speaking countries, with a duration ranging from two weeks to one and a half years, they admitted to having problems with basically every aspect of competence, but especially with pronunciation, vocabulary and colloquial expressions. Their usage was felt to be out-of-date, smacking of textbook language. As a native participant pointed out, “You need to know not just the grammar, but where to use it, when it sounds

right, when it sounds wrong, and a non-native speaker has to know a hell of a lot in order to be able to do that.” Inevitably, non-NESTs would pass their mistakes and inappropriacies to their students. As a native observed, “All students say *pullover*. It’s not wrong but the more common word is *junper*. But *pullover* is easier for students.”<sup>7</sup> To make matters worse, said a non-NEST, “we mix the two languages indiscriminately while teaching”.

Conscious of their linguistic handicap, non-NESTs took pains to make improvements. The forms of language practice in which they frequently engaged included reading books and magazines, watching films on video and TV, and speaking to English-speaking friends. One participant considered his university studies and another one the act of teaching itself to be the most effective means of language improvement. The non-NEST in the bilingual school noted that discussing professional issues in the staffroom was valuable not only as a form of in-service training, but also as language practice.

### *Knowledge of grammar*

Among the gaps perceived in the NESTs’ repertoire, grammatical knowledge ranked at the top. As one of them lamented, “This is wrong and this is the correct way you should say it, I know, but I can’t explain why it’s wrong or right”. A fellow NEST remarked that “Most native teachers I know never really came across grammar until they started teaching it. So you have to learn it as you go along.”<sup>8</sup>

On the other hand, grammar occupied the pride of place on the non-NESTs’ list. Thanks to both their own learning experience and pre-service training, they claimed to have in-depth knowledge of the structure of English as well as a metacognitive awareness of how it worked. This was acknowledged by NESTs as well: “The non-native teacher has learnt grammar and is able to convey that to people very clearly with no wastage, whereas I would have to more often look up to find out what it was I was being asked about.”

The difference in grammatical knowledge was regarded as a major cause of the distribution of work between NESTs and non-NESTs. In four schools in our sample, the natives were commissioned to teach only conversation, usually in one or two lessons a week, whereas the non-natives, being the “chief teachers”, had to deal with everything else, including grammar. Since “I rarely get asked grammar questions, of course I have no idea of grammar,” said a native participant. However, there were other reasons why each NEST had as many as ten groups to teach without being in charge of any of them. As expressed by a non-NEST: “They shouldn’t take responsibility for a group before they become aware of the needs of Hungarian students, or are clear about language examinations in Hungary.” Another non-native added that “native colleagues don’t get groups because they are not qualified teachers; children sense this”.

.....  
7 The self-confidence of this NEST might be a bit shaken if he found out that the British National Corpus contradicts his assumption: *pullover* is in fact more frequent than *junper*. This also illustrates that the linguistic intuitions of native speakers should not be taken for granted.

8 The Hungarian experience suggests that even well-qualified NESTs often have scanty knowledge of grammar and pay little heed to the teaching of grammar.

### *Competence in the local language*

Another defect in the NESTs' professional expertise was their lack of Hungarian. With the rights of L1 use in the foreign-language classroom having been reinstated, NESTs with no knowledge of Hungarian felt handicapped: "I can't explain fully, especially with beginners, and it can be frustrating," said a native, and another one added: "It must be wonderful to be Hungarian and if students have a problem to explain it in Hungarian." On top of that, the NEST who only speaks "idiot Hungarian misses a lot, does not realise when students are being nasty or funny." This may account for the fact why NESTs were reported to be so reluctant to offer error correction. "If natives don't speak the students' mother tongue," said a non-NEST, "they cannot really 'interpret' the mistakes the students make."

The NEST's inability to speak the local language may also have been conducive to a low level of empathy, an assumption framed by a NEST like this: "Being a native speaker, it is difficult for you to appreciate what the students are going through when they're learning English." In comparison, having moved along the same road as their students, non-NESTs "may remember those difficulties from their own learning." Their level of sensitivity was supposed to be enhanced by familiarity with general educational goals, including curricular and exam requirements. In awareness of their students' individual goals, non-NESTs said that they were in the habit of designing more realistic and concrete teaching plans and, on the whole, more thorough lessons plans.

### *Other aspects of professional behaviour*

In some cases, NESTs were criticised for their casual attitude: "The native is just making friends with the students," said a non-NEST. "The students don't view him as a teacher, but just as a young chap messing about in sneakers." NESTs were alleged to be similarly lax in setting requirements. "I don't force anybody to do anything," said a native contentedly, only to be rebuked by his non-native colleague: "The students do not feel that they need to prepare from lesson to lesson" – if true, this insouciant attitude may be explained by NESTs being relegated to teaching conversation classes only. In one instance, a NEST's negligence was so gross that, as a non-NEST confided, her native partner "did not even know that the class was compulsory also for those students who were frequently absent."

Another characteristic feature was that, except for the teacher in the bilingual school, NESTs were not using coursebooks. This was due to two things, said a non-NEST: "They don't like them and they feel coursebooks limit their work." It is a pity, she went on, because "students have difficulties storing photocopied handouts."<sup>9</sup> According to another non-native, the NESTs' permissive teaching style also featured in their reluctance to assign homework and give grades. NESTs "are used as 'props' at the school or as 'status symbols,'" concluded a third one.

Generally speaking, non-natives were found to be stricter teachers, possibly because they had an enhanced feeling of responsibility, as well as an awareness of being "more restrained by school regulations and administrative tasks like giving marks." In this regard, a NEST

.....  
9 Even highly qualified natives working in Hungary tend to underuse coursebooks; it is not clear whether this is mainly due to the influence of the ruling EFL dogma, which often discredits coursebooks, an inflated sense of self-confidence, or some other weaknesses.

voiced a negative view: “A disadvantage of being a non-native teacher is having been brought up in very very forced educational circumstances and possibly sometimes passing that on.”

In sum, both NESTs and non-NESTs had mixed feelings about the teaching styles of the opposite group. Their statements would have more face validity if it had not turned out that most participants had in fact little or no direct experience in observing each other’s classes. In the staffroom, too, interaction and collaboration between the two cohorts – except in the bilingual school – was respectively sporadic and loose, perhaps owing to the huge differences between them in terms of their language background, teaching experience, qualifications, lifestyle, professional attitudes, and time constraints. Be that as it may, it is only logical to suppose that most of the views expressed in the interviews were based on a combination of previous experience, hearsay and hunches rather than on hands-on experience.

### Comparing the results

In this part of the discussion, the views of our participants are compared with the views shown in *Table 7* (page 187). The area of investigation is the perceived teaching behaviour of NESTs versus non-NESTs.

With respect to English-language proficiency, our study confirmed the assumption put forward in *The non-native teacher* (1994) that NESTs spoke better English than non-NESTs. Their superiority embraced all four skills and all areas of competence. There was a great deal of correlation between the two sets of data specifying the NESTs’ linguistic strengths and the non-NESTs linguistic weaknesses.

In like fashion, both studies spelled out the differences in teaching style between NESTs and non-NESTs. With respect to the category labelled “General attitude” in *Table 7* (page 187), most items in the two columns were echoed in our study. Namely, in their capacity as conversation teachers NESTs could afford to be innovative, flexible and casual, as opposed to non-NESTs, who had to apply more middle-of-the-road, consistent and demanding teaching strategies in awareness of certain educational constraints and their students’ needs. Their commitment was reinforced by the awareness of being the sole bearers of responsibility. Having encountered the same obstacles during their own language learning career as their students, they were more likely to empathise with their difficulties; NESTs were supposed to be in the dark about such hurdles.

Most of the specific attitudinal features shown in *Table 7* (page 187) were reiterated in our study. Non-NESTs were said to have more insight into and better meta-cognitive knowledge of grammar; the distribution of work between the two groups in our sample accentuated their divergent foci of attention. As in *The non-native teacher*, non-NESTs were alleged to stick to the textbook, whereas their native colleagues were using a variety of materials. It was also confirmed that NESTs were more tolerant of student errors. While they were better informants of the cultures of the English-speaking world (but certainly of the cultural heritage of the British Isles) than their Hungarian colleagues, they felt culturally alienated in the local environment.

There were two further issues that emerged in our interviews with particular force. One concerned the strong motivational effect the natives brought to bear on their students, by

virtue of using English as a genuine vehicle of communication. The students simply had to use English if they wished to interact with their native teacher – this was obviously not the case with their non-native teacher. The other issue had to do with lesson planning: non-NESTs were reported to be more conscientious in their preparation and their plans had more professional relevance.

On the other hand, certain features highlighted in *Table 7* (page 187) were disregarded by our participants. For example, there was no mention of whether our NESTs, too, favoured oral skills, contextualized practice, free activities and group and pair work, as opposed to our non-NESTs, who would be expected to lend more emphasis to the printed word, teaching items in isolation, controlled activities and frontal work. More importantly, while it is clear that the two sources of results bear a good deal of resemblance, there is no way of establishing at this point the degree of correspondence between *perceived* behaviour and *actual* behaviour. The analysis of the video-recordings is designed to shed light on these issues.

In any case, it is reasonable to assume that the respective teaching behaviour of NESTs and non-NESTs is connected with linguistic matters, and at least some of the divergences perceived between the two cohorts are determined by their divergent language backgrounds. The school principals in our project are likely to have assigned NESTs with the job of conversation classes on grounds of linguistic considerations alone. Such a selection criterion is of dubious value. Considering the NESTs' lack of EFL training and experience, however, there is no doubt that the principals' decision was ultimately right.

### Analysing the recorded lessons

#### *NESTs at work*

The four conversation lessons given by NESTs took us by pleasant surprise.<sup>10</sup> Instead of “young chaps messing about in sneakers”, four keen, active and relaxed teachers were observed in control of similarly disposed students. The success of their endeavours may be attributed to several factors.

First of all, NESTs were timetabled to do what they could do best: to use English for communicative purposes. Although they spoke some local variety of British English at almost normal speech rate, the students were able to understand them without undue effort. They were able to express the desired message economically and clearly, but their linguistic advantage over non-NESTs became especially palpable when they were giving instructions.

In addition to serving as “perfect language models”, NESTs were rich sources of cultural information, highbrow as well as lowbrow, about any topic around which the lessons were structured: the jury system in Britain, charity projects, the ideal world of John Lennon, and the gimmicks of advertising. Meanwhile, in an effort to build cross-cultural bridges, they kept inquiring about Hungarian traditions, for example, folk art and the local version of Santa Claus. These “debating societies” seemed to bring a welcome break in the students' daily routine.

.....  
10 As mentioned earlier, the fifth NEST was a “normal” teacher in the bilingual school; her lesson is examined together with the non-NESTs'.

Apart from the good choice of topics, the overall success of the lessons was ensured by thorough preparation – contrary to hints in the interviews. Since none of the NESTs were using coursebooks, they designed their own material in the form of newspaper cutouts, posters and worksheets. Students were also required to prepare material for the projects they were going to present. Thanks to meticulous planning, the NEST lessons had a clear structure with activities linked to each other in logical order.

The four NESTs proved to be good facilitators. Untrained they may have been as EFL teachers, but they were well trained debaters, applying with dexterity the etiquette of agreeing, disagreeing, challenging, hesitating, and so on. They sometimes took up a contrary position just for the sake of stirring debate, but they did not hide their own personal opinions, either. For example, when a boy said that women should not be allowed on the jury, the teacher reminded him that the ancient symbol of justice was a woman. Our general impression was that the NESTs' professed tolerant views were reflected in the selection of discussion topics as well as in comments such as "John Lennon's world may not be realistic but still that's his dream". Or, when a student said that Nazis should be barred from the jury, the teacher countered that, for all his personal aversion, nobody should be excluded because of their political allegiances. But above all, NESTs were good listeners, who showed genuine interest in whatever the students had to say.

The classes had a relaxed atmosphere, with the teachers behaving in an ostentatiously non-teacherly fashion. They discarded several elements of the educational culture customary in Hungarian schools, such as formal greetings, calling on shy or reluctant students, or automatically correcting every error. In addition, they were moving a lot between the blackboard and the students, their movement being facilitated by the horseshoe arrangement of desks. During pair and group activities, they often crouched before the student they wanted to listen or talk to, so that their eyes would be at the same level.

Humour was in great abundance in all four lessons. It typically featured in one-liners, like these: "I'll give you one and a half minutes because I'm generous"; "Earnings, not earrings"; "Unarmed doesn't mean that he has no arm" (while showing that the arms would not be cut off). On another occasion, the teacher deliberately put up a word with a spelling mistake, and when a student spotted the mistake, the teacher said: "Good, so you *are* listening!" A few minutes later the same teacher praised the students who had designed funny distractors for a multiple-choice exercise. Exchanges between teacher and student were often of a teasing kind, like this one:

*Teacher:* We'll finish this the next time.  
*Student:* Sure?  
*Teacher:* Believe me.

Students were also allowed to crack jokes – it is a pity that most of them were produced in Hungarian.

For all intents and purposes, the NEST lessons were far from perfect and in fact were rife with professional errors, big and small. Some activities were launched and never finished; the teacher spent an unduly long time with a certain group at the expense of others; after the

groups had dwelt on a task for ten minutes, some were not given the chance to present their project; discussions occasionally dragged on endlessly, stealing the time from other tasks; while one NEST ran out of time, another one ran out of ideas, and so on. Nevertheless, our overall impression was that the NESTs were capable of performing the task for which they were employed: they succeeded in getting their students to talk in English.

### *Non-NESTs at work*

Although non-NESTs complained a lot about their language handicaps in the interviews, it turned out that all five of them were fluent speakers of English, two being at what is often called near-native level. Except for one of them, non-NESTs used English almost exclusively during their lesson. This is in stark contrast to the claim voiced in the interviews that a great advantage of non-NESTs over NESTs was their capability of drawing on the mother tongue for assistance. While the teachers themselves insisted on using English all the time, they did not demand that their students should follow suit. The use of Hungarian was most conspicuous during pair and group work – a case of unprincipled leniency shared by both cohorts (Hancock, 1997).

In consonance with the interview data, four of the five lessons were built around some aspects of grammar, yet practice was not dominated by controlled activities; a vast array of techniques and procedures, including communicative tasks, was applied to teach the structural patterns in context. In other respects, too, the non-NEST lessons were more varied than the NEST lessons, with the main stress falling on the speaking skills throughout.

However, some other results of *Table 7* (page 187) were confirmed. Thus all five non-natives relied on one or as many as four different coursebooks, resorted to more error correction, checked the students' work more consistently and assigned more homework than their native colleagues. As expected, the non-native classes were poor in cultural content: four lessons conveyed hardly any cultural information on English-speaking countries, whereas the concrete facts supplied in the fifth lesson about the British school-system were some thirty years out of date. Meanwhile, it has to be admitted that, as opposed to frequent references to various aspects of Hungarian culture during the lessons held by NESTs, non-NESTs made no attempt at dealing with Hungary.

With regard to class atmosphere, any comparison between the two cohorts would be unfair, because conversation classes are freer by nature. Nevertheless, a congenial atmosphere was characteristic of three lessons out of five. In addition to activities eliciting humour such as charades, tongue twisters and mimes, there were a lot of wisecracks ("I'm like a walking dictionary. I just supply the words"). The same teacher exercised self-irony when he responded to a student correcting him, like this: "You may draw my attention to my mistakes because I do make mistakes." Other non-natives rounded off their classes with cheerful comments, such as "You were great today. I liked working with you." and "Thank you for your cooperation. Have a nice day. See you on Monday." In defiance of a prediction that non-NESTs would keep their students sitting all the time, the students had ample opportunity to move among the desks arranged in a horseshoe shape. Incidentally, the liveliness and conviviality of the lessons held by both NESTs and non-NESTs seem to confirm the assumption that there is indeed a universal EFL culture which transgresses national borders and educational traditions.



In contrast, the remaining two non-NESTs in our sample are suggestive of the survival of a more rigid and autocratic pedagogical attitude in Hungary. These teachers imposed formal discipline, insisting on chorus greetings and formal reporting. Possibly also upset by the video-camera, they both looked impatient,<sup>11</sup> especially after realising that they would run out of time. Blaming the students for their flop, one of them escaped into sarcasm: “You’re writing these down, aren’t you? Of course you are”, and “Don’t advertise your own personal problems because they’re expensive”.

At the same time, two teachers deserve a special mention: the NEST from the bilingual school whose brief was to teach grammar, and the non-NEST who had decided to do a conversation class. The trouble with the NEST was that she was unqualified to teach grammar, therefore she relentlessly plodded through the coursebook exercises; she was the only native who adhered to classroom formalities – perhaps in compensation for being a foreigner. With respect to the non-NEST’s conversation class, as her feeling of frustration grew, she gradually lost all sense of timing and touch with her students. In short, both teachers appeared to be misfits: the NEST might have been more successful had she held a conversation class, and the non-NEST might have done better had she focussed on grammar.

## CONCLUSION

The primary aim of this study was to revisit the claims made in *The non-native teacher* (Medgyes, 1994). In order to ensure better validity, the scope of investigation was widened by employing a multiple research design. On the other hand, because of the very limited size of the sample, our findings are tentative at best and call for replication on larger populations and different teaching contexts. To further investigate the NEST/non-NEST dichotomy, it would be useful to survey countries where, unlike in Hungary, (1) EFL backpackers are not welcome as teachers; (2) they may be employed with the proviso that they undergo thorough in-service training; there is a standard system for native/non-native collaboration;<sup>12</sup> and so on.

Secondarily, the study searched for matches and mismatches between perceived attitudes and actual practice. While several statements formulated in the self-reports proved to be valid, others were found to be wrong; the observation process also highlighted a number of issues ignored by the interviews. Put simply, teachers’ perceptions cannot be used as reliable compasses.

Finally, our study was meant to be a reaction to the criticism levelled by a reviewer of *The non-native teacher*, who said that “the author tends to overemphasize the linguistic deficit of non-native professionals while neglecting other equally significant factors related to professionalism” (Samimy, 1997: 816), probably implying EFL qualifications and length of experience. Our analysis paid special heed to the relationship between language competence and professional expertise.

.....  
11 After several futile attempts to get across the meaning of the word *impatient*, the teacher asked with no feigned impatience: “Now, shall I write *impatient* on the board or not?”

12 The JET and the Koto-ku projects may serve as good examples of native and non-native collaboration (Brumby–Wada, 1990; Sturman, 1992).

Nevertheless, there was one inherent methodological flaw that the researchers were unable to remedy. Any research that compares two groups for one variable tries to eliminate all other variables that might distinguish the two groups; failing that, it is difficult to tell whether it is the chosen variable which is responsible for the differences and not another one. As the two groups of participants in our study differed not only in terms of their English-language competence, which was to be the focus of this investigation, but also in terms of their teaching qualifications and experience, the causes of divergences in their teaching behaviour could not be determined with certainty. The only excuse the researchers can offer for this shortcoming is that well-qualified and experienced NESTs were not to be found in Hungarian state secondary grammar schools. For better or worse, this is a telling sign of the situation at the time of the research.

As for the differences in language proficiency, even though all five non-NESTs were fluent speakers of English, they were unable to emulate NESTs on any count of English-language competence. Furthermore, the very fact that NESTs represented a different cultural heritage greatly enhanced the students' motivation, enabling them to move at the interface of two cultures. With respect to the differences in allocated roles, four NESTs had been preordained to teach only conversation classes, leaving the lion's share for non-NESTs – this was a wise decision in our judgment. Although Seidlhofer is right in saying that “There has often been the danger of an automatic extrapolation from *competent speaker* to *competent teacher* based on linguistic grounds alone, without taking into consideration the criteria of cultural, social and pedagogic appropriacy” (1996: 69), it appears to be a fair assumption that even untrained NESTs can be used effectively for certain teaching purposes – and not merely as “status symbols”.

The differences in teaching style between NESTs and non-NESTs may be best characterised with two comments. At one point, a non-NEST said to her class: “And now I'd like to teach you a tongue twister.” Compare this to what a NEST said in the interview: “Well, there's nothing in particular I want to teach those kids.” Although both intended to teach their students to communicate, they clearly had two different kinds of commission. With tangible chunks to teach, non-NESTs favoured a step-by-step approach. With no such handrails to hold on to, NESTs kept pushing their students along a never-ending path. Hence the researchers' difficulty in making this comparative analysis any more transparent.

In an era of political correctness, one often reads references to classics of the profession. In a plenary lecture, Van Essen (1994) reminded us, for example, that “As long ago as 1899 Henry Sweet, quite unequivocally as was his wont, gave the following verdict: trained non-native teachers are better than untrained native ones”. It took us a hundred years to realise that the picture is more complex than that. Poorly qualified NESTs can do a decent job as long as they are commissioned to do what they can do best: converse.

## ACKNOWLEDGMENTS

We would like to thank all the teachers and students for their willingness to participate in the project. Our special thanks should go to our technician, Tamás Selmeczi, as well as to Katalin Deli and Christopher Ryan for providing assistance in various stages of the project.

## Appendix A: Data about the participants

### NATIVE

| Gender                      | Male               | Male               | Female             | Male                             | Female       |
|-----------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|----------------------------------|--------------|
| Qualifications              | BA                 | BBA                | PGCE               | Certificate of Further Education | BEd          |
| EFL teaching experience     | 1.5 years          | 2.5 years          | 1 year             | 1.5 years                        | 1 year       |
| Teaching load at school     | 20                 | 20                 | 20                 | 20                               | 21           |
| Extra teaching              | 2                  | 7                  | –                  | 4.5                              | 5            |
| Number of students in class | 18                 | 15                 | 11                 | 14                               | 12           |
| Girl / boy ratio            | 8:10               | 13:2               | 4:7                | 7:7                              | 5:5          |
| Year students are in        | 10                 | 11                 | 11                 | 10                               | 9            |
| Language level              | upper-intermediate | upper-intermediate | upper-intermediate | upper-intermediate               | intermediate |
| Number of lessons/week      | 4                  | 4                  | 5                  | 4                                | 20           |

### NON-NATIVE

| Gender                      | Female              | Male                | Female              | Female            | Female            |
|-----------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|-------------------|-------------------|
| Qualifications              | College certificate | College certificate | College certificate | University degree | University degree |
| EFL teaching experience     | 5 years             | 2.5 years           | 2.5 years           | 10 years          | 8 years           |
| Teaching load at school     | 16                  | 20                  | 20                  | 26                | 20                |
| Extra teaching              | 16                  | 20                  | –                   | –                 | 5                 |
| Number of students in class | 15                  | 15                  | 18                  | 10                | 12                |
| Girl/boy ratio              | 5:10                | 10:5                | 14:4                | 6:8               | 9:3               |
| Year students are in        | 9                   | 10                  | 10                  | 10                | 9                 |
| Language level              | pre-intermediate    | beginner            | pre-intermediate    | intermediate      | pre-intermediate  |
| Number of lessons/week      | 4                   | 3                   | 6                   | 4                 | 20                |

## Appendix B: The interview schedule

1. Name:
2. Native language:
3. Length of teaching experience:
4. Qualifications:
5. Do you regularly participate in any form of in-service training?
6. Non-natives: How do you strive to improve your command of English?  
Natives: Do you speak any Hungarian?
7. Non-natives: What do you consider to be your strongest and your weakest points in your English language competence?
8. Knowledge of other foreign languages:
9. Non-natives: Length of stay in English-speaking countries / What did you do there?
10. Average teaching load per week:
11. What age group do you like teaching, and why?
12. Is there a specific teaching method that you prefer?
13. Other subjects you are teaching:
14. What helped you most to become a professional teacher?
15. Where else do you teach? Other occupations?
16. What do you regard as the advantages of being a native/non-native teacher?
17. What do you regard as the disadvantages of being a native/non-native teacher?
18. In what sense do you think you teach differently from a native/non-native teacher?
19. Is there any organised way of cooperation between native and non-native teachers in the staff?
20. Is there any specific distributions of work between them?
21. If you were the principal of your school, would you prefer to hire natives to non-natives?  
What is the ideal ratio of natives and non-natives?
22. For how long have you been teaching this class?
23. Standard coursebook being used:
24. Level of class:
25. Short description of class/problems:
26. How satisfied were you with your lesson?
27. What would you do differently?
28. Did anything go wrong in your judgement?

(2000)



ESZTER BENKE – PÉTER MEDGYES

DIFFERENCES IN  
TEACHING BEHAVIOUR  
BETWEEN NATIVE AND  
NON-NATIVE SPEAKER TEACHERS  
– AS SEEN BY THE LEARNERS

*The number of articles in professional journals and the publication of two full-length books investigating differences in teaching behaviour between native (NS) and non-native speaker (NNS) teachers testify to the growing interest in the topic. Whereas research conducted so far has focused on teachers' perception, the present study examines how learners experience the differences between the two groups of teachers. The principal aim of the paper is to examine learners' views about differences in teaching behaviour between NS and NNS teachers. Secondly, these views are contrasted with the assumptions held by the teachers themselves about their own roles as language teachers. The study relies heavily on two earlier studies (Árva–Medgyes, 1999; Medgyes, 1994) by using their results as points of reference. Data are drawn from questionnaires completed by 422 Hungarian learners of English, all of whom have been exposed to both NS and NNS instruction. The results seem to confirm the findings of the earlier studies from a new perspective.*

INTRODUCTION

The NS/NNS issue has come into the focus of professional attention: various aspects thereof have been discussed in recent years. This debate has produced several taxonomies and a special NS/NNS-related vocabulary has evolved. Even the legitimacy of the key term “native speaker” has been called into doubt (Paikeday, 1985; Medgyes, 1994; Kramsch, 1997; Braine, 1999), and the number of professionals who assert that the separation of NSs and NNSs does not bear scrutiny is on the increase. Nevertheless, the NS/NNS dichotomy is still in current use.

In his seminal book, *Linguistic Imperialism*, Phillipson (1992) tries to pull down the barriers between NS and NNS teachers, yet he strengthens the distinction by establishing the demarcation line between core and periphery countries. To the core belong countries, he claims, whose first language is English, whereas the periphery includes countries in which English is spoken as a second or foreign language. Phillipson argues that linguistic

imperialism holds sway by maintaining six NS fallacies, one of which is the relative ineffectiveness of NNS teachers.

A similar division is offered by Holliday's (1994) categories of BANA/TESEP. While the BANA group typically comprises private sector adult institutions in Britain, Australasia and North America, the TESEP group includes state education at *tertiary*, *secondary* and *primary* levels in the rest of the world. By employing ethnographical research methods, Holliday asserts that an approach which works in BANA countries cannot necessarily be implemented in a culturally different environment. Although he is not directly concerned with the NS and NNS dilemma, his assumptions bear obvious relevance to the issue.

The acknowledgment of cultural differences and multiculturalism requires a critical examination of the profession's most fundamental beliefs about the role of the English language and about what constitutes native and native-like language ability. By questioning the idealized status of the NS, Kramersch highlights the benefits of being a NNS, maintaining that "the linguistic diversity that learners bring to language learning can contribute to the multiple possibilities of self expression" (Kramersch, 1997: 386). Learning a foreign or second language, therefore, does not constrain but rather enriches the mind.

This debate carries profound implications for the work of the classroom teacher as well. Most relevant from the perspective of the present study is the first full-length book (Medgyes, 1994), which is wholly devoted to the NS/NNS dichotomy and its impact on teacher education. Investigating differences in teaching attitudes between the two groups of teachers, Medgyes relies on data obtained from comprehensive questionnaire surveys and interviews. The differences are discussed around the focal points of personal characteristics, language proficiency, attitude to teaching the language as well as attitude to teaching culture. The results strongly suggest that these differences are in large measure due to linguistic factors.

Another book primarily concerned with the NS/NNS teacher issue (Braine, 1999) expounds hitherto unknown views held by NNS educators in ELT. This unique combination of autobiographical narratives, theoretical articles and research findings raises sociopolitical and sociocultural concerns and ponders their implications for teacher education.

While the NS/NNS issue has been extensively studied from the teacher's point of view, less has been written about learners' attitudes to teachers who come from divergent language backgrounds. Based on the findings of research elaborated in Medgyes (1994), the present study attempts to examine whether the differences as viewed by NS and NNS teachers respectively are in line with the learners' perceptions. A recent study (Árva-Medgyes, 1999) suggests a possible mismatch between stated and actual behaviour, a fact which may well account for divergencies in the results. Nevertheless, differences in language proficiency, allocated roles in the language class and teaching styles between NS and NNS teachers are confirmed by the empirical data obtained from classroom observations.

Thus far, this literature review has focussed on theoretical findings concerning the NS/NNS issue on the assumption that such findings can impinge on teaching practice. However, the reverse may also be true: practical problems may well designate areas for research. An area which has sparked off heated debate in the past decade concerns the sociopolitical





Table 1. Participant characteristics

|                                   |                                                 | frequency | percent |
|-----------------------------------|-------------------------------------------------|-----------|---------|
| School type                       | Secondary school (vocational+grammar)           | 59        | 14.0    |
|                                   | Bilingual secondary school (vocational+grammar) | 205       | 48.6    |
|                                   | College (teacher training, business)            | 26        | 6.2     |
|                                   | University                                      | 92        | 21.8    |
|                                   | Private language school                         | 32        | 7.6     |
|                                   | Missing                                         | 8         | 1.9     |
|                                   | Total                                           | 422       | 100     |
| Location of school                | Budapest                                        | 305       | 72.3    |
|                                   | Outside Budapest                                | 117       | 27.7    |
|                                   | Total                                           | 422       | 100     |
| Age of participant                | <20                                             | 276       | 65.4    |
|                                   | 20 – 30                                         | 131       | 31.0    |
|                                   | 30>                                             | 14        | 3.3     |
|                                   | Missing                                         | 1         | 0.3     |
|                                   | Total                                           | 422       | 100.0   |
| Gender                            | Male                                            | 202       | 47.9    |
|                                   | Female                                          | 218       | 51.7    |
|                                   | Missing                                         | 2         | 0.5     |
|                                   | Total                                           | 422       | 100.0   |
| Years of English studies          | <5                                              | 82        | 19.4    |
|                                   | 5-10                                            | 250       | 59.2    |
|                                   | 10>                                             | 80        | 18.9    |
|                                   | Missing                                         | 10        | 2.5     |
|                                   | Total                                           | 422       | 100.0   |
| Years of NS teacher's instruction | <2                                              | 219       | 51.8    |
|                                   | 2-3                                             | 119       | 28.2    |
|                                   | 4-5                                             | 51        | 12.1    |
|                                   | 6>                                              | 10        | 2.5     |
|                                   | Missing                                         | 23        | 5.4     |
|                                   | Total                                           | 422       | 100.0   |

|                               |                    | frequency | percent |
|-------------------------------|--------------------|-----------|---------|
| Level of language proficiency | Lower intermediate | 27        | 6.4     |
|                               | Intermediate       | 92        | 21.8    |
|                               | Upper intermediate | 179       | 42.4    |
|                               | Advanced           | 100       | 23.7    |
|                               | Missing            | 24        | 5.7     |
|                               | Total              | 422       | 100.0   |

To ensure easier access to data collection and a higher return rate, nearly three fourths of the respondents were recruited from Budapest and the rest from the countryside. This imbalance may also be justified by the geographical distribution of native teachers: the capital city and other large cities offer better employment possibilities and more favourable conditions as compared to rural educational institutions. Since two thirds of the respondents attended secondary school at the time of the survey, the majority of the population under study is below 20 years of age. In terms of gender, the proportion is well-balanced, with 47.9 percent males and 51.7 percent females. On average, the respondents were fairly experienced learners, and their English-language proficiency level ranged between intermediate and advanced. Considering the fact that all of them were studying English in Hungary, it is no surprise that they had been exposed to NS teacher instruction to a much lesser extent than to instruction provided by fellow Hungarians. The high percentage of the missing answers provided for “years of NS teacher’s instruction” is the result of data omission. The categorization of the apparent diversity of answers would have posed a serious threat to the reliability of the study. No participant, however, with less than a year’s NS instruction was included in the sample.

### The instrument

The research instrument applied was a multi-item questionnaire. (For a translated version of the questionnaire, see Appendix B.) As pointed out above, the main purpose of the study was to investigate learners’ perceptions of the differences between NS and NNS teachers of English, and the process of questionnaire development was facilitated by the results of two earlier studies (Árva–Medgyes, 1999; Medgyes, 1994). For fear of getting lost in details, only those aspects of teaching which had been found relevant by the studies referred to above were included in the questionnaire. After the draft questionnaire was piloted on a small sample, several modifications prompted by expert validation as well as by verbal protocols were carried out.

The final instrument was a four-page questionnaire broken down into five sections. The cover letter gave a brief rationale for the survey, instructions for the completion of the questionnaire, and a request that the questionnaire be completed and returned within a week. To increase the level of reliability, the researchers’ own learners were not involved in the survey and personal identification was not required.

The first section of the questionnaire contained eight questions which asked for background information. The second and third sections each contained a set of 23 items, one designed for NNS and an identical set for NS teachers. The respondents had to apply a five-point Likert-type scale to assess the extent to which these statements, in their view, characterized NNS and NS teachers, respectively. The statements covered classroom management issues as well as personal, albeit teaching-related, characteristics. The fourth section comprised eleven provocative statements which referred to both NS and NNS teachers within the framework of a Likert-scale scoring design. The open-ended items in the last section elicited information about the potential advantages and disadvantages of NS and NNS teachers.

### Procedures

The exceptionally high return rate (91 percent) of the questionnaires was possibly due to the careful selection of respondents as well as to thorough preliminary arrangements. Colleagues willing to distribute the questionnaires were asked to perform in-class administration as this allowed continuous monitoring and immediate assistance with the completion if necessary. The informal and spontaneous feedback provided by colleagues both on the questions and their learners' reactions and verbal comments also proved helpful in interpreting the results. A number of respondents expressed their wish to read the final paper – an indication that the majority took their task seriously.

For the central part of the questionnaire eliciting differences between NS and NNS teachers as well as for the concluding miscellaneous statements, means and standard deviations were calculated from students' perceptions marked on the Likert-scale. To test the significance of the observed differences, a paired-sample t-test was run on the data-set.

## RESULTS AND DISCUSSION

In the sections below, the results of the data analysis of the questionnaire are presented and discussed.

### Non-native speaker teachers

*Table 2* presents learners' attitudes to and opinions about NNS teachers. The statements expressed in means and percentages are ranked according to the degree of agreement, in descending order.

The bold type in the table indicates the view of the majority of the respondents who agreed or disagreed with the statement. Thus, the top part of the table lists the most characteristic features of the NNS teacher, whereas characteristics regarded as the least typical are presented in the lower part of the table. It is interesting to note that 77 percent, 73.9 percent and 65.9 percent of the respondents claimed, on the one hand, that NNS teachers would always or often give a lot of homework, plan their lessons thoroughly, and consistently check for errors. On the other hand, the relatively low means for the last two items indicate that NNS teachers never or rarely lose their patience (76.1 percent) and tend to apply middle-of-the-road methods (63.2 percent).



| Statement                                        | Likert |      | Ø answer<br>% | strongly disagree----strongly agree<br>% |      |      |      |      |
|--------------------------------------------------|--------|------|---------------|------------------------------------------|------|------|------|------|
|                                                  | Mean   | SD   | 0             | 1                                        | 2    | 3    | 4    | 5    |
| speaks most of the time during the lesson        | 2.62   | 1.20 | 2.6           | 13.5                                     | 49.1 | 2.1  | 26.5 | 6.2  |
| provides extensive information about the culture | 2.60   | 1.28 | 2.1           | 16.8                                     | 45.5 | 6.2  | 18.5 | 10.9 |
| focuses primarily on speaking skills             | 2.54   | 1.18 | 2.5           | 15.9                                     | 47.2 | 5.2  | 24.2 | 5.0  |
| prefers teaching “differently”                   | 2.38   | 1.08 | 2.4           | 19.4                                     | 43.8 | 17.1 | 12.8 | 4.5  |
| is impatient                                     | 1.99   | 1.15 | 2.6           | 41.5                                     | 34.6 | 6.2  | 11.1 | 4.0  |

### Native speaker teachers

As opposed to *Table 2*, *Table 3* shows learners’ judgments about NS teachers.

*Table 3.* Responses for NS teachers – as seen by the learners

| Statement                                        | Likert |      | Ø answer<br>% | strongly disagree-----<br>strongly agree<br>% |      |      |      |      |
|--------------------------------------------------|--------|------|---------------|-----------------------------------------------|------|------|------|------|
|                                                  | Mean   | SD   | 0             | 1                                             | 2    | 3    | 4    | 5    |
| focuses primarily on speaking skills             | 3.96   | 1.31 | 2.9           | 5.7                                           | 12.1 | 4.7  | 32.2 | 42.4 |
| is happy to improvise                            | 3.68   | 1.41 | 2.1           | 6.6                                           | 18.0 | 8.1  | 32.5 | 32.7 |
| provides extensive information about the culture | 3.62   | 1.38 | 2.4           | 8.1                                           | 22.0 | 4.0  | 28.7 | 34.8 |
| is interested in learners’ opinion               | 3.53   | 1.39 | 2.5           | 11.4                                          | 18.2 | 4.7  | 33.6 | 29.6 |
| applies group work regularly in class            | 3.48   | 1.31 | 2.6           | 7.8                                           | 23.7 | 3.1  | 39.3 | 23.5 |
| runs interesting classes                         | 3.42   | 1.43 | 2.4           | 12.8                                          | 21.8 | 2.6  | 32.9 | 27.5 |
| prepares conscientiously for the lessons         | 3.41   | 1.26 | 2.7           | 8.5                                           | 24.6 | 8.8  | 28.9 | 26.5 |
| prefers teaching “differently”                   | 3.38   | 1.37 | 2.2           | 8.5                                           | 20.1 | 14.7 | 34.8 | 19.7 |

| Statement                                    | Likert |      | Ø<br>answer<br>% | strongly disagree-----<br>strongly agree<br>% |      |      |      |      |
|----------------------------------------------|--------|------|------------------|-----------------------------------------------|------|------|------|------|
|                                              | Mean   | SD   | 0                | 1                                             | 2    | 3    | 4    | 5    |
| assesses my language knowledge realistically | 3.36   | 1.17 | 3.3              | 5.9                                           | 20.9 | 19.2 | 34.1 | 16.6 |
| applies pair work regularly in class         | 3.34   | 1.41 | 2.4              | 13.5                                          | 22.3 | 2.6  | 36.0 | 23.2 |
| uses ample supplementary material            | 3.24   | 1.36 | 2.6              | 10.2                                          | 29.6 | 5.2  | 31.8 | 20.6 |
| corrects errors consistently                 | 3.21   | 1.26 | 3.0              | 7.1                                           | 30.8 | 10.0 | 32.7 | 16.4 |
| speaks most of the time during the lesson    | 3.00   | 1.37 | 2.1              | 13.5                                          | 35.8 | 2.4  | 30.1 | 16.1 |
| sticks more rigidly to lesson plan           | 2.76   | 1.46 | 2.4              | 21.8                                          | 34.4 | 5.2  | 17.5 | 18.7 |
| prepares learners well for the exam          | 2.76   | 1.28 | 3.4              | 16.8                                          | 34.1 | 9.7  | 27.5 | 8.5  |
| directs me towards autonomous learning       | 2.52   | 1.18 | 2.9              | 25.6                                          | 29.4 | 13.0 | 23.9 | 5.2  |
| prefers traditional forms of teaching        | 2.36   | 1.19 | 2.6              | 26.5                                          | 32.7 | 22.5 | 8.1  | 7.6  |
| assigns a lot of home-work                   | 2.33   | 1.27 | 2.5              | 28.0                                          | 41.5 | 3.6  | 16.6 | 7.8  |
| is too harsh in marking                      | 2.28   | 1.18 | 3.3              | 27.5                                          | 39.3 | 10.0 | 15.2 | 4.7  |
| relies heavily on the coursebook             | 2.18   | 1.15 | 2.1              | 41.9                                          | 29.6 | 3.6  | 12.6 | 10.2 |
| puts more emphasis on grammar rules          | 2.03   | 1.19 | 2.2              | 36.7                                          | 41.2 | 4.5  | 11.1 | 4.3  |
| sets a great number of tests                 | 1.97   | 1.46 | 2.6              | 42.9                                          | 33.9 | 5.9  | 10.4 | 4.3  |
| is impatient                                 | 1.92   | 1.28 | 2.5              | 52.6                                          | 24.6 | 4.7  | 6.4  | 9.2  |

Not surprisingly, NS teachers' preoccupation with practising the speaking skills figures at the top of the list ("strongly agree" and "agree" together amounting to 74.6 percent). This is followed by their preference for supplying cultural information and a flair for deviating from their lesson plan (63.5 percent). The results at the bottom of the scale suggest that NN teachers are very patient, just as much as their NS colleagues. In addition, it was generally agreed that the NS is a patient, permissive and experimenting type of teacher, reluctant to set tests and spend time on grammar development. Mention should also be made about the high proportion of indecisive answers that the statement "prefers traditional forms of

teaching” elicited. It seems that, in spite of the numerous modifications carried out during the validation process of the questionnaire, this statement remained a red herring for reasons unbeknown to the researchers.

### Comparing results

Having performed the t-test, it turns out that with the exception of one item (“is impatient”  $t = .809$ ,  $p = .419$ ), all the rest reveal statistically significant differences ( $p < .05$ ) in teaching behaviour between NS and NNS teachers. Thus it may be said that NNS teachers, on the whole, are more demanding, thorough and traditional in the classroom than their NS colleagues, who are more outgoing, casual and talkative. An interesting point: both groups of teachers were found to be patient – equally patient, as a matter of fact!

### Miscellaneous statements

As indicated earlier, the fourth section of the questionnaire consisted of provocative claims about NS and NNS teachers. *Table 4* shows the means and the percentages for each statement, arranged from the highest in descending order.

*Table 4.* Responses to miscellaneous statements

| Statement                                                                                                | Likert |      | Ø   | strongly disagree-----<br>strongly agree<br>% |      |      |      |      |   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|------|-----|-----------------------------------------------|------|------|------|------|---|
|                                                                                                          | Mean   | SD   |     | 0                                             | 1    | 2    | 3    | 4    | 5 |
| It is important that we should be able to translate.                                                     | 4.40   | 0.95 | 1.9 | 2.6                                           | 2.6  | 8.5  | 23.5 | 60.9 |   |
| In an ideal situation both native and non-native teacher should teach you.                               | 4.40   | 1.04 | 1.6 | 3.1                                           | 4.5  | 8.8  | 15.2 | 66.8 |   |
| A non-native teacher can give more help for a beginner.                                                  | 3.87   | 1.10 | 1.6 | 3.6                                           | 7.6  | 22.3 | 30.1 | 34.8 |   |
| A native speaker teaches speaking skills, conversation more effectively.                                 | 3.78   | 1.11 | 1.9 | 3.6                                           | 9.5  | 23.9 | 29.1 | 32.0 |   |
| Native speakers should teach at a more advanced level                                                    | 3.65   | 1.06 | 1.7 | 4.0                                           | 8.1  | 30.3 | 32.0 | 23.9 |   |
| It does not matter what the teacher’s native language is, the only thing that matters is how they teach. | 3.53   | 1.13 | 1.7 | 3.3                                           | 14.9 | 32.2 | 22.5 | 25.4 |   |

| Statement                                                                  | Likert |      | Ø   | strongly disagree-----<br>strongly agree<br>% |      |      |      |      |
|----------------------------------------------------------------------------|--------|------|-----|-----------------------------------------------|------|------|------|------|
|                                                                            | Mean   | SD   |     | 0                                             | 1    | 2    | 3    | 4    |
| There is no harm in the teacher using Hungarian every now and then.        | 3.43   | 1.22 | 1.9 | 5.2                                           | 20.9 | 23.2 | 23.9 | 24.9 |
| It is essential that everything should be in English in an English lesson. | 3.42   | 1.14 | 1.4 | 7.6                                           | 10.9 | 30.8 | 31.3 | 18.0 |
| A non-native speaker teaches writing skills more effectively.              | 3.04   | 1.19 | 2   | 12.3                                          | 18.0 | 32.7 | 23.2 | 11.8 |
| I would be ready to trade a non-native teacher for a native any time.      | 2.48   | 1.33 | 3.8 | 30.3                                          | 21.3 | 22.3 | 12.3 | 10.0 |
| I wish I had only non-native teachers of English.                          | 1.43   | 0.93 | 1.9 | 75.6                                          | 11.6 | 5.0  | 3.3  | 2.6  |

As Table 4 shows, there are two statements with the same mean scores (4.40) at the top, which suggests that these items were agreed by the overwhelming majority of respondents. While the percentage of positive responses (“strongly agree” and “agree” together) for “It is important that we should be able to translate” was 84.4, “In an ideal situation both native and non-native teachers should teach you” received 82 percent. With respect to disagreements, “I would be ready to trade a non-native teacher for a native any time” was the second least popular statement with a mean score of 2.48 (only 22.3 percent of the respondents agreed or strongly agreed). The item bringing up the rear was “I wish I had only non-native teachers of English” with a mean score of 1.43, and merely 5.9 percent of the respondents agreeing or strongly agreeing. Apart from the statement referring to the importance of translation skills, the other three mentioned above carry the same message: both NS and NNS teachers play an important role in the classroom and neither group should be dispensed with. In this regard, one respondent commented on “I would be ready to trade a non-native teacher for a native any time” with the expletive “Rubbish!” in capital letters. This seems to express the general view.

### Advantages and disadvantages

#### *Non-native speaker teachers*

Many features brought up by the earlier parts of the questionnaire were reiterated in the answers to the open questions in the last section. The advantage most frequently ascribed to the NNS teacher is related to teaching and explaining grammar. It was repeatedly claimed that NNS teachers have a more structured approach to teaching



grammar and are better able to deal with grammatical difficulties, especially with those encountered by Hungarian learners. Thanks to their intimate familiarity with the local educational environment, NNS teachers can provide more thorough exam preparation and stand a better chance of detecting cheats. Being on the same wavelength as their learners, as one respondent put it, they can promote language learning more effectively. Furthermore, they are of invaluable help in supplying the exact Hungarian equivalent of certain English words and developing translation skills. On the other hand, the shared native language poses certain threats as well. Several respondents observed that NNS teachers are prone to use too much Hungarian during the lessons and sidetrack in their mother tongue. A recurrent criticism was levelled against their bad pronunciation and outdated language use.

#### *Native speaker teachers*

With respect to NS teachers, learners spoke highly of their ability to teach conversation classes and to serve as perfect models for imitation. They were also found to be more capable of getting their learners to speak. Several respondents noted that NS teachers are more friendly, and their lessons are more lively and colourful than those of their NNS colleagues'. Lower level learners, however, often found NS teachers difficult to understand, nor was explaining of grammar considered to be one of their strengths. In the absence of a shared native language, runs an argument, NS teachers tend to leave problems unexplained. On a more general plane, as NS teachers and their learners come from different cultural and language backgrounds, a communication gap between them is often created.

It must be admitted, though, that the picture is far more complex than described above, tainted with individual tastes and preferences. It often occurred that a feature highly appreciated by one learner was seen as a weakness by another. In addition, learners often expressed their views in crude and emotional terms, barely using modal auxiliaries as softeners. Here are a few quotations for illustration:

"I am absolutely positive that a native teacher is more confident and can teach the language much better." (a 22 year-old female university learner)

"I have been able to understand native English speech since I was taught by a native. It is an acoustic delight to listen to them. [...] Yet they are spoilt and are sometimes too casual." (a 22 year-old male university learner)

"Pronunciation, pronunciation, pronunciation!" (a 17 year-old secondary school learner)

"A native speaker finds it more difficult to understand a sentence that was thought of in Hungarian but actually said in English." (a 32 year-old male from a language school)

"Non-natives take the English lesson too seriously – as if it was a question of life or death. If you make a mistake, you die." (a 28 year-old male college learner)

"They are sometimes not very accurate and they can't spell – especially Americans." (a 16 year-old secondary school learner)

## CONCLUSION

The objective of the study was to conduct research on differences in teaching behaviour between NSs and NNSs, as perceived by their learners. Whereas earlier studies were grounded in teachers' perceptions, on the one hand, and classroom observation, on the other, this study investigated the differences from a third perspective, namely that of the learners of English.

Out of the three research questions asked in the Introduction, two were answered in the preceding sections. After the typical behavioural patterns were identified first for NNS teachers and subsequently for their NS colleagues, the results were compared against each other, with the aim of finding the distinguishing features between the two groups of teachers. In the light of these results, it may be said that NS and NNS teachers form two easily identifiable groups, who adopt distinctly different teaching attitudes and teaching methods.

There is only one question left unanswered: To what extent do the learners' perceptions correspond to those held by the teachers? In order to be able to answer this question, the findings of Medgyes (1994: 58–59) need to be contrasted with the results obtained in the present study. It has to be admitted, however, that not all the features represented in the table by Medgyes (1994) were included in this study, just as there were certain items which were specifically designed for our questionnaire. Differences in wording for corresponding items also warrant caution in assessing the results.

For all these words of caution, it is legitimate to compare the two sets of data, and indeed the results yield very close correspondences: an item-by-item analysis of the respective features reveals that there is an almost perfect match between teachers' and learners' perceptions. The responses to the miscellaneous statements (*Table 4*), but especially the final part of the questionnaire inquiring about the respective advantages and disadvantages, provide persuasive evidence for the existence of distinctive features between the two cohorts of teachers.

Medgyes (1994) reiterated that the establishment of differences carries no value judgment: neither group is supposed to be better on account of their specific teaching styles. This assumption was confirmed by the learners' reactions to the provocative statements in the questionnaire: the results summarised in *Table 4* seem to prove that learners appreciate both groups of teachers for what they can do best in the classroom. An overwhelming majority of the respondents argued that in an ideal situation both NS and NNS teachers should be available to teach them, stressing that they would be ill-prepared to dispense with the services of either group.

This study aimed to complement the findings produced by an examination of teachers' perceptions and classroom observation with that of the learners, thus adding the third leg of a tripod. At the same time, it cannot be denied that the scope of this study was obviously limited as it canvassed a limited number of respondents, who cannot be considered to be a representative sample. It was also restricted in geographical terms: only the situation in Hungary was explored. Therefore, similar triangulative research projects should be launched before conclusive evidence concerning the NS/NNS distinction can be obtained. One aim of the project outlined above was precisely this: to induce further research in the area.

## ACKNOWLEDGEMENTS

The authors would like to express their gratitude to the respondents of the study and also to those colleagues who kindly contributed to the administration of the questionnaires.

### Appendix A List of schools participating in the study (in alphabetical order)

- Budapest Business School, Faculty of Commerce, Catering and Tourism
- Budapest University of Technology and Economics
- Calvinist Secondary Grammar School, Sárospatak
- ELTE Centre for English Teacher Training, School of English and American Studies, Budapest
- International House Language School, Budapest
- Karinthy Frigyes Bilingual Secondary School, Budapest
- Pázmány Péter Catholic University, English Department, Piliscsaba
- Technical Vocational and Secondary Grammar School, Budapest
- University of Veszprém, English Department, Veszprém

### Appendix B The English translation of the questionnaire

Dear Participant,

With this survey we would like to obtain information on the attitudes of Hungarian learners of English to native and non-native teachers of English. We are interested to find out about the differences between native and non-native teachers as perceived by the learners. Please fill in the questionnaire by circling the appropriate answers and complete the questions in the final part. It will not take more than 20 minutes to answer the questions. The questionnaire is anonymous. All data will be handled confidentially, but we are happy to share our findings with you if you like.

Thank you for your help, Eszter Benke and Péter Medgyes.

- I. Age of respondent: .....
- II. Gender: male / female
- III. Years of English study .....
- IV. Level of language proficiency ( based on coursebook currently used): lower intermediate / intermediate / upper intermediate / advanced
- V. How many non-native teachers of English have you had?  
.....
- VI. How many native teachers of English have you had?  
.....

VII. How long have you been taught / were you taught by natives?

.....

VIII. Institution where you are currently studying English

secondary school / bilingual secondary school / college / university / language school

### On non-native teachers

Please decide whether the following statements are typical/true of your native teachers of English and indicate the extent to which you agree with them.

|                                    |   |          |
|------------------------------------|---|----------|
| <b>strongly disagree</b>           | - | <b>1</b> |
| <b>disagree</b>                    | - | <b>2</b> |
| <b>neither agree, nor disagree</b> | - | <b>3</b> |
| <b>agree</b>                       | - | <b>4</b> |
| <b>strongly agree</b>              | - | <b>5</b> |

#### *The Non – Native Speaker teacher...*

|                                                                                                  |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| <b>1. NNS</b> sticks more rigidly to lesson plan                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>2. NNS</b> is too harsh in marking                                                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>3. NNS</b> prepares learners well for the exam                                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>4. NNS</b> applies pair work regularly in class                                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>5. NNS</b> applies group work regularly in class                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>6. NNS</b> prefers traditional forms of teaching                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>7. NNS</b> speaks most of the time during the lesson                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>8. NNS</b> sets a great number of tests                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>9. NNS</b> directs me towards autonomous learning                                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>10. NNS</b> is impatient                                                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>11. NNS</b> is happy to improvise                                                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>12. NNS</b> focuses primarily on speaking skills                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>13. NNS</b> puts more emphasis on grammar rules                                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>14. NNS</b> prefers teaching “differently”                                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>15. NNS</b> relies heavily on the coursebook                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>16. NNS</b> prepares conscientiously for the lessons                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>17. NNS</b> corrects errors consistently                                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>18. NNS</b> runs interesting classes                                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>19. NNS</b> assigns a lot of homework                                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>20. NNS</b> uses ample supplementary material                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>21. NNS</b> assesses my language knowledge realistically                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>22. NNS</b> provides extensive information about the culture<br>of English-speaking countries | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>23. NNS</b> is interested in learners’ opinion                                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## On native teachers

Please decide whether the following statements are typical/true of your native teachers of English and indicate the extent to which you agree with them.

|                                    |   |          |
|------------------------------------|---|----------|
| <b>strongly disagree</b>           | - | <b>1</b> |
| <b>disagree</b>                    | - | <b>2</b> |
| <b>neither agree, nor disagree</b> | - | <b>3</b> |
| <b>agree</b>                       | - | <b>4</b> |
| <b>strongly agree</b>              | - | <b>5</b> |

### *The Native Speaker teacher...*

|               |                                                                                |   |   |   |   |   |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| <b>1. NS</b>  | sticks more rigidly to lesson plan                                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>2. NS</b>  | is too harsh in marking                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>3. NS</b>  | prepares learners well for the exam                                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>4. NS</b>  | applies pair work regularly in class                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>5. NS</b>  | applies group work regularly in class                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>6. NS</b>  | prefers traditional forms of teaching                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>7. NS</b>  | speaks most of the time during the lesson                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>8. NS</b>  | sets a great number of tests                                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>9. NS</b>  | directs me towards autonomous learning                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>10. NS</b> | is impatient                                                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>11. NS</b> | is happy to improvise                                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>12. NS</b> | focuses primarily on speaking skills                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>13. NS</b> | puts more emphasis on grammar rules                                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>14. NS</b> | prefers teaching "differently"                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>15. NS</b> | relies heavily on the coursebook                                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>16. NS</b> | prepares conscientiously for the lessons                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>17. NS</b> | corrects errors consistently                                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>18. NS</b> | runs interesting classes                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>19. NS</b> | assigns a lot of homework                                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>20. NS</b> | uses ample supplementary material                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>21. NS</b> | assesses my language knowledge realistically                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>22. NS</b> | provides extensive information about the culture of English-speaking countries | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>23. NS</b> | is interested in learners' opinion                                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Please indicate the extent to which you agree with the following statements.

|                                    |   |          |
|------------------------------------|---|----------|
| <b>strongly disagree</b>           | - | <b>1</b> |
| <b>disagree</b>                    | - | <b>2</b> |
| <b>neither agree, nor disagree</b> | - | <b>3</b> |
| <b>agree</b>                       | - | <b>4</b> |
| <b>strongly agree</b>              | - | <b>5</b> |

Please list some advantages and disadvantages emerging from being taught by a native and a non-native teacher.

- |                                                                                                              |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 24. A non-native teacher can give more help for a beginner.                                                  | 1 2 3 4 5 |
| 25. A native speaker teaches speaking skills/conversation more effectively.                                  | 1 2 3 4 5 |
| 26. It does not matter what the teacher's native language is; the only thing that matters is how they teach. | 1 2 3 4 5 |
| 27. In an ideal situation both native and non-native teacher teach you.                                      | 1 2 3 4 5 |
| 28. It is essential that everything should be in English in an English lesson .                              | 1 2 3 4 5 |
| 29. A non-native speaker teaches writing skills more effectively.                                            | 1 2 3 4 5 |
| 30. I wish I had only non-native teachers of English.                                                        | 1 2 3 4 5 |
| 31. There is no harm in the teacher using Hungarian every now and then.                                      | 1 2 3 4 5 |
| 32. It is important that we should be able to translate.                                                     | 1 2 3 4 5 |
| 33. Native speakers should teach at a more advanced level.                                                   | 1 2 3 4 5 |
| 34. I would be ready to trade a non-native teacher for a native any time.                                    | 1 2 3 4 5 |

**Advantages:**

NS .....

NNS .....

**Disadvantages:**

NS .....

NNS .....

(2005)



## 7. FEJEZET

# ADOK-KAPOK

- *A múltkor azt mesélte, Lancasterben magára zárta az ajtót, hogy pontot tegyen a The non-native teacher végére, erre most kiderül, hogy közben a donoros cikkel molyolt.*

A *Donor and recipient priorities* egy lancasteri szimpóziumhoz készült. Valamennyi résztvevő olyan idegen nyelvi segélyprogramok hasznélvezője volt, melyeket a British Council támogatott.

- *Annyi mindent hallottam már a British Councilről, de árulja el: tulajdonképpen mit fed ez a név?*

A British Council a brit kormány által finanszírozott jótékonyági szervezet, melynek feladata az oktatási és kulturális kapcsolatok ápolása az anyaország és a világ többi országa között. Mellesleg a British Councilnak köszönhetem az első angliai utamat is.

- *Hogyhogy?*

A British Council évente meghívott egy-két tucat magyarországi angoltanárt háromhetes nyári nyelvtanfolyamokra. Én 1972-ben kerültem először a pixisbe. Alighogy lecuccoltam az észak-angliai Newcastle-ban, fölfedező utat tettem a városban. Mit tesz isten, eltévedtem. Útbaigazítást kértem egy járókelőtől, ám egyetlen szavát sem értettem. Miután harmadszori próbálkozásra sem sikerült zöld ágra vergődnöm, a férfi sajnálkozva vállat vont, és továbbsetett. Leforrázva néztem utána. „Négy éve vagyok angoltanár, és még most sem értem őket. Szégyen!” – motyogtam magam elé. Mentségemre szóljon, hogy az úgynevezett geordie tájszólással a tősgyökeres angolok is nehezen boldogulnak.

- *A szavaiból ítélve más alkalommal is élvezhette a British Council vendégszeretétét.*

Nem is egyszer. Például fiatal tankönyvíróként elnyertem egy ösztöndíjat. Egy idősebb kolléga társaságában utaztam, ő állította össze a kéthetes útitervet: minden napra más várost jelölt be a térképen. Amikor megkérdeztem tőle, mi keresnivalónk van például a híres nyelvész Geoffrey Leechnél, magabiztosan rávágta: „Nyugi, lesz mit kérdeznünk.” A lancasteri pályaudvarra érkezve...

- *Maga amolyan hazajáró lélek Lancasterben.*

...már várt bennünket a taxi; egyenesen Leech professzor irodájához hajtottunk. Professzor úr szívélyesen érdeklődött, miben állhat rendelkezésünkre. Idős kollégám felém fordult: „Tessék, kérdezz!” Kinomban annyit tudtam csak kinyögni, hogy szeretnénk körülnézni a campuson. ERE vendéglátónk nyomban behívatta a titkárnőjét, és kiadta az ukázt: „Kérem, vezesse körbe az urakat.” Két percet sem töltöttünk a professzor szobájában, és talán ha egy órácskát a lancasteri egyetemen, majd visszaültünk a taxiba, irány a pályaudvar.

- *Mi értelme volt bepréselni a programba Lancastert?*

Csak annyi, hogy kollégám nem járt még Észak-Angliában.



■ *És maga nem süllyedt el szegényében?*

Mindenesetre tanultam a kínos esetből: azóta csak akkor zargatok valakit, ha jó okom van rá. De térjünk vissza a British Councilhoz. A hetvenes évektől kezdve törzsvendég lettem a budapesti fogadásokon, ahol számos kiváló brit és magyar értelmiségivel ismerkedhettem össze. A *Linda and the Greenies* megjelenése után a British Council akkori igazgatója fölkerít, hogy két brit kollégával közösen vezessek egy továbbképző tanfolyamot általános iskolai angoltanárok részére. Olyan jól sikerült, hogy a következő évben újrázhattam.

■ *Lépünk tovább. Soros-, majd Fulbright-ösztöndíj. Ezek lettek volna a hosszabbak. Hány-szor élvezhette a rövidebb ösztöndíjak gyönyörét?*

A már említetteken kívül is néhányszor. Az egyik örökké emlékezetes marad számomra. Ehhez tudni kell, hogy évről évre megpályáztam a Művelődési Minisztérium által meghirdetett egyéves brit ösztöndíjat, de sohasem nyertem el. Egy alkalommal fölhevített telefonon az ELTE Nemzetközi Osztályának vezetője, és közölte, hogy van számomra egy rossz és egy jó híre. A rossz az, hogy idén is elutasították ösztöndíjkérelmemet. A jó hír pedig az, hogy fájdalomdíjúl fölajánl egy kéthetes látogatást a Helsinki Egyetemen.

■ *Szó, ami szó, a kettő nem éppen csereszabatos.*

A helsinki pályaudvaron fogadott egy finn kolléga, aki morcos arccal elkísért az egyetem vendégházába. Amikor másnap reggel értem jött, a hogyléte felől érdeklődtem. „Ezt most azért kérdezi, mert tényleg kíváncsi rá, vagy pusztán udvariasságból?” – förmedt rám. „Mert ha az utóbbi, akkor fölöslegesen fárasztja magát.” Arcomra fagyott a mosoly. Csak hogy megtörjem a csendet, kisvártatva megkérdeztem, járt-e már Magyarországon. „Nem jártam, és nem is vagyok rá kíváncsi.”

■ *Ezt nevezem finn vendégszeretetnek!*

Nem szabad általánosítani. Az viszont tény, hogy egy hét után nem bírtam tovább a gyűrődést, és hazamenekültem.

■ *Kedves történet, de ugorjunk.*

Arról esett már szó, hogy 1989 szeptemberétől rendeleti úton megszüntették az orosz nyelv kötelező iskolai oktatását. Ennek nyomán egyszeriben akut angol- és némettanárhiány keletkezett, miközben ezrével váltak fölöslegessé az orosz tanárok. „Hogyan tovább?” – tette föl magának a kérdést Manherz Károly miniszterhelyettes. Eszébe jutottam, és fölkerít, hogy miniszteri biztосként dolgozzak ki egy újszülött angol- és némettanár-képzési, illetve orosz-tanár-átképzési tervezetet. Nem sokkal előtte tértem vissza Los Angelesből, tele energiával, úgyhogy vállaltam a megbízatást, és pár hét múlva ott feküdt miniszterhelyettes úr asztalán a kész anyag.

■ *Nem semmi! No de térjünk vissza a szürke hétköznapiakhoz.*

A rendszerváltás időszaka mindennek nevezhető, csak éppen szürkének nem. Történelmi események tanúi voltunk. Ami pedig engem illet, a hároméves nyelvtanárképzést egy-fajta küldetésnek fogtam föl, hiszen világleletemben azért küzdöttem, hogy az egyoldalúan irodalom- és nyelvészetcentrikus képzést gyakorlatiasabbá formáljuk.

■ *Mi volt ebben a British Council szerepe?*

Noha a pénzforrások zömét a Világbank biztosította hosszú lejáratú kölcsön formájában, a British Council is bőkezű támogatónak bizonyult. Ám rajtuk kívül is több jeles intézmény karolta föl az idegennyelv-oktatás ügyét, köztük a Goethe Intézet, az amerikai

USIS, a Békeszolgálat és a Soros Alapítvány. A szponzorok úgyszólván egymás kezébe adták a miniszterhelyettesi iroda kilincset – már akinek sikerült bejutnia. Számos fölajánlás sajnos kiaknázatlanul maradt.

■ *Miért?*

Fejtelenség uralkodott a minisztériumban, ami nem csoda, hiszen az idegennyelv-oktatásban bekövetkezett fordulat csupán egy volt a számtalan nagy horderejű változás közül. Én viszont igyekeztem üstökön ragadni a lehetőséget. Úgy gondoltam, hogy terveim megvalósításához egy Idegen Nyelvi Intézet alkotná az ideális keretet. Órá járulna az angol- és némettanárok intenzív képzése, az orosztanárok átképzése, a korszerű továbbképzési és szakfelügyeleti rendszer kialakítása, a vezetőtanárok, tananyag- és tantervkészítők újszerű képzése, az alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai kutatások serkentése – és egy sor más feladat. Független intézményről álmodoztam.

■ *Álmodozott. Ezek szerint hamvába hullt a kezdeményezés?*

Sajnos igen, mivel az egyetemek ellentámadásba lendültek, miután észbe kaptak, hogy csak úgy meríthetnek a bőség szarujából, ha megakadályozzák az intézet létrehozását. Az időprésben vergődő minisztérium pedig meghátrált az egyetemek lobbijereje láttán, és elállt az intézet létrehozásának tervétől.

■ *Személy szerint hogyan élte meg ezt a kudarcot?*

Nehezen. Kétségbeesésemet látva a Világbank egyik képviselője ezzel vigasztalt: „Look, Peter, projects come, projects go.”

■ *Magyarul?*

Nem kell mellre szívnai a dolgot, akadnak majd újabb lehetőségek. És milyen igaza volt! Már-már bevágtam magam mögött a minisztérium kapuját, amikor miniszterhelyettes úr fölajánlotta: „Volna-e kedved beindítani a hároméves nyelvtanárképzés prototípusát az ELTE-n?” Szép feladatnak ígérkezett, pláne hogy szakmai téren szabad kezet kaptam. Beköltözhattunk az időközben megszűnt Pártfőiskola épületegyüttesébe, belátásom szerint toborozhattam tanárokat, akikkel karöltve forradalmian új képzési formát vezettünk be, olyasvalamit, amit országszerte, sőt a határainkon túl is lekoppintottak. Később könyv is született a kezdeményezésből *Changing Perspectives in Teacher Education* címmel.

■ *Hagyjuk a már eddig is egekbe dicsért CETT-et. Meséljen inkább a külföldi szponzorokról.* Az ezredfordulóig valósággal dőlt hozzánk a pénz. Az ELTSUP keretében például...

■ *Minek a keretében?*

Az ELTSUP, teljes nevén az *English Language Teacher Supply Programme*, a British Council támogatási programja volt. Nos, ennek köszönhetően lehetőségünk nyílt két magasan képzett brit kolléga alkalmazására, egymást érték a szakértői látogatások, könyvek és más segédanyagok garmadát rendelhattuk meg, berendeztünk egy *self-access centre*-t.

■ *Egy kicsodát?*

A self-access centre egy könyvtárral kombinált multimediális tanulóterem. Annyi pénzünk volt, hogy alig bírtuk elkölteni, úgyszólván fuldokoltunk a továbbképzési lehetőségekben. „Jaj, ne kelljen már megint Angliába mennem a nyáron!” – nyöszörögtek a kollégák. De míg egyfelől dúskáltunk az anyagiakban, a fizetésünk ugyanolyan gyatra volt, mint a többi oktatóé. Ám ennél is komolyabb fejtörést okozott a fenntarthatóság kérdése. Mi lesz velünk azt követően, hogy elzárják a pénzcspokat?

■ *És elzárták?*

Fokozatosan. Először a világbanki támogatások fűjtak ki, aztán az amerikaiak távoztak, végül a British Council is búcsút intett. Utólag belátom: csakugyan nem volt fenntartható a működésünk. És nemcsak anyagi – szakmai értelemben sem. Ugyanis hiába próbáltunk beágyazódni, az egyetemi hierarchia idegen testként kivetett bennünket. Holott kompromisszumokra is hajlandók voltunk.

■ *Mondjon egy példát.*

A CETT-es hallgatók az Angol–Amerikai Intézet többi tanszékénél hallgatták a történelmet, irodalmat és nyelvészetet, ott húztak rá két évet, hogy főiskolai diplomájukat egyetemi diplomával fejelejk meg. Ami pedig a kollégáimat illeti, sorra megszerezték a doktori fokozatot: ki az 1996-ban beindult saját nyelvpedagógiai doktori programunkban, ki pedig valamelyik brit egyetemen. De hiába: a századfordulót követően kimondták ránk a halálos ítéletet. A hároméves programot országszerte fől számolták, minket pedig végképp bekebelezett az egyetem. Mi voltunk az első fecskék a hároméves programok sorában, majd az utolsó mohikánok is.

■ *Mivel indokolták a bezárást?*

Nem indokolták, de nyilvánvalóan az állt a döntés hátterében, hogy telítődött a piac angoltanárokból, fölöslegessé váltunk. Fönnállásunk 15 éve alatt több mint ezren szereztek a CETT-en nyelvtanári diplomát. Bizonyos értelemben a saját sírunkat ástuk meg.

■ *Így jár az, aki túlteljesíti a tervet... De mondja, tanár úr, miért nem inkább a hagyományos angoltanárképzést számolták fel? Utóvégre az volt a drágább képzési forma: öt év, szemben a három évvel.*

Győzött az egyetemek túlereje és a konzervatív szemlélet.

■ *Kanyarodjunk vissza a British Councilhoz. Hogyan alakult a további kapcsolatuk?*

Tudja mit? Folytassuk ezt a témát akkor, amikor az előadásaimról beszélgetünk. Most vizsgáljuk meg inkább az érem túloldalát.

■ *Miféle éremre céloz?*

Előrebocsátom: örök hálával tartozom a külföldi szponzoroknak. Ugyanakkor percig se képzeljük, hogy áldásos tevékenységük egyetlen mozgatórúgója az önzetlenség volt. Az első cikkben tételesem föl is sorolom, milyen egyéb szempontok játszhattak közre. De mivel nem vagyok se közgazdász, se politikus...

■ *Mondja ezt valaki, aki éveken át politikusként tündökölt.*

Sosem voltam politikus! Döntési joggal sosem rendelkeztem – az én szerepem a nyelvpolitikai döntések előkészítésében és végrehajtásában merült ki. Nyelvoktatási szakember vagyok, semmi egyéb.

■ *Jó, jó, nem piszkálom tovább.*

Mármost látnivaló, hogy a britek – az amerikaiak nemkülönben – mindent elkövetnek az angol nyelv terjesztése érdekében. Bár nem kürtölik világgá, egyetlen céljuk, hogy az angol legyen a világnyelv.

■ *Amit már túl is teljesítettek.*

Tisztában vannak vele, hogy a nyelv a hatalom nélkülözhetetlen eszköze. Az angolnyelv-oktatás és a vele kapcsolatos tevékenységek, termékek a brit gazdaság nem lebecsülendő exportcikkei közé tartoznak. Ennél azonban sokkal busásabban jövedelmez maga a nyelvtudás, hiszen

az anyanyelvűek óhatatlan nyelvi fölényben vannak bármely tárgyalás során. Persze nehogy valaminő sátáni összeesküvésre gondoljon, kedves Teréz, szó sincs ilyesmiről.

■ *Kész szerencse.*

Ami pedig az angoltanárokat illeti, nos, az anyanyelvűek végképp nyeregben érezhetik magukat. „Csak mi tudjuk, mit hogyan kell helyesen mondani, ennél fogva mi szabhatjuk meg, mit hogyan kell tanítani.” Ezt az alá-fölé rendeltségi viszonyt évtizedeken át mi, nemanyanyelvű tanárok is készpénznek vettük. Mígnem megjelent a színen egy Roger Phillipson nevű angol úr, aki a *Linguistic imperialism* című könyvében ledöntötte az agyagkolosszust. Bár sokan megorroltak rá, nyomában számos nyelvpedagógus – köztük jómagam is – csatlakozott a zendülőkhöz. Ugyan miért képzelik az anyanyelvű angoltanárok azt, hogy egyedül ők birtokolják a bölcsek kövét? Ha egyszer világnyelv lett az angolból, akkor bárki kedve szerint gyurmázhatja, mindenki azt tesz hozzá, amit az anyanyelve és kultúrája sugall. És úgy is taníthatja, ahogy jónak látja.

■ *Éljen a jogegyenlőség!*

A *The non-native teacher*hez mellesleg szerettem volna mottót biggyeszteni, de az valamilyen rejtélyes oknál fogva lemaradt a könyvről. Az afrikai Derek Walcott író idéztem volna: „Az angol nyelv senkinek sem a tulajdona. Egyedül a képzeleté.”

■ *Komolyan gondolja, hogy a kisebbséget ugyanolyan jogok illetik meg?*

Még hogy kisebbség! Ha nem tudná, kedves Teréz, ma már négyszer annyian beszélnek az angolt második vagy idegen nyelvként, mint ahányan anyanyelvként. Hatalmas többségben vagyunk. A nemanyanyelvű angoltanárokról nem beszélve. Köztudomású, hogy az angol nyelvű interakciók túlnyomó része ma már nem anyanyelvűek és nemanyanyelvűek között zajlik, hanem olyanok között, akiknek nem anyanyelvük az angol, és semmi közük az angolszász kultúrához. Ugyan mi jögon szakítaná félbe a párbeszédünket egy angol vagy amerikai, mondván, hogy hoppá, rossz igeidőt tetszett használni, a *business* előtt pedig nem a *make*, hanem a *do* a megfelelő ige?

■ *Mégis, mit szólnak mindehhez a nyomorult angolok és amerikaiak?*

Lassanként hozzászoknak a gondolathoz, hogy immár nem ők diktálják a tempót. Sem nyelvi, sem szakmai kérdésekben. Valami ilyesmit pedzeget a második cikkem, amely Rod Bolithóval folytatott eszmecsere rögzített változata.

■ *Kit tisztelhetünk Mr. Bolithóban?*

Egy angol barátomat, aki beismerte, hogy az egykor feljűk lejtő pálya mára kiegyenesedett. Bevallom, 2000-ben nemigen adtam hitelt Rod kijelentésének, inkább afféle udvariaskodásnak tartottam. Az idő azonban őt igazolta. Ma már világosan látom, hogy beérett a CETT-re fordított tömérdek anyagi és szakmai támogatás gyümölcse.

■ *Most viccel? Hiszen kedvenc intézménye már vagy tíz éve a temetőben nyugszik.*

A hároméves program valóban kimúlt, és egykori tanítványaink pályafutásáról is csupán töredékes információkkal rendelkezünk. Ugyanakkor tény, hogy a CETT-en és annak környékén tanító kollégákat nemcsak idehaza becsülik meg, hanem külföldön is. Kolumbiában, Tunéziában vagy éppen Üzbegisztánban tartanak továbbképző tanfolyamokat. És ami a legszebb az egészben: Angliában is szívesen látott előadók!

■ *Lassan kiderül, hogy az angoloknak is van mit tanulniuk tőlünk.*

Van hát! Kérdezze meg őket, ha nem hisz nekem.



PÉTER MEDGYES

DONOR AND RECIPIENT  
PRIORITIES:  
THE HUNGARIAN EXAMPLE

DONORS AND RECIPIENTS: INTRODUCTION

Both the donor and the recipient arrive at the negotiation table with a brief. Put most crudely, the donor wants to lend some kind of support and the recipient wants to receive it. Of the two, it is generally the donor whose plans are more explicit: he knows the framework within which he is willing to move. The recipient is very often in desperation: he needs as much support as possible, as soon as possible and under (almost) any terms. Therefore, the recipient is invariably in an inferior negotiating position. While the expectations of the two protagonists are by definition different, the outcome of the discussions is ultimately determined by the extent to which the preliminary expectations of the two sides meet or can be reconciled.

In most cases the donor's motives are far more complex than the recipient's. Indeed, what urges donor countries, governments, government-sponsored agencies (such as the British Council or the Goethe Institut), multinational companies, private sponsors, foundations and so on, to offer help?

Let me address these issues in a typical Eastern European context, at and after the time of the sudden collapse of Communism in 1989–90. The area for examination is foreign-language education.

FOREIGN-LANGUAGE EDUCATION IN HUNGARY

The Hungarian language, spoken as the mother tongue of around fifteen million people in the world,<sup>1</sup> belongs to the Uralic language family and is unrelated to any other European language except Finnish and Estonian. In order to minimise the effects of their linguistic isolation, Hungarians have always attached great importance to the learning of foreign languages.

Prior to World War II, German was the major foreign language taught in Hungarian schools. However, after the communist takeover in 1949, all foreign languages were virtually banned except Russian, which became the compulsory foreign language in all types of schools. For forty years thereafter, every student received between four and eight years

.....  
<sup>1</sup> Over ten million people speak Hungarian as their mother tongue in Hungary, the rest in neighbouring countries, the U.S. and elsewhere.

of Russian language instruction, and those who went on to tertiary education were taught an additional two years. From the late 1960s on, in line with the gradual liberalisation of the communist dictatorship in Hungary, other foreign languages gradually crept back into the curriculum, but the scope for learning them remained limited.

In 1989, consonant with the dramatic changes in Eastern Europe, the Russian language was officially stripped of its privileged status. However, the euphoria felt by teachers, students and parents proved to be short-lived. The sudden deterioration of mood was caused by the acute shortage of foreign-language teachers, other than Russian. The two languages where teachers were especially in short supply were English and German. According to 1990 estimates supplied by the Ministry of Education and Culture (*the Ministry*), 12,000 extra English and German teachers would have been needed, i.e. in addition to the practising cohort of teachers. The transitional government of 1989/1990 and subsequently the first democratically-elected government recognised that they would have to take immediate action.

The situation was further exacerbated by two closely related problems. Firstly, as a consequence of Hungary opening its gates to the West, suddenly thousands of foreign language speakers were in demand in all walks of life. Such people were few and far between for reasons outlined above. Secondly, the only place where people with a good command of foreign languages occurred in significant quantities was schools. Thus the “braindrain” of foreign-language teachers from schools became an economic necessity, as it were.<sup>2</sup> Growing economic hardship in general, and the underpayment of teachers in particular, undoubtedly contributed to the acceleration of this process.

The Hungarian Government quickly realised, however, that the gap left by dropout school-teachers should in fact be remedied. Foreign-language education became a national priority. In 1990, the Ministry decided to launch two ambitious programmes. One was the Russian re-training programme, in which some 3,000 Russian teachers were offered the opportunity to be re-moulded into English or German teachers. Hundreds of Russian teachers eagerly volunteered to participate, because (a) their studies were fully sponsored by government and local authorities and (b) the candidates knew that they would be in jeopardy unless they obtained new qualifications.<sup>3</sup>

The other daunting task ahead was the establishment of the Centre for English Teacher Training (CETT) and its German counterpart in Budapest, followed by several look-alikes in other parts of the country in the next two years. These institutions were to provide pre-service training in accelerated three-year programmes, as alternatives to more traditional, five-year university degree courses.

It would have been wishful thinking to sponsor these two projects without the hope of outside funds.

.....  
2 To be fair, the syphoning off of foreign language teachers, especially those at the beginning of their career, had begun as early as during the years of “Gulash communism” (1970s).

3 Despite their eagerness, these teachers-turned-students are not a happy lot. With several years of teaching experience behind them and, often, with a family to look after, they sit in school desks two days a week only to be re-admitted into the profession. What they find particularly embittering is the realisation that, for all their efforts, it is probably too late for them to become successful teachers of English or German.

## SUPPORTING AGENCIES IN HUNGARY

Strangely enough, in 1990 the Ministry did not search for donors – along came support unsolicited. Representing organisations of higher and lower ranks, donors were literally queueing up outside the Minister's office eager to offer help. Indeed, the rush was so great that letters offering sizable donations remained unanswered on the Minister's desk. This was the time when negotiations between the Hungarian Government and the most promising donors began in earnest. Among them were the British, the US and the German Governments, the World Bank, the European Community and the Soros Foundation.<sup>4</sup> Although today, with the passage of the "Danube fever", donors are no longer knocking on the Minister's door, important projects are up and running, including the Peace Corps scheme,<sup>5</sup> and the PHARE, Tempus and ELTSUP programmes.<sup>6</sup>

With respect to the total size of support, it would be extremely difficult to give exact figures, because the foreign-language component is often embedded in larger projects, such as comprehensive higher-education programmes. Nevertheless, according to well-informed sources, financial aid for foreign-language education should be in the range of \$20 million over the period of 1991–93 (Károly Manherz, personal communication). Out of this, the largest chunk has been offered by the World Bank, amounting to \$12 million worth of long-term loan. The project wears the somewhat clumsy but telling title, "Catching Up With Europe Fund".

## WHY DO DONORS LEND SUPPORT?

Let me return to the question of what motivates donors to give refundable and non-refundable contributions. On the basis of my limited experience, I argue that Western countries wish to:

- enhance their influence over Hungary through spreading their native language;
- promulgate the ideals of the social, political and economic system of the West;
- do business through direct contacts;
- stabilise Hungary in an unstable part of Europe;
- make the Hungarian economy strong enough to repay her debts;<sup>7</sup>
- provide access to up-to-date economic know-how so that Hungary can integrate into the mainstream of Europe;
- enable Hungary to gain access to the international network of communication and information exchange.

.....  
 4 The Soros Foundation is a private fund which has enabled thousands of Hungarian professionals to go on study trips since 1987. This number includes Hungarian EFL teachers who have attended in-service training courses in the U.S.

5 At present, there are about 100 Peace Corps volunteers teaching in various types of school all over the country.

6 To illustrate the rate of growth, the British Council's 1992/1993 ELT budget is about five times the 1989/1990 budget (Helen Thomas, personal communication).

7 According to Government figures, the total debt of Hungary is about \$21 billion in 1992.



Now let me throw light on some of the problems and conflicts between donors and recipients, which are likely to emerge in aid programmes in Eastern Europe. The institute I have chosen as a case study for illustration is CETT, of which I have been the director since 1990. Established over two years ago, we are a self-contained department within the Eötvös Loránd University of Budapest (ELTE), the largest and most prestigious university in Hungary. At present, we run a three-year pre-service training programme for about 300 BEd students, under the tutelage of a staff of about 30.

### Lack of experience

When foreign supporting agencies first arrived in Hungary, just like any other university institutions, we at CETT were totally ignorant of the jargon they were using. The Hungarian language did not (and still does not) have a word for such terms as *project*, *proposal*, *tender*, *terms of reference*, *planning and implementation* or *consultancies*. Nor did we have the foggiest idea of the underlying concepts. This had partly to do with the fact that Hungary had been centrally planned for decades: it was the Politburo's job to issue directives, the Ministry's job to turn them into laws and regulations, and our job at universities or schools to implement them. As ordinary employees, we used to be told how much money was available and for what purposes; we were not expected to become familiar with economic and business terms. We led a frustratingly restricted, albeit in many ways comfortable, life.

In 1990, we were peremptorily urged to submit our first proposal complying with the conditions agreed by the donors and the recipients. Apart from the fact that it was not easy to learn to swim at a mature age, we soon discovered that the recipients “above”, at Government and Ministry levels, were just as uninitiated and ignorant as we were. It could not possibly have led to anything but chaos.

The root of the problem was that the donors had come with only semi-prepared plans and little information about the Hungarian reality and hence they often played things by ear. In addition, they failed to recognise that those they entered into negotiations with did not understand their jargon. As a consequence, discussions were fraught with contradictions and misunderstandings. In hindsight, I know that the donor agencies should have run workshops at every level right at the preparatory stages of project planning, in order to find the common language and thereby indirectly help the recipients articulate their needs and requests. Perhaps more importantly, such workshops might have helped the recipients to have their own pool of experts trained. It goes without saying that well-trained Hungarian project managers would have been more beneficial than foreign experts, by virtue of being more familiar with the Hungarian circumstances and available for less exorbitant fees. This alternative, however, would have made a number of consultants redundant – a not altogether attractive option for some.

## Lack of incentives

There is an intrinsic paradox in the Hungarian setting. While the future of bidding institutions hinges upon outside support, those directly involved in designing proposals are not personally interested in this job.

In Britain, for example, highly distinguished academics write proposals and tenders as a matter of routine. They simply have to, otherwise their institution will lose overseas students and, in turn, will have to cut down on the number of staff, a step which may affect anyone. Institutional and individual interests converge.

The situation in Hungarian universities is different. Even if we fail to receive funds, the University will surely survive. The Chancellor or the Dean may be obliged to take stringent measures, such as closing the campus for the weekends and disconnecting departments from the international telephone network, but such measures will not drastically worsen our lives at an individual level. In Hungary, English-language experts are unlikely to increase the rising number of the unemployed.

Another factor to consider is that teachers (including university teachers) are so poorly paid in Hungary that our salaries are barely above the subsistence level. In order to make ends meet, we are all compelled to “moonlight”. Someone who has two or three part-time jobs to supplement his salary cannot be bothered to work on proposals. To please the Dean, we may be willing to throw something together, but try to get it over with as soon as possible. We ignore deadlines, constantly refer to our incapacity, search for an easy way out and, worst of all, keep a lid on good ideas – after all, only a fool would generate the amount of unrewarded work required. Obviously, this cynical attitude is due to serious defects in the mechanism – institutional and individual interests are at loggerheads.

While Hungary is desperately dependent on external support, it is unable to pay its experts who are doing the actual footwork. The only source for remuneration would be out of the donations themselves. But the conditions agreed by the two parties do not allow for such payments.<sup>8</sup> Thus most projects are stalling. Until donor agencies manage to persuade the Hungarian partners to lift the barriers, progress will remain slow.

## Unprincipled decisions

At the insistence of the World Bank, an independent body called the National Council for Foreign Languages (NCFL) was brought to existence two years ago. Including both suppliers and beneficiaries of foreign-language teaching, NCFL has an advisory, a decision-making and a supervisory function. With NCFL as a mediator, the Ministry and the World Bank agreed on a set of criteria for prospective applicants within the framework of the foreign-language component. The seven-item list placed a heavy emphasis on promoting the practical aspects of foreign-language education and the training of English and German

.....  
8 Oddly enough, the agreement between the World Bank and the Hungarian authorities stipulates that I can pay anybody except those working full-time at CETT.

teachers so that Hungary would be able to produce a sufficient number of foreign-language users and teachers as soon as possible.

An institute ideally satisfying the terms of reference agreed by the donors and the recipients, CETT submitted a proposal in 1991. Sticking to the official route, we forwarded our proposal to the University authorities. So did all the other foreign-language departments, most of whom we assumed represented the antithesis of the conditions articulated in the priority list. Subsequently, a hastily-recruited University team dissected each proposal, randomly retaining certain bits while scrapping others, only to mould them into a joint university proposal. We were certain that the proposal would be turned down by NCFL. To my great relief, it was not. As a next step, the University set about making plans for allocation among the bidding departments, making sure that each department be given “their due”. What principles led the team to allocate the money was kept a secret.

During communism, institutions and individuals were not rewarded on the basis of their merit. It was standard practice to weight the dispersal of funds on ideological grounds, and, more specially, through private connections. In compensation, each applicant was granted a small share to keep their mouths shut. This principle seems to have survived. Only the funding agencies could prevent nepotism and a narrow-minded policy of unprincipled distribution – if they so wished.

### Lack of information flow and coordination

Appeals for World Bank support were advertised in three rounds. Building on its proposal prepared for the first round, CETT bid for the second round in 1992. No sooner had we submitted the new proposal than we learnt that (a) project implementation would be put off by one year; (b) the support we had requested in the first round had been trimmed to one fourth of its size. As a result, with regard to both proposals, we were back at square one.

As a rule, applications for funds are advertised late, causing great haste and unnecessary strain and, as a consequence, shoddy plans. To make matters worse, information does not reach all possible bidders. Priorities and policy decisions are in constant flux, leading to a great deal of superfluous stress and work and, in the final account, decreasing the bidders’ trust and motivation.

Inefficiency can partly be explained by inexperience, but there is probably more to it. It appears to me that a political tug-of-war is being waged between the Hungarian authorities and the funding agencies in which professional concerns carry little weight. Although bidding institutions are the ultimate victims, they are the last to be informed about the causes of delays, detours and bouts of improvisation. I despair at the thought, for instance, that World Bank missions have been coming and going for three years now and yet not a cent has been spent on the foreign-language component.<sup>9</sup>

.....  
 9 I am glad to announce that, as of February 1993, project implementation at CETT has been given the green light at last.

## Ambiguous accountability network and hidden agendas

As I have suggested above, most bidding institutions move in a vacuum. While we are made responsible for immediate planning, we are not given clear instructions about how these plans fit in with the long-term strategy of the mother institution or the national policy. Let me illustrate my point again with reference to CETT.

CETT first was given the light of day under peculiar circumstances. It so happened that by 1990 the University, just like any other university, had fallen on bad times.<sup>10</sup> At this point the Ministry suggested that the only hope ELTE could entertain was to attempt to bring in external support, primarily that of the World Bank. As the World Bank were planning to invest in an accelerated form of teacher training, the University should provide shelter for a practically-oriented institute training English and German teachers. At that time the idea of establishing CETT and its German sibling was in its incubation period.

As ELTE and its Faculty Senate had read our curricula, which openly defied basic tenets of the traditional view whereby “good teachers are born and not trained”, they were so distrustful that they admitted us to their ranks only by a thin majority vote and granted us a temporary “work permit” extending merely to three years.

As we have succeeded in fulfilling the expectations to attract support, our right to exist has not yet been queried and, to be fair, we have been given a free hand in handling professional matters. On the other hand, ELTE bureaucracy has deprived CETT of even an iota of financial and administrative autonomy. We are not allowed to look into the books which show the extent of support the Ministry has provided for the growth of CETT, in terms of new posts, salaries, equipment, maintenance and consumables. While we are continuously urged to beg for help, our proposals are being merged with others, without consulting us beforehand or afterwards. The clear intent is to spread out the support so that each Department can enjoy a bit of our acquisitions. It is no secret that the wealth we have accumulated will be made ELTE property after our “premature death”.

These would be domestic issues of little concern to outsiders if it were not the general pattern characteristic of similar centres operating at other universities. But what matters more is that our fate is symptomatic of a lack of a clear accountability structure. Who are we at CETT accountable to? To ELTE? To the Ministry? To the World Bank? Who does our future depend on? Are our masters, whoever they may be, at all interested in whether or not we train quality teachers?

I suspect that there are a great number of hidden messages and ulterior motives in a game in which we have been ascribed the role of “pawns”. It looks as though it is not in the interest of any of the “officers” to let us know the ground rules.

.....  
<sup>10</sup> Unfortunately, the situation has gradually worsened since then.

## Lack of assessment

I am aware that the assessment of educational projects is a multifarious operation. Measuring cost-effectiveness in such a complex enterprise as foreign-language education verges on the impossible.

Nevertheless, quantifying certain basic facts would surely be feasible. At CETT, for instance, it would be relatively easy to assess the ratio of students who would like to work in primary or secondary education after graduation, who are planning to teach in private language schools and who are likely to seek employment in more lucrative jobs, outside the teaching profession.<sup>11</sup>

If it turned out, for example, that institutions such as CETT did not deliver an adequate number of teachers into the state school system, what would be the point of making such large investments? On the other hand, it might still be worth the money considering that (a) the non-ELT job market will soon become saturated and (b) CETT has produced a positive backwash effect on more traditional forms of teacher training and on foreign-language education at large.

In the midst of chaos, it would have been impossible to conduct “market research” in 1990. With things having come to a lull, it is high time that both recipients and donors began to appraise their undertaking. Benefits, costs, sustainability and alternative solutions should all be investigated. Such an assessment would be in the donor’s interest, let alone in the recipients’ who ultimately will have to foot the bill.<sup>12</sup> Fundamental questions should be posed: Is the investment worth it in the short and long run? Should it be reduced or enhanced? Would it be better to discount the investment process altogether? Should the moneys be re-channelled? Are the recipient institutions using the funds as intended and in a cost-effective way, whilst also meeting the conditions set for applicants? Are the planning and implementation phases properly co-ordinated? Are those involved in project planning personally interested in the success of the implementation phase?

The list of questions could be expanded. Yet no answers seem to be coming along. What hampers introspection and initiatives to gain feedback, I wonder: laziness, inefficiency, time pressure, nepotism? Or something else? – “The rest is silence.”

## CONCLUSION

Hungary has been negotiating for a great deal of foreign support and indeed has been lent some. As one of the priority issues on the Hungarian government’s agenda, foreign-language education has been receiving a decent share of the funds available. Nevertheless, several difficulties have hindered the recipients’ efforts at the institutional level. Let me summarise a few of the difficulties that the funding agencies – and only the funding agencies – could have precluded.

.....  
 11 By the way, there is a clear indication that about 30-40 percent of our graduates will stay on working for a full university degree.

12 Please remember that funds offered by the World Bank are long-term loans and not gifts.

- They should have been aware of the inexperience of those they were negotiating with.
- Instead of repeated missions, which were always expensive and not always effective, the funding agencies should have run on-the-job training workshops for prospective bidders to acquire skills in handling various aspects of planning, proposal-writing and implementation.
- In order to achieve greater efficiency, the funding agencies should be finding ways to reward those who are the most heavily involved in the management of projects, in the form of salary enhancements and other fringe benefits.
- Throughout the support period, the funding agencies should make sure that the funds reach those they are destined for – and no one else.
- The funding agencies should give fair and undelayed information about every stage of the bidding and funding procedure.
- They should make it clear who the bidding institutions are responsible to, and disambiguate liability networks.
- They should not only insist that each project be thoroughly assessed at regular intervals, but they should also help set up a proper assessment mechanism.

## ACKNOWLEDGMENTS

My thanks are due to István Abosi, Balázs Dajka, Graham Graves, Joy Griffiths, Károly Manherz, John McGovern and Helen Thomas.

*(1994)*



# ROD BOLITHO – PÉTER MEDGYES

## TALKING SHOP: FROM AID TO PARTNERSHIP

*Since the fall of communism, over ten years ago, there has been a huge increase in British support for ELT in Central and Eastern Europe. This has brought opportunities for visits in both directions, for professional exchange and for joint initiatives. In this dialogue, we explore some of the issues that have arisen through this period of intense activity from our individual perspectives. Péter Medgyes, director of a Hungarian teacher training institute, the Centre for English Teacher Training (CETT) at Eötvös Loránd University, Budapest, has travelled widely within and beyond the region; and a „Brit” whose institution, University of St Mark and St John at Plymouth, has been extensively involved in projects throughout Central and Eastern Europe since 1991. We chose the dialogue format for conference presentations at IATEFL Edinburgh, and at the British Council’s Annual ELT Meeting in Constanta, Romania, in order to accentuate our different perspectives, and to encourage audience participation. We attempt to reproduce here some of the „cut and thrust” of these live events, and to focus on four main issues: British and Local Priorities, Language, Teacher Education, Mutual Learning. We hope that a retrospective view might help us to learn some lessons from the past, and to set some useful priorities for the future.*

### BRITISH AND LOCAL PRIORITIES

**Rod:** What exactly were your priorities in 1990?

**Péter:** Well, they were pretty clear. After Russian was abolished as the compulsory foreign language, English and German pushed forward to fill the vacuum. Everybody wanted to learn English and German, but the trouble was that there was an acute shortage of qualified teachers to teach these languages. So we needed thousands of English and German teachers – and fast. It was at this point that the British Council came in to offer help.

**Rod:** Surely the British Council supported ELT before 1990, too?

**Péter:** Of course, but they increased their ELT budget five-fold in 1990. Suddenly we were awash with money. And we went on a spending spree: we bought large stocks of ELT books and journals, we went high-tech by buying up-to-date computers, photocopiers and all sorts of other paraphernalia. At the same time, we could afford to send our staff members in flocks to methodology summer update courses, short-term visits, conferences, and various MEd and MA programmes in Britain.



- Rod: But this was a two-way process, wasn't it?
- Péter: Certainly. We virtually had *carte blanche* to invite British trainers and other ELT experts... Now that this fabulous period is over I dare say that we had more money to spend in my institution than was necessary. We were spoilt in some sense.
- Rod: Do you mean that not all the money was wisely spent?
- Péter: I'm afraid so. I mean, there were so many opportunities that I even had to turn down offers for free courses in Britain, simply because nobody on my staff was prepared to sacrifice their summer holiday any more. And strict deadlines meant that we were often in too much of a hurry to spend the money as carefully as we would have wished.
- Rod: I know that there were many other agencies involved in sponsoring ELT in Central and Eastern Europe.
- Péter: Yes. In fact, the World Bank was a far bigger sponsor than the British Council. However, their support was not a gift, but a long-term loan that the Hungarian Government will have to pay back. And that's a worry for many of us in Hungary... Well, these were our priorities. What were yours, Rod?
- Rod: To a large extent, institutions like mine are bound to follow British Council and Foreign Office funding priorities. British ELT sells its expertise all over the world, and we in Higher Education are no different. We have to balance our books. So we watched with interest as decisions were taken to switch financial support from developing countries, mainly in Africa, to encourage the new democracies in Central and Eastern Europe. And we were pleased to find that our expertise in ELT and Teacher Education was in demand.
- Péter: So there wasn't much idealism involved.
- Rod: I wouldn't say that! I think there was a very real sense in which we felt pleased that the old barriers were down, once and for all, and that we could establish contacts with our fellow-professionals in your region after decades of relative isolation. For me, as a European, too, that was an exciting development.
- Péter: Wasn't there a danger that you might be accused of linguistic and cultural imperialism? Of imposing your values in societies whose own values were being deeply questioned and even discredited?
- Rod: Maybe. The British Council, with its cultural diplomacy role, is always potentially exposed to such criticism. However, I think those of us involved in Central and Eastern Europe have genuinely tried to respect existing language teaching traditions, and to understand cultural norms and expectations rather than to overturn them. In other words, to develop sensitive methodologies which are appropriate and helpful to the contexts in which we have been asked to work. In the Romanian secondary textbook project, for example, we tried to draw on the best of Romanian language teaching traditions whilst at the same time innovating in a measured way.
- Péter: I think we, for our part, have been aware of this sensitivity.
- Rod: So you haven't felt invaded by native speaker "experts" with their cultural and methodological "baggage"?

*Péter:* On the whole, we haven't... Let me explain what I mean. There have been times when we have had to dance to your music. After all, you knew what you wanted to achieve, you defined the terms of our cooperation [...] and it was your money. On the other hand, there haven't been that many native speakers living and working in Hungary, but in the main they have been selected and placed strategically, and have been widely experienced and well-qualified. So they have had an enormous impact through the quality of their work and their commitment. Unfortunately we haven't always been able to give the same commitment in return.

*Rod:* Why is that?

*Péter:* Many of these experts have been employed under British Council terms and conditions, which seem to us to be fairly generous, and have been able to give their full attention to their institutional or project-related obligations. In the meantime, teachers in my own institution and, I guess, throughout the region, are so poorly paid that they have to hold down two or even three jobs simply in order to earn a living. As a consequence, they regard their main job as a part-time occupation too. As soon as they've done their classes, they're off. You can't build an institution on the dedication of its employees alone. Certainly not in the long run. You've got to pay them according to the level of their commitment. But this is wishful thinking in Hungarian universities for the time being.

*Rod:* So what you're saying is that there is a mismatch between, say, British expectations and your ability to respond when it comes to effecting changes and reforms.

*Péter:* Exactly. You know it takes time not only to do the work but also to explore each other's thinking in a way which ensures shared understanding of what is to be achieved.

## LANGUAGE

*Rod:* Interesting that you should mention shared understanding. After such a long period of separation, it was inevitable that it would take a while for us to find a common language for professional interchange. The metalanguage of communicative approaches to ELT had to be opened up, for example, and it was certainly helpful to me to be forced to go over the ground again and question some old assumptions about, say, teacher and learner roles, or the place of explicit grammar instruction. How did you feel about operating in a new professional register?

*Péter:* I had much more difficulty with project jargon.

*Rod:* What do you mean?

*Péter:* You used a language we didn't understand. Terms such as implementation, costing, sustainability, accountability, etc. As a matter of fact, non-natives are linguistically handicapped in every sense of the word. Obviously there's no way we can use the English language as fluently and efficiently as you can. And native-speaker colleagues have often used this to their advantage in professional debate.

*Rod:* So the playing field isn't level.

*Péter:* There you are. Level playing field. I've never come across this term, for example... Seriously though, at CETT we had a mixed staff. Hungarians, Brits and Americans. The working language was English. We would often argue over various professional matters, and let me tell you, beyond a certain point in the argument the natives invariably got the upper hand, and not because they were always right.

*Rod:* But because they spoke better English?

*Péter:* That's right, and also because they had been trained at school how to argue and we hadn't. Not even in our mother tongue... Like many of us in Hungary, I have been in two minds about the whole issue. On the one hand, we've been suffering from some sort of inferiority complex. Because we don't speak English well enough. On the other hand, we've tried to follow your norms, which has often led to native speaker worship. People tend to believe that native speakers speak better English, therefore they're better teachers too.

*Rod:* That's obviously not the case!

*Péter:* And yet, go to any ELT conference, and what is it you see? Most of the plenary speakers come from Britain and the USA. At workshop sessions natives speak to full classes, while local presentations are poorly attended.

*Rod:* But surely you don't just see us as language informants?

*Péter:* It depends. Backpackers who used to flock to Hungary in the early 90s wanting to teach were no more than language models. They usually came with no ELT experience...

*Rod:* Nor with any teaching experience, for that matter.

*Péter:* However, natives from an ELT background have always been considered fully-fledged professionals. And they've expected to be treated like that, too... Interestingly enough, they've often downplayed the importance of language competence compared to the importance of professional expertise. Let me tell you an odd experience I had a few years ago, when I ran a British Council summer course for primary teachers in Hungary. My co-trainer was a Brit, who insisted that she would conduct the methodological seminars while I dealt with the language improvement classes.

*Rod:* I don't find it that odd. Non-natives have as much right to the English language as natives.

*Péter:* That's true, but less competence. Which is not to say that non-natives are worse teachers, of course. All I am saying is that our strengths and weaknesses are different.

*Rod:* What do you see as our main weakness, Péter?

*Péter:* The fact that many of you don't learn the local language or become familiar with the local culture. This is clearly a major handicap. Just like our more or less deficient command of English.

*Rod:* I think you're being a bit too hard on yourself – and on all the many teachers who speak such brilliant English despite all the years of isolation. In fact, when I visited countries in Central and Eastern Europe even before 1990, I was astounded at the high standards I encountered. It reminded me that people will learn successfully if they really want to, but also that there's an incredibly strong language teaching tradition here.

*Péter:* Thank you... but do you know, Rod, that we've had quite a few so-called ELT experts who arrived from Britain in the belief that they were going to meet a bunch of ignorant „commies”, and when they realised that this was not the case, they felt terribly frustrated.

*Rod:* Whose fault was that?

*Péter:* Not really theirs; I just don't think they were properly briefed.

## TEACHER EDUCATION

*Rod:* Shall we return to the issue of language teaching traditions?

*Péter:* Personally, I've often criticised our English Departments for focusing too much on language and literature, while they neglected areas which were directly concerned with teacher education. On the other hand, I have to admit that the English Departments in Hungary have always had high standards.

*Rod:* Yes, we were initially puzzled about that. We wondered why methodology was such a contentious issue for you. We also found it difficult to understand the relationship between the various university faculties: philological, pedagogical, philosophical...

*Péter:* People have always believed that there is no substitute for subject knowledge and academic excellence. It has been difficult to establish more professionally-oriented teacher-training courses within the university structure, and to define the content of such courses.

*Rod:* But isn't that exactly what you've managed at CETT and at other universities in Hungary?

*Péter:* You mean through the three-year programme?

*Rod:* Yes.

*Péter:* But it continues to be a struggle. A BEd certificate after three years simply doesn't have much status, and most of our students go on to complete the standard five-year programme. In any case, most universities – and even the Ministry, probably – saw these fast-track programmes as a stop-gap measure to meet the huge demand for teachers of English. We also face the problem that only 50 per cent of our graduates, on average, go into state-school teaching. Many of them find more lucrative jobs in industry, the media, banking, and even in private language schools. So it looks as if there is a conflict between the objectives of the institute and those of the students.

*Rod:* Actually, this seems to be the case throughout the region... Do you think these fast-track programmes represent an unsuccessful attempt by Brits to introduce their own model of teacher education in an inappropriate context?

*Péter:* Not really. The curriculum at CETT was worked out collaboratively, and it is well-liked by most students. The trouble is that the wider environment is not so friendly, and it will be difficult for us to sustain the new model indefinitely: it's labour-intensive, and therefore expensive.

*Rod:* Can you be a bit more specific?

*Péter:* Sure. Our school-based mentors have to be trained, supported and paid, for example. The teaching practice component involves a full year in school on certain days for

- our third-year students, and they need to be supervised. We promote a reflective approach, and reflection needs time and group work. It's much less expensive to deliver lectures to 150 students than to break them up into 10 or 15 seminar groups.
- Rod:* I know the future is a bit uncertain. Is that why so many people in ELT in Hungary and the wider region are rushing to complete a PhD?
- Péter:* Yes, I guess that's the main reason. The Higher Education Law says that you can't keep your teaching post at university after eight years unless you have a doctorate. So there's more to it than sheer prestige. At CETT, for example, half the staff are involved with their PhD studies at present.
- Rod:* But doesn't this disturb the work of CETT?
- Péter:* It does, but we haven't got much choice. Whether we like it or not, there's no life in Hungary without a doctorate.
- Rod:* And are *you* happy with this situation?
- Péter:* I am and I am not. I am not, because I'm sure you can be a wonderful teacher trainer without a PhD. Perhaps a better one than with it.
- Rod:* What do you mean?
- Péter:* Well, your PhD studies may put you on a track which will lead you away from relevant issues. On the other hand, I'm pleased with having established our own language pedagogy doctoral programme. I try and make sure that it stays close to chalkface.
- Rod:* Classroom-oriented research, that is.
- Péter:* Exactly.

## MUTUAL LEARNING

- Rod:* That's certainly one area in which British and Hungarian practices are moving closer to each other. Classroom investigation is high on the agenda in the UK, too. How else do you feel you've benefited over the last ten years of contacts?
- Péter:* It's difficult to separate personal benefits from wider issues here. A few personal things first. My own fluency in English has increased to an extent where I even feel confident enough to give plenary talks in your language, and this has also done wonders for my self-esteem. I also realise that I have something to contribute to the worldwide debate about ELT issues. More generally, I think we've acquired more organisational skill, such as project management, and perhaps more tolerance and respect for the views of others. This in turn has made us more aware of intercultural and cross-cultural issues, and has probably helped ELT communities across the region to see the value of networking and professional exchange as an alternative to the isolation we endured for so many years before. But how about you: in what ways do you feel you've gained from your encounters with professionals in your region?
- Rod:* Like you, I find it difficult to separate personal gains from wider impressions. I've already mentioned the amazing standard of English among our colleagues in the region, and we're keen to find out how you managed this in such difficult circumstances. We discovered your immense capacity for autonomous language learning, and also marvelled at your close knowledge of literature in English.

- Péter:* But isn't this literature tradition a bit outdated? There are ways in which it has held us back.
- Rod:* In one sense, perhaps. My colleagues in Romania, for example, were very much tied to the "big names" in British and American literature, and had some difficulty accepting the validity of studying contemporary and Commonwealth writers. The debates we had certainly helped me to see some aspects of literature in a new light. I also learned a great deal from teaching two Masters' courses in Hungary.
- Péter:* In what sense?
- Rod:* I think my students, and other colleagues in the region, have taught me to think more critically. They were, rightly, never prepared to accept anything at face value. Everything, from Krashen to Widdowson and back, was questioned. This capacity for critical thinking and questioning has forced me to re-examine a lot of my own "taken-for-granted" assumptions about training, teaching, and learning.
- Péter:* You mean you didn't do that before?
- Rod:* With the benefit of hindsight, I know I didn't do it enough. I have enjoyed being together with colleagues who cultivated their personal capacity for critical thinking through long years when public intellectual freedom was at a premium. Finally, I think many of us in the UK ELT community have realised the importance of professional partnerships, in which the approach and methods chosen are fully negotiated and appropriate to the context. It has taken me far too long to reach this understanding, I must admit!
- Péter:* I know there are concerns about the future of ELT initiative in the region now that the "honeymoon period" of generous funding is over. Where do we go from here?
- Rod:* In a way, that's not for me to answer, but I know that the British Council, through its ELTeCS initiative, is trying to build and extend a sustainable professional network.
- Péter:* But will it work without further funding? I worry that a kind of dependency culture has been allowed to develop...
- Rod:* Well, if you are right about the growing self-assurance of professionals in the region, perhaps there'll be ways of avoiding this. I'm particularly encouraged by the number of local textbook publishing initiatives. It's time the big British publishers realised that they can't simply sell their big global courses into every country indiscriminately, regardless of appropriateness to the context. I think they're really waking up to that now. What do you see ahead?
- Péter:* My biggest worry is that our teachers still haven't reached the professional status they deserve. Until, like their counterparts in Austria and Germany, they can afford to travel to English-speaking countries whenever they need or wish to, they'll be at a disadvantage. But in all other respects, I think we're learning to stand on our own feet.

(2000)



## 8. FEJEZET

# KUTYAUGATÁS NEM HALLIK AZ ÉGIG

- *A két cikk címéből is kiviláglik, hogy tanár úr politikus.*

Kedves Teréz, az előző beszélgetésünk során már tisztáztuk, hogy nem vagyok az.

- *De államtitkárként mégiscsak közel ült a tűzhöz.*

Helyettes államtitkárként.

- *Úgy értem, az államtitkár helyettese volt?*

Nem egészen. Először is két államtitkár dolgozott a minisztériumban. A politikai államtitkár dolga az volt, hogy adott esetben képviselje a minisztert a parlamentben. Ezzel szemben a közigazgatási államtitkár a „ház”, vagyis a minisztérium belső működtetéséért volt felelős. Az öt helyettes államtitkár viszont nem neki, hanem közvetlenül a miniszternek volt alárendelve.

- *Akik közül maga volt az egyik, ha jól értem.*

Úgy van. Hozzám mindkét alkalommal a nemzetközi ügyek tartoztak.

- *Hogy értem azt, hogy mindkét alkalommal?*

Két ízben töltöttem be lényegében ugyanazt a funkciót.

- *Kik voltak a főnökei?*

Mindkétszer Magyar Bálint.

- *Nem lehetett könnyű kijönni vele. Azt mesélik, erőszakos fráter.*

Egy miniszter akkor képviseli jól a tárcája érdekeit, ha faltörő kosként töri át a falakat.

- *És ugyan mit ért el a maga faltörő kosa?*

Rengeteget. Gyökeresen átalakította a magyar közoktatást – európai vágányra állította. Hadd mondjak néhány példát. A magolós tanulás helyett a kreativitás fejlesztését, a Sulinet program bevezetésével pedig a digitális kultúra terjesztését szorgalmazta, törvényi úton gátat vetett a cigány gyerekek iskolai szegregációjának. Ami pedig a felsőoktatást illeti...

- *Inkább magáról beszélgezzünk. Mennyi ideig dolgozott nála első nekifutásra?*

Mindössze másfél évet.

- *Csak nem valami személyes konfliktus miatt hagyta faképnél?*

Egyszerűbb a magyarázat: visszavágytam a katedrára. Meg aztán botcsinálta köztisztviselőként kicsit – vagy talán nem is olyan kicsit – idegenül mozogtam a közigazgatás útvesztőiben. Megjegyzem, én már néhány hónappal az 1998-as választás előtt bejelentettem, hogy bármi legyen is a választás kimenetele, én mindenképpen visszamegyek az egyetemre.



- *Minekutána vesztek, úgyis kipenderítették volna.*

Az új kulturális miniszter éppenséggel marasztalni próbált.

- *Azt mondja, idegenül mozgott a minisztériumi közegben. Egyáltalán mi értelme volt belevágni? A rangkórság vitte rá?*

Az első munkanapomon, alighogy leültem az íróasztalomhoz, megcsörrent a telefon. „Elnök úr van a vonalban” – suttogta a titkárnőm. „Miféle elnök úr?” „Hát a köztársasági elnök úr” – felelte.

- *Hoppá!*

„Péterem” – szólalt meg a vonal túlsó végén Göncz Árpád, én meg majd elejtettem a kagylót.

- *Ismerték egymást, hogy lepétezte?*

Sose találkoztunk személyesen, de ő szinte mindenkit bizalmasan szólított. Majd így folytatta: „Te, ez a Bálint be akarja zárni a kairói, a szófiai és az újdelhi kulturális intézetünket. Beszélj már a fejével, ne kövessen el ekkora örültséget!”

- *Mire maga?*

Ahogy a miniszteri iroda felé baktattam, lelki szemeim előtt megjelent jövőendő unokám képe, amint ártatlan hangon megkérdi: „Nagypapa, igaz az, hogy helyettes államtitkár voltál? És mondd, mit csináltál ott?” Mire én: „Bezárattam három magyar intézetet!” Ekkora szégyent nem éltem volna túl, úgyhogy mihelyt beléptem az irodába, rögtön a tárgyra tértem: „Nézd, Bálint, ha tényleg az a terved, hogy felszámolsz három kulturális intézetet, akkor vedd úgy, hogy én már itt se vagyok.”

- *Tyűha, maga nem is olyan nyuszi, mint gondoltam.*

Rövid szóváltás után a miniszter engedett, majd megkérdezte: „Akarsz még valamit?” Mire én: „Van egy ötletem. Nyissunk három új magyar intézetet!”

- *Belement?*

Bele. Így született meg rá egy évre a londoni magyar intézet, amit ő maga nyitott meg ünneplés keretében, majd sorban a New York-i és a brüsszeli is. Igaz, azokat már az utódai avathatták föl.

- *Mit szólt Göncz Árpád a huszárvágáshoz?*

Annyira megszeretett, hogy ragaszkodott hozzá, ettől kezdve valamennyi elnöki útján én képviseljem a minisztériumot. Másfél év alatt nyolcszor ért ez a megtiszteltetés.

- *Láthatólag szeret utazni.*

Nagyon. Göncz Árpáddal pedig különösképpen. Csodálatos ember!

- *Ott tartottunk, hogy visszatért a katedrára. De mint említette, futott még egy kört a minisztériumban. Egyszer nem volt elég?*

Magyar Bálint csábításának másodszorra sem bírtam ellenállni. Egyetlen kikötésem volt csupán: a nemzetközi ügyek mellett az idegennyelv-oktatás ügyét is én akartam kézbe venni. Vagy inkább úgy mondanám: jókorát lökni a szekerén.

- *Valljuk be: nem sikerült. Mindmáig sereghajtók vagyunk Európában ezen a téren.*

Ez igaz, de gondoljon bele, honnan indultunk. Ma legalább négyszer annyian beszélnek idegen nyelveken, mint harminc évvel ezelőtt. Elég az hozzá, a miniszter teljes mellszélességgel támogatta a nyelvtanítással kapcsolatos elképzeléseimet, de ami ennél is fontosabb...

- *Csitt! Erről majd legközelebb, ha kérhetem... Maradt még valami a bögyében, amit a minisztériumi pályafutásáról elmesélne?*

Talán csak annyi, hogy az én bábáskodásommal jött létre egy kínai–magyar két tannyelvű általános iskola Budapesten. Büszke vagyok rá, mert ez az egyetlen ilyen iskola egész Európában. Eleinte főleg kínai gyerekek jártak oda, de ma már a tanulók fele magyar.

- *Lám csak, az előrelátó magyar szülők... Visszatekintve a minisztériumi pályafutására, hogyan összegezné az ott töltött éveit? Hányat is?*

Összesen közel öt évet. Rengeteget tanultam, és talán nem is vallottam szégyent. A minisztériumi munka érdekes, de hiányzik belőle valami, ami a tanításban megvan.

- *Mi az a valami?*

Egy tanítási óra vagy sikerül, vagy nem. Fehéren-feketén. A minisztériumi napok viszont csak a szürke árnyalataiban különböznek egymástól. Sokszor sárdagasztás folyik.

- *Tehát megbánta, hogy felöltötte a könyökvédőt?*

Ellenkezőleg. Sőt, szerintem minden tanárra ráférne egy-egy vargabetű. Nem véletlen, hogy a nálunk szerencsésebb országokban a tanárok bizonyos időközönként szabbatikus évre jogosultak.

- *A maga esetében elég hosszúra nyúlt ez a vargabetű! Pláne ha hozzáveszem a nagyköveti megbízatását. Hány évet is töltött Damaszkuszban?*

Négyet.

- *A minisztériumi öttel az már összesen kilenc év... Ha már itt tartunk, az imént botcsinálta köztisztviselőnek titulálta magát. Nem gondolja, hogy nagykövetként még inkább az volt?*

A magamfaját ejtőernyősnek hívják a külügyben. Mi tagadás, nemegyszer rászorultam a hivatásos diplomaták tanácsaira, de azért zöldfülűnek sem nevezném magam, hiszen előtte éveken át nemzetközi ügyekkel foglalkoztam.

- *Kíváncsi lennék, mit csinál egy nagykövet azon kívül, hogy fogadásokra jár, ahol jókat eszik-iszik?*

A magyar érdekeket képviseli. És ha kell, gondoskodik a bajba jutott magyar állampolgárokról.

- *Ez szépen hangzik, de árulja el, hány magyar jutott bajba a maga négy éve alatt?*

Rengeteg.

- *Hogyhogy?*

A 2006-os libanoni–izraeli háború során több mint száz magyar állampolgárt kellett kimenekítenünk Libanonból, majd hazajuttatnunk. Sose felejttem el: ahogy ott ácsorogtam a határátkelőhelyen, egyre a pereputtyukat cipelő menekültáradatot bámultam. Olyan volt, mintha egy ezerszer látott film nézőjéből egyszeriben szereplővé léptem volna elő. Közben az járt a fejemben: „Csípjete meg! Álmodom? Hogy a csudába kerül egy angoltanár ilyen szürreális helyzetbe?”

- *De megúsza.*

Szerencsére igen. És büszke vagyok rá, hogy helytállásomért később miniszteri dicséretben részesültem. Ám ennél is jobban esett a Libanoni–Magyar Baráti Társaság elismerő oklevele.

- *Milyen érzésekkel gondol vissza Szíriára?*

Végtelen szeretettel – és a polgárháborút látva végtelen szomorúsággal.

- *Mi csak locsogunk, közben szót sem ejtünk a fejezetben olvasható két cikkről. Miért pont ezt a címet adta: Kutyaugatás nem hallik az égig?*

Arra utaltam, hogy – tetszik, nem tetszik – a tanárok életét is áthatja a politika. Ám mivel nem vagyunk döntéshozói helyzetben, hiába koptatjuk a szánkat, szavainknak nincsen foganatja. Vegyük példának a második cikket, amelyet Nikolov Marianne-nal írtam. Az első felében a tantervi innováció kérdéskörét jártuk körbe. Ebből remélhetőleg kiderül, hogy a tantervfejlesztés sokszereplős játék, de a végső szó mindig a politikusoké, akik döntéshozataluk előtt hol hallgatnak az általuk fölklért szakemberek véleményére, hol pedig fütyülnek rá. Egy biztos: a tanároknak nincs közvetlen beleszólásuk a dolgok menetébe.

- *Elég baj az.*

Nem feltétlenül. Ne felejsük el, hogy a köztanárok és az őket képviselő tantervkészítők csö-látásban szenvednek, nem képesek magasabb szempontokat figyelembe venni. Őket pusztán a saját tárgyuk sorsa izgatja.

- *Nem fél, hogy ezért a csö-látásos kijelentéséért a feldühödött olvasók meglinceselik?*

Hadd mondjak egy példát! Mindenki oroszlánként küzd, hogy az ő tantárgya minél nagyobb részt hasíthasson ki a heti órakeretből. A matektanár azzal érvel, hogy heti három órában képtelenség megértetni a valószínűségszámítást, a történelemtanár pedig azzal, hogy így sosem jutnak el a XX. század második feléig.

- *Miért, a nyelvtanárok nem nyöszörögnek?*

Dehogynem! Az ádáz küzdelem örökké tartana, ha valaki ott fönn nem vetne véget a huzavonának. Ez pedig ki más lehetne, mint a miniszter, aki értelemszerűen politikus? Döntésében a társadalmi haszon szempontjait részesíti előnyben a lobbierdekekkel szemben.

- *Tegyük hozzá: az általa vélt társadalmi hasznót.*

No persze. Ám mielőtt továbbmennénk, engedjen meg egy zárójeles megjegyzést. A tanárok, beleértve a nyelvtanárokat is, szerintem túlságosan nagy feneket kerítenek az óraszámuknak. Szent hitük, hogy ha több óra állna rendelkezésükre, eredményesebbek lennének. Jóval kevesebbet törődnek azzal, miként lehetne a meglévő óraszámot a lehető legjobban kiaknázni. Rendszerint nem önmagukat okolják az esetleges kudarcokért, hanem a külső körülményeket. Ami pedig minket, nyelvtanárokat illet, szerintem heti három órában is meg lehet tanítani egy idegen nyelvet, mint ahogy a rossz tanár tízszer annyi órában sem boldogul.

- *Újabb arculsapás... Hol is tartottunk?*

Ott, hogy a politikusnak a társadalmi érdekek szerint kell, illetve kellene döntést hoznia. Erről szól a Nikolovval írott cikkem második fele, amely a Nemzeti alaptanterv sorsát elemzi, különös tekintettel az idegen nyelvekre. Nos, az elmúlt húsz év fejleményeiből számos tanulság vonható le.

- *Huszonöt év.*

Húsz, hiszen a cikk csak 2010-ig követte nyomon az eseményeket. Az egyik – és talán a legfőbb – tanulság az, hogy a politikusoknak a kisstílű kötélhúzás helyett konszenzusra kéne törekedniük. Nem volna szabad négyévenként ellenkező irányba fordítani a szekérrudat, hiszen az oktatás – a természetéből fakadóan – hosszú távú befektetés, ahol a stabilitás döntő tényező. Nagy baj továbbá az is, hogy a politikusok ritkán kérik ki oktatási szakértők véleményét, vagy ha mégis, csak olyanokéra támaszkodnak, akik egy követ fűjnek velük.

- *Többször emlegeti a szakértőket. Tulajdonképpen kiket tisztelhetünk bennük?*

Tanterv- és tananyagkészítőket, továbbá mérési és tanárképző szakembereket. Valójában ők azok, akik – hogy úgy mondjam – hidat alkotnak a döntéshozók és a köztanárok között. És itt jön az újabb bökkenő! Vajon milyen mértékben veszik figyelembe ezek a szakértők a tanárok véleményét és tapasztalatát? Félő, hogy csupán saját nézeteiket továbbítják a döntéshozók felé.

- *Ahogy maga mondaná: kutyaugatás nem hallik az égig.*

Ebből kifolyólag mi történik? A tanárok elidegenednek az egyre új alakot öltő Nemzeti alaptantervtől. Kezükbe sem veszik, és ugyanúgy tanítanak tovább, mint eladdig. Jól-rosszul.

- *Hát nincs igazuk? Kinek lenne jó, ha hagynák magukat ide-oda rángatni?*

Igen ám, de amennyiben az osztályteremben minden marad a régiben, mi értelme a tantervi nekifeszéseknek? Fából vaskarika.

- *Fogy az idő. A jelek szerint a másik cikkét is párban írta.*

Azt egy előadás ihlette. Történt pedig, hogy az IATEFL fölkért egy plenáris előadásra. Volt azonban két kikötésük. Az egyik, hogy ne egyedül, hanem valakivel párban lépjek föl. A másik pedig, hogy nő legyen az illető.

- *Magát üldözik a nők. Szinte valamennyi szerzőtársa nő volt.*

Némi tünődés után Gabriela Mateit kértem föl. Miután kimondta a boldogító igent, kiválasztottuk a témát, készítettünk egy felmérést, majd egyszer nálam, egyszer pedig az ő temesvári lakásán dugtuk össze a fejünket.

- *Nem érezte károsnak, hogy pont egy román hölgygel cseresznyézik egy tálból?*

Csöppet sem. Több ízben is megfordultam Romániában, és mindig szívélyesen fogadtak a kollégák. Gabi különben is csodálatos ember volt.

- *Volt?*

Néhány évvel ezelőtt fiatalon eltávozott közülünk.

- *Hogyan lett az előadásból cikk?*

A legtöbb előadásom később nyomtatásban is megjelent. Ezt történetesen az Európa Tanács adta ki.

- *Mondja, mire utal a címben szereplő „politikailag nem korrekt” kifejezés?*

Arra, hogy csupa olyan kérdést feszegettünk, amelyekről nem szokás beszélni.

- *Mint például?*

Mintegy száz kollégát arról faggattunk, szerintük van-e az oktatásnak politikai vetülete, rendelkeznek-e kellő hatalommal, és mennyire elégedettek a társadalomban elfoglalt helyzetükkel. A válaszokból árnyalt kép rajzolódott ki. Minden attól függ, mit értünk politikán, hatalmon, státuszon.

- *No meg attól, hol él az ember.*

Természetesen, hiszen vannak szerencsés és kevésbé szerencsés országok.

- *Magyarország melyik csoportba tartozik?*

A szerencsések közé.

- *Most viccel?*

Ha azt vesszük, hogy van vagy kétszáz ország a világon, akkor minden bizonnyal beférünk az első harmadba. Ha viszont Európára szűkítjük le a látókörünket, akkor bőven van miért panaszkodnunk.

- *Örülök, hogy elébe ment a kérdésemnek. Jó tudni, miként vélekednek a világ távoli szegleteiben élő tanárok, de én elsősorban a tanár úr véleményére lennék kíváncsi. Szóval hogy állunk idehaza?*

Rosszul. Politikusaink súlyos rövidlátásban szenvednek. Fontossági sorrendjükben az oktatásügy valahol hátul kullog, ahelyett hogy dézsával öntenék bele a pénzt. Közhely, de egy nyersanyagokban szegény országnak a tudás lehetne a legkelendőbb exportcikke. Ez azonban kiváló tanárok nélkül nem megy. Sajnálatos tény, hogy a jelenlegi pedagógusgárda alulfizetett, kontraszelektált, agyonhajszolt és kishitű. Tisztelet a kivételnek.

- *Szép kis felsorolás. De ha így van, miért nem lázadnak fel?*

Épp a fönti okok miatt. Meg aztán túl sokan vagyunk.

- *Úgy tetszik érteni, hogy tizedelni kéne?*

Nézze, ha az a – mondjuk – kétszáz mozdonyvezető sztrájkjal fenyegetőzik, a mindenkori kormány alighanem engedni fog. Mert ha nem enged, nem indulnak a vonatok, megáll az élet. Különben is, mibe kerül kétszáz dolgozó béremelése? Fillérekbe. No de százötvenezer tanáré? Súlyos tízmilliárdokba. Hiába hivatkozunk rá, hogy az oktatás minden pénzt megér, mint ahogy az a híres mondás is leperereg a politikusainkról, hogy: „Ha szerinted sokba kerül az oktatás, szavazz a tudatlanságra!” A másik baj, hogy mi, tanárok csak hírből ismerjük a szolidaritás fogalmát. Így aztán nem csoda, hogy legföljebb az osztályteremben vagyunk kiskirályok, odakinn kutyába sem vesznek bennünket.

- *Pénz, hatalom, státusz – hol marad a hivatástudat?*

Lesülne a képemről a bőr, ha erre hivatkoznék. Ezt csak olyanok papolják, akik a tisztas megélhetés helyett demagóg jelszavakkal próbálják betömni a tanárok száját.

- *De hiszen maga lázít, kedves tanár úr! Most már értem, mit keres a non-P.C. a cikk címében. Lázításról szó sincs, de mi értelme mellébeszélni?*

- *Ha nincs pénz, paripa, fegyver, akkor miért nem hagynak ott csapot-papot a tanárok?*

És ugyan hová mennének? Meg aztán van még valami. Olvassa el figyelmesen a cikk utolsó idézetét. A felmérésünkben részt vevő tizennyolc éves diákok ezt vésték rá a tanáruknak szánt ajándékra: „A tanár az örökkévalóságnak dolgozik. Sosem tudhatja, kire mekkora hatással van.” Na látja, ezért nincs szívünk elszakadni az iskolától.

- *Tanár úr, maga egyik szavával csapja agyon a másikat. Akkor most van hivatástudat vagy nincs?*

# GABRIELA MATEI – PÉTER MEDGYES

## TEACHING IS A POLITICAL ACT: A NON-P.C. DIALOGUE

*Motto:* “A language has nothing to do with politics. Or it shouldn’t.”

A teacher of English

### INTRODUCTION

“In our age, there is no such thing as keeping out of politics,” said George Orwell in 1946. This statement rings true in our days more than ever, and we are convinced that education in general and TESOL in particular is charged with political implications. Hence the title of our presentation.

In order to find out whether our belief is shared by others in the profession, we opened it up for international discussion by inviting colleagues to respond to a multi-item questionnaire. We sent out the questionnaire to teachers we knew, but we also posted it on electronic lists, like ELTeCS. We received feedback from 103 teachers in 29 countries.

*Political* and *politics* are terms with multiple and often ambiguous meanings. For example, *political* is used to describe particular ideas and allegiances, such as belonging to a political party. *Politics* is used today in contexts like “he resigned because the firm was full of politics”, implying power struggle, manoeuvring for position, etc. What is important is that we perceive these terms as very much connected to *power* and *status*. For the purposes of our presentation, however, we adopted Kirk and Broussine’s (2000: 14) definitions:

*Politics* = a set of beliefs, principles and commitments which drive our actions and interventions.  
= a means of acquiring and using power to create the societies and organisations we want.

*Political* is also used in the phrase *political correctness*, or P.C. for short. Our presentation wears the sub-title “a non-PC dialogue”, because we do not automatically accept current or past orthodoxies in TESOL. Instead of striving to be P.C., we will simply present the views of our respondents and our own on three issues: *Global English*, *Teacher Power* and the *Status of English Teachers*.

In addition, our questionnaire included questions concerning ELT coursebooks and English teachers' associations and conferences, but as we did not have the time to elaborate on these areas during our plenary, we decided not to include them in this paper.

## GLOBAL ENGLISH

In the midst of an unprecedented boom of English language instruction, the question arises: Should TESOL teachers rejoice in their good fortune or develop a guilty conscience? Or as we formulated in the questionnaire:

English has become the global language of our age. As professional teachers of English, should we rejoice or apologise for the role we play in spreading English, often at the expense of other foreign languages? What do you think?

[...] As it turned out, our respondents were divided over this “tricky” issue. On the one hand, there were the “rejoicers”. In case anyone should query that TESOL is imbued in politics, here is a quote with an express political allusion: “In a word, once used by Margaret Thatcher, rejoice.” In justification, some respondents referred to the common good: “We’re performing a useful service to help people function in the world today.” This being the case, “we should take pride in being able to play this role,” someone added. There were several respondents who adopted a client-centred attitude, as it were, by emphasising that “If students come to a class to improve their English competence, then that’s what the teacher should focus on.” Still others shamelessly admitted that the mere fact that there was plenty of work available for TESOL teachers was a good enough reason to celebrate.

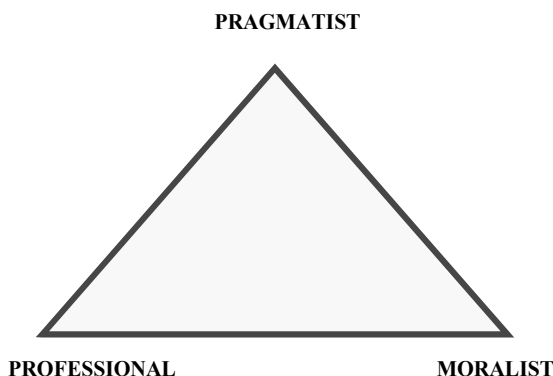
In sharp contrast, there were colleagues who apologised for the ubiquity of English in the contemporary world. “It’s sad that the ‘weed’ that is English might snuff out other languages in the ‘Language Garden,’” somebody argued, but the ante was upped by this radical comment: “I see the rise of Chinese with huge relief. Maybe we’ll be saved from the further extension and penetration of Imperium Americanum by the oldest continuous culture on Earth.”

Some of our respondents adopted a middle-of-the-road approach. One of them noted, for example, that we should “rejoice as long as what we’re spreading is a pluralistic view of Englishes, [and] apologise for the linguistic imperialism”. Another person mentioned that though she had her personal remorse, she need not apologise for something (i.e., the spread of English) which was beyond her control – a point reiterated by several others. Indeed, we might contend, would it be fair to hold the erstwhile Russian teacher responsible that Russian had been made the compulsory and often the only language permitted in the school curriculum of several countries which once belonged to the sphere of the Soviet empire? This would be just as unfair as to blame the hamburger boy at the McDonald’s round the corner for the universal spread of McDonaldisation, wouldn’t it?

The majority of respondents, however, do not regard this as an either/or issue. In addition to stressing the pragmatic role English plays, they believe that it is a tool for promoting better understanding among different cultures, for dispelling linguistic misunderstandings

between nations, for enriching one's own culture and language, and so on. "I hope the future is one that celebrates the polyglot" – a wish we warmly welcome in the European Year of Languages and afterwards.

In summing up this section, it looks as though attitudes to the issue, and to several others, may be represented on a triangle, with *the pragmatist*, *the professional* and *the moralist* situated at the vertices:



All teachers are located somewhere within this triangle, including our respondents – as this section attempted to demonstrate. The authors like to think that they are closer to the professional vertex than to the pragmatist or the moralist. It would be interesting to find out where the readers of this paper picture themselves.

## TEACHER POWER

Our respondents were invited to answer the following questions:

"In your opinion, is there such a thing as 'teacher power'? How would you define it?"

When we were devising the questionnaire, we assumed that *teacher power* would be a provocative term – and we were right. Our survey showed that the concept really existed, even though it generated definitions which were often in conflict with one another.

### Reactions to the term teacher power

Although most respondents tried to define *teacher power*, some voiced their ambivalent feelings towards the term, or even towards the concept itself. Some argued, for instance, that the term was too strong or sounded like a "buzz word" while others perceived it downright negative; "I cannot really relate to this coinage," one respondent said.



## Teacher power: Real or imaginary?

With only four exceptions, all respondents answered “yes” to our question regarding the existence of teacher power. There were nuances of positive responses though, ranging from the enthusiastic “Indeed, there is!” through the firm “Yes, definitely” to the neutral “Yes”.

Those who gave a negative response either expressed their regret that teacher power was no longer what it used to be, or by implication that society no longer accorded “respect for the education process”. “If this power existed,” one of them wrote in a more humanistic vein, “then the best exercise of that power could only be in not exercising it”.

### Definitions and taxonomies of teacher power

We synthesised the definitions offered by our respondents in the table below, together with a few illustrative quotes for each category:

| Teacher power defined as:              | Quotes from the respondents:                                                                       |
|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>influence</i>                       | „Teacher power might be defined as the teacher’s influence (for good or ill) on his/her learners.” |
| <i>control</i>                         | „Teacher power = teacher’s control over what’s going on in the classroom.”                         |
| <i>knowledge</i>                       | „Our power is our knowledge and the ability to transfer it.”                                       |
| <i>personal qualities</i>              | „charisma”, „ability to communicate”, „wittiness”, „sense of humour”, „enthusiasm”, „love”         |
| <i>ability to empower the students</i> | „It is a power to empower students to learn on their own.”                                         |
|                                        | „The power to challenge learners to question received ideas.”                                      |
| <i>teacher solidarity</i>              | „lobbying”, „joining peers to struggle for improved working conditions”                            |

Although the respondents in our study did not make clear distinctions between the concepts of *power* and *authority* as they appear, for example, in Cohen and Manion (1989: 203), it is remarkable that many of them were conscious of the dangers of wielding power. For instance, a respondent warned that power is „a dangerous temptation for the language teacher”; someone else pointed out that „power easily breeds dictatorship”, and yet another warned of the consequences of misusing teacher power: „Teachers can often be thought of by students as terrors!” In fact, several colleagues reiterated that teacher power can become negative, especially when teachers „impose thoughts and information on their students”, or when „teachers manipulate students”.

## Degrees of teacher power

One item in the questionnaire inquired about the degree of power the respondents claimed to possess in the various contexts and communities where they worked and lived. As we expected, the place where our respondents perceived themselves as having the most power was their own classrooms, although as one teacher put it, „It depends on which of my classrooms I'm in." It is worth mentioning that the place where they felt least powerful was the university: 50 per cent of the respondents who worked in universities claimed to have „no power" in their own institutions.

## Final thoughts on teacher power

*Teacher power* is such a loaded term that some teachers did not even feel comfortable using it. Despite such reservations, however, the underlying concept was perceived as very real by the vast majority of the respondents (96 percent). While some teachers seem to have had no qualms at all about being powerful in their professional environments, others denied the legitimacy of teacher power, unless it referred to empowering students. A third group of teachers deplored the fact that they did not have enough power, or regretted the loss of teacher power: „I don't think I wield power any more. At our place the regulations have almost completely rid the teachers of any personal power."

On the other hand, it was generally agreed that the power teachers had in the society was negligible. One teacher wrote: "If you consider teacher power in society, teachers are far from being powerful," while someone else emphasised that this social disempowerment might lead to the humiliation of teachers: "Once the teacher has left the classroom or the lecture hall, in most cases s/he becomes anonymous, if not even humble or humiliated." We believe that all these have profound implications for teacher status (see below).

In our dual role as authors of this study and as practising teachers, we argue that teachers need a lot of power for their work and indeed enjoy a good deal of power – in their classrooms at any rate. The point is that, at least in the cultures where the authors of the present study come from, students expect teachers to be powerful figures, not only in terms of professional qualifications, abilities and knowledge, but also in terms of personality: students wish to be impressed and entertained, and they appreciate teachers with strong, if not charismatic, personalities. At the same time, we concede that this power must be exercised in compliance with high ethical and professional standards, mainly to the benefit of the learners, but also to that of the teacher him- or herself. Basically, we agree with a respondent who wrote: "If the teacher is powerful, then the students are powerful as well."

## THE STATUS OF ENGLISH TEACHERS

In this regard several questions (and answers) spring to mind. How much are we TESOL teachers worth? How do we compare to other professionals? Why is TESOL held in low esteem in most parts of the world? Who are the lucky exceptions? Provoked by such puzzling questions, we included two items in the questionnaire to broaden our horizons. Let us deal with them separately.

## Compared to other teachers

Seeking information about the relative status of English teachers in the staffroom, we asked this question:

“In your opinion, are there any differences between a TESOL teacher’s social status as compared to the status of (a) other subjects, and (b) other languages? If yes, what do you think generates such differences?”

As the percentage of “no” responses was less than ten per cent, we thought it would make more sense to restrict the scope of investigation to the “yes” responses.

First of all, it was generally accepted that English is the unparalleled lingua franca of our times, “the language of Bill Gates,” as someone put it. “English is seen as a passport to a ‘better’ life,” said another colleague. (The use of inverted commas for “better” may have been an oblique hint that the gatekeeping role of English was not universally welcome.) To be sure, English was seen as a vital commodity exposed to fluctuating market forces, with the implication that the face value of TESOL increases if there is a shortage of English teachers and decreases if there is a surplus. “In our country,” said a respondent, “English teachers enjoy a higher status for their scarcity value”; at certain places teachers were even regarded as a status symbol.

While most colleagues agreed that “better marketability is the only feature that separates us from other teachers,” others offered a list of professional traits, both positive and negative, to spell out these differences.

Indeed, what advantages do TESOL teachers have over their fellow members of staff? Many respondents stressed, not surprisingly, that English was a popular subject and students were motivated to learn it. In several places, TESOL teachers had better opportunities to travel, develop their professional expertise and earn better salaries (even if this involved having to take on second and third jobs). At the same time, there were repeated references to certain virtues characteristic of the TESOL teacher. For example, they were perceived to be streetwise, flexible and easy-going, to have a flair for networking in general and establishing interpersonal relationships with their learners in particular, to be open to innovative ideas and sustain high standards of craftsmanship. Furthermore, “we are attached the ‘citizens of the world’ kind of stereotype” – whatever this epithet means.

On the debit side, TESOL teachers were often labelled as “the necessary evil in the staff who fluctuate, are part-timers, and not faithful to the classical educational teacherly roles”. This reminds me (Peter) of a story a young English teacher from Budapest told me recently. Not long after she had started working in a secondary school, she was accosted by an elderly history teacher: “Tell me, love,” she asked, “will you be staying long enough for me to try and remember your name?” This turned out to be a prophetic question: soon afterwards the young teacher left the school for a secretarial job where she was offered a salary three times as high as her school salary.

Returning to our questionnaire, a colleague had this to say: “English in the school curriculum is perceived as a waste of time and state school teachers as having a poor command

of English.” On the lighter side, somebody remarked that “English teachers are of course not as clever as teachers of maths” (thank you), while another respondent, rather curiously, claimed that “maths and physics are masculine subjects, whereas English is a feminine subject”.

Native speaker teachers formed a distinctive group by espousing a gloomy view. Working abroad as a native speaker teacher, one of them claimed that “there lingers an idea that any backpacker who is fit for nothing else can become an English teacher,” a belief borne out by the intermittent surge of unqualified youngsters teaching English as a temporary source of income. Hence the cynical comment: “In some countries saying that you’re a native speaker teacher is synonymous with a tourist who didn’t want to leave.”

While some expatriate native speaker teachers felt frustrated, their peers working in the UK described a bleak picture. “Employers perceive us as temporary labour rather than as professionals,” someone noted, and this opinion was expressed even more grimly: “We’re seen rather as outsiders, non-conformists, weird.” If any nonnative teacher ever toyed with the idea of emigration, this is hardly a turn-on, is it?

“Pay us enough to buy a good car!”

Although TESOL teachers were often found to have better opportunities than teachers of other subjects, they were certainly not assigned a pride of place. To ascertain the validity of this assumption, we asked a second question concerning the status of teachers:

“As an ELT manager we know said: ‘If you want to raise teachers’ status, pay them enough money so they can buy good cars.’ What do you think about this?”

This was meant to be a provocative question and, judged by emotional responses given in the questionnaire, it succeeded in arousing a great deal of interest. Instead of embarking on a thorough analysis of the responses, let us just offer below a sample of quotes arranged in two columns: one for the positive and one for the negative reactions.

| Agree                                                                                                 | Disagree                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| “Absolutely agree.”                                                                                   | “Stupid.”                                                                                     |
| “Certainly, that should be part of the package.”                                                      | “Nonsense.”                                                                                   |
| “Yes, why not? Money is not evil.”                                                                    | “Must have been an American.”                                                                 |
| “Tell me where and I’m on my way.”                                                                    | “Presumably this manager was a ‘primitive new Russian’ type, or maybe they were just joking.” |
| “I can’t drive. I don’t own a car and have never wished to... I still feel I’m criminally underpaid.” | “In Germany the car is a status symbol, yes. I’m a cyclist.”                                  |

| Agree                                                                                       | Disagree                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| "Money is not always the solution – though it helps."                                       | "I couldn't feel comfortable in a society where the size of cars determines social status."                   |
| "I don't think I understand. It should be: 'so they can buy enough food.'"                  | "Teaching is a calling, a new monasticism, but the outside world doesn't understand this."                    |
| "If people died because they didn't know English teachers would be paid better."            | "Cynical! But the message about the need for societies to demonstrate that they value teachers is important." |
| "A lot of truth in it, alas! I'm ashamed to correct homework on the bus."                   | "A car without a professional is not be seen enough to raise teachers' status."                               |
| "Teaching is an option for a desperate situation if the trainees can't find anything else." | "Whoever loves teaching will stay in the profession irrespective of quantity of pay."                         |
| "If there was a strike at last, I'd be the first join."                                     | "A good salary is not going to make to teachers better."                                                      |

To summarise our views on the issue of the status of teachers, we believe that better salaries would make our profession more competitive and more attractive for young people to choose it as a long-term career. After all, it is very doubtful that without adequate financial means teachers can command the respect of contemporary society and maintain a level of self-esteem required to pursue this job.

## CONCLUSION

This paper aimed to demonstrate that TESOL is a political act, and very often flies in the face of the dictates of P.C. views and expectations. Our assumptions were based both on our own experience and on the experience of an international group of teachers.

So who are we, English teachers? Are we a boon or a curse? Are we the imperialists or the liberators? Do we merely provide a service, or broaden the mind and tend to the soul? Do we have more or less power and status in the school and the society than we deserve? It seems that there are more questions than clear-cut answers.

To be sure, we play three main roles in the classroom and beyond: those of the professional, the pragmatist and the moralist. All of us are trying to strike a balance between these three roles, although by no means do we give them equal weight. What we consider more important than the proportions of the three components is that every teacher acts independently and to the best of their beliefs, thus preserving their personal and professional integrity.

We would like to end this journey into the cultures of teaching English by expressing our desire to replace the image of the powerless, passive teacher with an image of the powerful, active teacher, who is ready to assume the role of a decision-maker and a "transformative intellectual" (Giroux, 1988), a "connoisseur" rather than a "proletarian", an "image of prestige" rather than an "image of disrepute" (Foster, 1997).

Let us conclude with our favourite quote:

A group of 18-year-olds once presented me with a little crown-like object made (by them) of metal and beads. It distinctly reminded me of a crown of thorns. The inscription said: “The teacher affects eternity. She can never tell where her influence stops.” I still treasure this present and I still can’t think of a better definition.

## ACKNOWLEDGEMENT

We wish to thank all the teachers who took the time and effort to fill in our lengthy and provocative questionnaire.

*(2001)*



PÉTER MEDGYES – MARIANNE NIKOLOV

# CURRICULUM DEVELOPMENT IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: THE INTERFACE BETWEEN POLITICAL AND PROFESSIONAL DECISIONS

## INTRODUCTION

This chapter falls into two main sections. The first section is concerned with general aspects of curriculum development and innovation. It sets out to define the curriculum in relation to its sister concept, the syllabus, and further it examines the connection between theoretical and practical aspects of curriculum development. The chapter goes on to address the issue of curriculum innovation, an undertaking aimed at resolving the conflict between what is desirable and what is acceptable and feasible. In view of pressing needs, this contradiction has become more acute in recent years, giving rise to various kinds of friction between curriculum designers and teachers on the one hand, and specialists and policymakers on the other. Among the conditions supposed to ensure the success of curriculum reforms, the primary one requires concerted efforts among all participants in education. Turning to language education in particular, the first section of the chapter concludes by taking stock of the major curriculum models adopted in the past forty years.

The second section is devoted to illustrating the main aspects of curriculum design postulated in the first section. The country chosen to exemplify these assumptions is Hungary, a country in which curriculum reforms were necessitated by pervasive political, economic and social changes in the last decade of the twentieth century. Through an analysis of interim versions of the National Core Curriculum, the way political decisions are brought to bear on curriculum reform in general and on the development of the foreign language syllabus in particular is demonstrated.

## WHAT IS THE CURRICULUM?

Issues relating to the curriculum have been of interest to philosophers and educators since the time of Plato, but its formal study really began only in the twentieth century. However, as in the case of many other new disciplines, there was no consensus over the meaning and scope of curriculum, and definitions varied according to academic allegiance and geographical location.



It was not until the last quarter of the century that debates over definition had subsided and the term *curriculum* had come to refer to the whole educational process, including the design, implementation, and evaluation of language programs (Richards, 2001). In this broad sense, curriculum also comprises methods and approaches, measures of evaluation, teaching materials and equipment, and even teacher education (Stern, 1983). In contrast to curriculum, *syllabus* refers to a more circumscribed document generally taken to refer to the content of an individual subject, such as history, physics, or English as a second or foreign language (Dubin–Olshtain, 1986; Yalden, 1987).

*Curriculum studies* is an umbrella term covering both theoretical and practical issues; in fact, researchers differ mainly in their choice either to move toward deeper immersion in academic scholarship, with only an indirect or tangential interest in practical issues, or to become more closely involved with school affairs and the mechanics of curriculum innovation (Jackson, 1992). In this regard, Pratt and Short complained that although “a considerable body of knowledge concerning curriculum [studies] has emerged in the course of the twentieth century, so far its impact on actual school practice has been minimal” (1994: 1325). This outcome is not only a result of the lack of a widely accepted and explicitly formulated theoretical paradigm (Johnson, 1989) but also of the adoption of a top-down model of curriculum development. According to this model, the theorists’ job is to articulate well-defined general educational aims and behavioral objectives, design detailed content specifications, and set valid and reliable assessment criteria, whereas practitioners are relegated to the task of implementation.

Challenging this distribution of work, Stenhouse (1975) argued that it forces teachers to adopt a *hidden curriculum*, that is, an alternative teaching program in the face of official dictates. This contradiction can be resolved only by offering teachers the chance to subject their professional skills and attitudes to critical scrutiny through continuous and active involvement in curriculum research and development. The underlying images in Stenhouse’s line of argument are those of the *reflective teacher* (Schön, 1983) and the *teacher researcher* (Freeman, 1998), which have become catch-phrases in educational literature. To drive home the same message, Graves substitutes *enactment* for *implementation* in order to reflect the central role that teachers and learners play in the educational process, asserting that “curriculum must be enacted to exist” (2008: 152).

## WHAT IS CURRICULUM INNOVATION?

Attempts at innovation are spurred and justified by human needs which, for the purpose of this discussion, may be defined as “a discrepancy between an actual and a preferred state” (Pratt–Short, 1994: 1321). The key attributes of innovation are that (a) it is change that involves human intervention, and (b) it is aimed at bringing about improvement (White, 1993). This is more a regular sentence than a list. Obviously, certain needs specifically call for innovation in education, even though sociologists seem to agree that education basically serves a socially and culturally reproductive function and is therefore conservative and resistant to change.

Until the 1970s, educational and curriculum reforms followed one another at a steady pace, and most of them were limited to the institution of minor modifications. In the final

decades of the century, however, the pace of curriculum reforms accelerated, and their scope widened in response to the demands of a rapidly changing world. Fundamental measures were taken to reform and centralize the curriculum even in such countries as the United Kingdom, the United States, and Australia, which earlier had taken little interest in curriculum issues (Skilbeck, 1994).

Curriculum reform, like any other innovation, involves several kinds of participants, each assigned with distinct roles. Five main types of role may be distinguished:

1. *Policy-makers*, who take the major decisions (politicians, ministry officials, deans, heads of departments)
2. *Specialists*, who provide the necessary resources (curriculum and syllabus designers, materials writers, methodologists, teacher trainers)
3. *Teachers*, who deliver the services
4. *Students*, who receive the services
5. *Mediators*, who liaise among all the participants (government agencies like the British Council, the United States Information Agency, and the Goethe Institut, or nongovernmental organizations, such as the Soros Foundation).

### Policy constraints

In theory, any participant may initiate action, but in practice teachers (not to speak of students) can seldom make their voices heard beyond their classrooms or schools. Specialists, but especially curriculum and syllabus designers, are usually in a better position to influence policymakers (Kaplan, 1992). However, the right of policymakers to act at their own discretion is rarely challenged, in recognition of the responsibility they assume for their decisions. Judicious specialists are willing to admit that a policy decision may be beneficial even when it runs contrary to current educational or research wisdom (Judd, 1992). After a decision has been made, it is the professional and moral duty of specialists to state their views on feasibility, costing, and other aspects of implementation; again, it is up to policymakers whether or not to seek expert advice.

Nevertheless, it appears that curriculum innovation suffers from what the American sociologist Ogburn (cited in Skilbeck, 1994) once defined as *social lag*. Driven by economic, financial, and social constraints, policymakers often find that the rate at which educational reform is being introduced is too slow. In Pratt and Short's view, "curriculum is not successfully developed and installed until political pressure is strong enough to overcome the forces of tradition, inertia, and vested interest that work against change in educational institutions" (1994: 1320). To make matters worse, there is growing dissatisfaction with the quality of education delivered, from which policymakers conclude that

the curriculum should no longer be considered the "secret garden" for the professionals to tend and enjoy. [...] The content of schooling and methods of teaching are held to be too important to be left in the hands of teachers and other educational professionals. They must be brought into line with the overall objectives of society (Skilbeck, 1994: 1339, 1341).

## CONDITIONS FOR SUCCESS

Curriculum development is a complex activity, and its products usually have slim chances of long-term survival; in Adams and Chen's estimate (1981, cited in Markee, 1997) 75 percent of all innovations fail to take root. However, if certain preliminary measures are not taken before designing the curriculum, the chance of success may be greatly enhanced. The first question to be asked is whether the reform is necessary, timely, and feasible. The continuation of a program that has lost steam usually causes less damage than the introduction of a reform that is unjustifiable, premature, or short of financial support and human resources. The second issue is that campaign-like reforms urged by agents with vested personal interests in its realization are dangerous. In general, evolution is a far more desirable goal than revolution in curriculum development (Johnson, 1989; Stenhouse, 1975). The third consideration is that curriculum design should be conducted with methodological rigour (Markee, 1997). Fullan is right in saying that "large plans and vague ideas make a lethal combination" (1982: 102). Finally, any innovative idea is bound to hurt those whose psychological and occupational security rests on the survival of the old system. Therefore, efforts should be made to convince opponents about the benefit that the new curriculum will bring them (Kaplan, 1992; Kaplan-Baldauf, 2007).

Once the decision to get the curriculum reform off the ground has been made, a team of specialists is invited to set to work. Experienced specialists are aware that curriculum development, like most human endeavour, is a hopelessly untidy business, rife with mismatches, uncertainties, and redundancies. It cannot be expected to work merely by legislation, decree, white papers, and centrally issued directives (Skilbeck, 1994). This being the case, every participant involved in the undertaking should be prepared to engage in continuous communication with every other agent. Only by dint of close collaboration and mutual responsiveness can problems be identified, precluded, and remedied.

## CURRICULUM MODELS IN LANGUAGE EDUCATION

Let us now turn to issues that specifically relate to second and foreign language education. In analyzing the relationship between general curriculum theory and curriculum theory in language teaching, Stern noted that, in fact, "very little movement of thought across these two trends has taken place" (1983: 442). The two exceptions he referred to are Halliday-McIntosh-Stevens (1964) and Mackey (1965), who had made elaborate attempts at designing a language curriculum based on theoretical underpinnings. With reference to language projects, Kennedy (1988) also complained that, whereas the literature in other fields of education was rich, there was a scarcity of research relating to language education. In a similar vein, Fettes wrote, "the exclusion of education research from the field of language planning [...] appears decidedly unhelpful" (1997: 17).

Investigating innovative language syllabuses in the last third of the twentieth century, one is dazzled by the variety of directions and models (Howatt, 2004). After the eclipse of the audiolingual method in the late 1960s, Stern (1983) advocated the need to break away from the method concept; indeed, *method* became a taboo word, as testified by the names of the most quoted language teaching models of the 1970s, including silent way, community

language learning, suggestopedia, and total physical response (Richards–Rodgers, 1986; Stevick, 1980). Incidentally, despite the originality underlying their philosophies and practices, these models had limited currency in language classrooms.

However, the real breakthrough in language education came with the advent of communicative language teaching (CLT), a paradigm that has permeated the language teaching scene since the 1970s. Originally called the communicative approach, it had gone a long way before it shed the capital letters and metamorphosed from a method through a syllabus (i.e., the functional-notional syllabus; Munby, 1978; van Ek, 1977; Wilkins, 1976) to an all-encompassing humanistic philosophy of language education (Moskowitz, 1978; Rogers, 1969; Stevick, 1990; Tudor, 1997), begetting a plethora of syllabuses and methodologies, as well as classroom procedures and techniques (Breen–Candlin, 1980; Brumfit–Johnson, 1979; Krashen–Terrell, 1983; Littlewood, 1981; Widdowson, 1978). Among the best-known syllabuses are the procedural syllabus (Breen–Littlejohn, 2000; Clarke, 1991; Prabhu, 1987), the content-based syllabus (Snow–Met–Genessee, 1989), the task-based syllabus (Crookes–Gass 1993; Ellis, 2003; Skehan, 1996), and the lexical syllabus (Willis, 1990). Nevertheless, two caveats may well be in place. One concerns critiques that have found fault with CLT on both theoretical and pragmatic grounds (Medgyes, 1986a; Swan, 1985). The other has to do with the imposition of CLT under all circumstances, even in countries whose educational ideologies and cultural traditions are not in harmony with learner-centredness and humanistic education as defined by the leading theoreticians and ambassadors of CLT (Holliday, 1994; Phillipson, 1992). Although CLT has become a buzzword, there is reason to believe that teachers have continued to follow more structural lines in their classroom practices (Karavas-Doukas, 1996).<sup>1</sup>

On a more general plane, Breen finds no fault with the mismatch between innovative ideas as they feature in the syllabus and the process of language teaching and learning, because the “syllabus is mediated by teaching and the encircling classroom context within which instruction is only one element” (1987: 159). Widdowson goes even further when he suggests that the classroom is largely unaffected by “shifts of thinking” (1994b: 369).

The gap between advances in language syllabus design and slow progress in modification of classroom practice has to do, among other things, with inadequacies of teacher education. Most training institutions still fail to perceive teachers as facilitators of change and to prepare them for this role (Allwright, 2005).

## HUNGARY – A CASE STUDY

To illustrate the process of curriculum development and the nature of curriculum innovation, the rest of the chapter will present a case study. The country chosen to exemplify the assumptions made in the previous sections is Hungary, the authors’ country of origin. After a discussion of how political changes have influenced educational policy in the past decade, the investigation will focus on the processes that have interacted in the development

.....  
1 Markee (1997) warns that case studies may prompt some readers to ask, “What does this project have to do with me?” This is a legitimate criticism, but only if the case study fails to demonstrate the issues raised or exhibit their relevance to the readers’ own concerns and environments. The authors hope to have avoided both pitfalls.

of a new national core curriculum (NCC) in general and the foreign language syllabus in particular, as well as the degree of impact these processes have had on classroom practice.

### The political and educational context of curriculum innovation

By the mid-1980s, it had become obvious in Hungary, as in all the other countries of Central and Eastern Europe, that the communist system was not going to improve unless the entire political and economic system underwent change. As a herald of an imminent cataclysm, the Education Act of 1985 undermined the communist educational system, while the 1990 Amendment, passed by the last communist government, gave it the *coup de grâce*. By reducing heavy administrative and political control over education, these two acts gave more autonomy to individual schools, canceled the prescriptive control of the curriculum, and restored teachers' pedagogical sovereignty, offering them a free choice of methodology and teaching materials (Medgyes–Miklós, 2000, 2005).

Communism imploded in 1989. The first free election, held in 1990, brought a conservative government to power, which, oddly enough, condoned a model of education more centralised than the one adopted by its reform-minded communist predecessors. Whereas the socialist-liberal government formed in 1994 was committed to liberalizing the education system, four years later the pendulum swung back at the push of another conservative government. The coalition government of socialists and liberals came back to power in 2002 and was reelected in 2006. As a result, a number of laws that had been abolished by the conservatives were reinstated, while several others were passed. A new law concerned the school-leaving examination, which gave priority to instruction providing practical skills rather than the rote learning of lexical knowledge. Incidentally, this shift of balance harmonized with general educational trends within the European Union.

There are at least two lessons to learn from this political tug-of-war. One has to do with the limited impact policy decisions taken by consecutive governments with differing ideologies seem to have had on classroom life; apart from a growing feeling of insecurity among teachers, no significant changes can be observed in their teaching practices. The second lesson relates to the academic performance of Hungarian students in the light of international comparative studies. Whereas Hungarian students did extremely well in the 1970s and 1980s, their results have gradually declined since the late 1980s, as evidenced by both national and international surveys (Csapó, 1998, 2002; OECD, 2006), and no government or political will has thus far proven capable of reversing this downward trend. In addition, these two lessons are indications of the social lag, referred to earlier, with which education responds to political, social, and economic changes.

### Educational policy and the National Core Curriculum

These fluctuations in Hungarian politics are reflected in curricular innovation and can be traced through the development of the NCC. The need to design a new curriculum had already been recognised by the last communist government. Then, from the early 1990s on, several versions followed one another in quick succession, until the final version came into effect in 2007.

The curriculum designers involved in developing the NCC had been randomly selected, and it was at the whim of policymakers that their services were retained throughout the process or dispensed with at some stage. In accordance with the consensus-seeking ethos of postcommunist democracies, specialists, including designers of local curricula, materials writers, and examination experts, were also invited to comment on the different versions of the NCC. Their suggestions, however, were often considered not so much on the basis of their intrinsic professional value as on the strength of the political message they were judged to carry. Furthermore, many schools, pedagogical institutes, and university departments were also invited to provide feedback, but it is unclear what actually happened to this feedback. As for teacher feedback, because teachers had not been asked to express views on curriculum matters, the scope of their responses was rather limited, and their voices could hardly be heard in the NCC.

From among the different versions of the NCC (1990, 1993; Hungarian Ministry of Education, 1995, 2003, 2007), the one published in 1995 may be considered innovative on several counts. To give an example, traditional subject areas were arranged in integrated cultural domains, in an attempt to loosen up subject boundaries across the curriculum. This approach came under heavy criticism on the grounds, on the one hand, that it was alien to Hungarian educational traditions and, on the other hand, that there were no teachers available to teach such integrated content areas. Despite the controversy, these cultural domains have been maintained in subsequent versions of the NCC as well.

To make matters worse, the idea of introducing cultural domains was not carried beyond the confines of the NCC, and the subsequent examination reform still structured its requirements around traditional school subjects, rather than around cultural domains. In other areas, too, although the NCC broke new ground, it was fraught with contradictions, which, combined with protests from specialists professing conservative views, rendered its implementation a daunting task. Confronted with both pragmatic and ideological constraints, the second conservative government decided to slow down the process of introducing the NCC and, simultaneously, to subject it to thorough revision. Revisions, however, were stalled until the second socialist-liberal coalition takeover in 2002.

Another controversy concerned the two-tier versus three-tier curriculum hierarchy. According to the original two-tier idea, local educational bodies, particularly schools, were urged to develop (on the basis of the NCC) their own *local curricula*, which were intended to give schools the opportunity to meet local needs and involve teachers in a worthwhile professional activity besides classroom teaching. As a result, hundreds of local curricula were devised and implemented all over the country. However, when the new conservative government came to power, it decided to insert centrally prepared *frame curricula* between the NCC and the local curricula. Partly according to one's political allegiance, a frame curriculum could be regarded either as a helpful device to exempt schools and teachers from the burden of extra work or, conversely, as a pretext to curb their administrative and professional autonomy. Not long after the socialist-liberal coalition returned in 2002, the idea of the frame curricula simply fizzled out.

## Foreign languages in the National Core Curriculum

Modern languages, which represent one of the ten cultural domains, may be perceived as a primary conveyor of innovation in the NCC. First, the most spectacular curricular change in 1989 ended the monopoly of Russian with the result that the study of other foreign languages became accessible on a large scale (Enyedi–Medgyes, 1998; Nikolov, 1999a). Second, the accession of Hungary to the European Union in 2004 increased the need to speak foreign languages and adopt European norms. All the documents relating to foreign-language education since 1989 have been designed to be “Euroconform”; more specifically, they have adopted the functional-notional syllabus and have advocated humanistic and communicative principles of education. A milestone in this process was the integration of levels of proficiency in the *Common European Framework of Reference* (Council of Europe, 2001) into the Hungarian reform of school-leaving exams and the later versions of the NCC.

In the following, five versions of the NCC will be analyzed within the framework of foreign language education. Although all of them address the same political, linguistic, and pedagogical concerns, the points of departure are different, and they exhibit divergencies in language policy and specialist opinion. Most important, whereas the earlier version tended to satisfy needs rooted in the national past, the recent versions emphasize what Hungary has in common with contemporary European trends. To illustrate these differences, four issues will be examined:

### 1. *Native language versus foreign languages*

Versions 1 and 2 emphasized the isolation of Hungarian among Indo-European languages and elaborated on the role of foreign-language study in the learners’ native language development. Whereas version 1 explicitly stated that teaching should shed light on similarities and differences between the first and the foreign language, this contrastive principle was softened into “awareness raising” in version 2, only to be pushed into the appendix in version 3 and ultimately to fade into oblivion in versions 4 and 5. These alterations testify to shifts of focus both in linguistic attitudes and in the political agenda.

### 2. *Choice of languages*

It is revealing how the role of Latin and English in relation to other foreign languages has changed over time. Whereas in version 1 only English and German were listed as examples of modern languages, and Latin was referred to only indirectly, version 2 avoided specifying any languages. Perhaps with the purpose of making concessions to conservative policymakers, version 3 mentioned Latin as a second foreign language in the introduction but then supplied examples only for English, French, German, and Russian. In version 4 new categories were set up: frequently taught modern foreign languages (English and German), less frequently taught languages, languages of ethnic minorities, and dead languages. However, achievement targets were identified merely for the first two categories. Unlike in earlier versions, freedom in language choice in version 4 was declared, with no priority given to English or any other foreign language. Version 5 witnessed a major change in that it obliged all secondary schools to offer English for those students who requested it. Strangely enough, apart from a sheer mention of this new regulation in the introduction, the rest of

the syllabus fails to discuss it at any length. This suggests that politicians had not bothered to consult professionals before the decision was made – or since then, for that matter.

### 3. *Starting age*

Before 1989, students started learning Russian in grade 4 (age 9), but as the regime became more liberal, so the opportunity for learning other foreign languages improved. Despite pressing social and individual demands for foreign language instruction after 1989, neither version 1, nor version 2 specified the time when foreign language instruction should commence. To aggravate the situation, version 3 pushed the compulsory starting age back to grade 5 (age 10), that is, a year later than stipulated in the 1980s. Versions 4 and 5, however, not only set grade 4 as the initial year of compulsory foreign language study, but allowed – what has since become common practice – schools to launch language programs even earlier.

### 4. *Proficiency levels*

Whereas earlier versions alternately articulated two or three levels of language proficiency, versions 4 and 5 specified achievement targets at four levels out of the six defined in the *Common European Framework of Reference* (Council of Europe, 2001). A dual system was adopted, according to which students may take their school-leaving exams either at level B1 or B2. Version 5 includes a further specification: Students who participated in a year of intensive learning program in grade 9 (Medgyes–Miklósy, 2005) are expected to sit the exam at level B2 by the end of grade 10.

## Foreign language classrooms

While the NCC has undergone several alterations during the past two decades, teachers have kept teaching according to their own hidden curriculum, hardly affected by official dictates. A classroom observation study involving 118 English classes from disadvantaged backgrounds (Nikolov, 1999b) looked into what teachers and students were actually doing in the classroom. In a large-scale follow-up study, questionnaire data on frequencies of classroom activities in English and German classes, collected from representative samples of Hungarian learners, were analyzed (Nikolov, 2003). Both studies reveal that language teachers generally adopt an eclectic approach: techniques of the grammar-translation method and the audio-lingual method mingle with ones more characteristic of the communicative classroom. The most frequent tasks invariably include translation, reading aloud, question-and-answer exercises, and the explanation of grammar rules in Hungarian – none of which have been favored by recent versions of the foreign language syllabus.

To aggravate the situation, at the end of the twentieth century 65 percent of teachers of modern languages in Hungarian primary schools were registered as retrained graduates, who had previously been employed as Russian teachers (Halász–Lannert, 1998). Worse still, ten percent of English and German teachers have no teaching qualifications whatsoever (Halász–Lannert, 2003).

Returning to the issue of curricular reforms, it is no exaggeration to assert that the majority of foreign language teachers in Hungary have paid little heed to the unreasonable demands presented by the different versions of the NCC: they teach at the present time as they always did.



In some sense, the immobility may well be regarded as a positive trait because teachers have thus managed to avoid falling victim to the effects of ill-considered and rash political decisions.

In the light of findings referred to earlier, it is no surprise that in terms of language proficiency, Hungary lags behind all the other member states of the European Union (Europeans and Languages: A Eurobarometer Special Survey, 2001). It is a sorry fact that a mere 19 percent of the Hungarian population claimed to know at least one foreign language in the national census of 2002. Nevertheless, compared to 12 percent in the early 1990s (Terestyéni, 1996), steady progress may be observed, and the 29 percent documented in 2005 (Europeans and Languages, 2005) gives sufficient reason for cautious optimism.

However, the growth of foreign language competence in Hungary appears to be attributable to positive changes in learners' attitudes and learning motivation, rather than to progress in curriculum design, instruction methods, or teacher competence (Nikolov, 2003; Nikolov-Józsa, 2006). According to large-scale longitudinal studies investigating eighth-graders' motivation, learning efforts, and language choice (Dörnyei-Csizér-Németh, 2006), contemporary Hungarian learners were highly motivated and diligent to study modern languages, and their attitudes were favorable toward native speakers of the language of their choice. As for their choices, the majority studies English and German, but a pronounced shift toward English has been observed over the years.

## CONCLUSION

This chapter has attempted to show curriculum development as a process furthered by agents who subscribe to different philosophies of education. Decisions made at policy and specialist levels are seldom based on consensus, and changes are often instituted over the heads of teachers and learners. The Hungarian National Core Curriculum (NCC) may be considered a typical example of a reform curriculum. While extolling the merits of communicative language teaching and setting "Euroconform" requirements, it disregards the genuine needs of classroom participants and connives at the use of outdated classroom methods. In some sense, perplexed by the ever-changing and often contradictory expectations of curriculum requirements, teachers in Hungary and elsewhere may well be right in pursuing their own hidden agenda, instead of jumping on the bandwagon. Even though teachers obviously belong to various age cohorts with different political and pedagogical experiences over their teaching career, the majority appear to find a gentle breeze in the form of a new technique more refreshing than a gale of disparate ideas formulated in a reform curriculum.

On a more general plane, it has been argued in this chapter that if there is a gap between policymakers and specialists, the gap between both groups and teachers is far wider. Hence, it usually takes a long time before curriculum innovation, even at its best, permeates the thinking of those at the chalk-face and in turn rejuvenates their daily practice.

## ACKNOWLEDGMENT

The second author gratefully acknowledges the support of the Research Group on the Development of Competencies, Hungarian Academy of Sciences (MTA-SZTE Képességkutató Csoport).

## 9. FEJEZET

# SÜSS FEL NAP!

■ *Mondja, nem ciki, hogy egy több mint harminc évvel ezelőtti cikket is beszuszakol a kötetbe? Miért volna az?*

■ *Egyetlen olyan gondolat sincs benne, ami ma is időszerű lenne. Nem beszélve a komcsi felhangokról: népgazdaság, az ország nehéz valutáris helyzete.*

Akkoriban ezek bevett kifejezések voltak.

■ *És mit szól ehhez a mondatához: „Az orosztanulás oktatáspolitikai jogosságát nem vitatom”? Sőt azt javasolja, hogy emeljék meg az orosz óraszámát.*

Csupán a nyelvtanulás első három évében, de sietve hozzátettem, hogy utána csökkentsek heti kettőre. Ezzel együtt elismerem, nemhogy növelni, hanem egyenesen meg kellett volna szüntetni az orosz nyelv kötelező jellegét. Amint az néhány év múlva be is következett.

■ *Mentségül, bizonyára az orosztanári elkötelezettsége beszélt magából.*

Nézzé, ha leírom, hogy az oroszra semmi szükség, akkor ez a cikk sosem jelenhetett volna meg. Kellett még néhány év a nyílt beszédhez. Abban viszont nincs igaza, kedves Teréz, hogy a cikk üzenete úgy, ahogy van, elavult.

■ *Tessék érveket mondani!*

Ma is érvényes például az a megállapításom, hogy az intenzív nyelvtanulás jobb határfokú a heti két-három órás araszolgatásnál.

■ *Akkor miért kardoskodott az előző fejezetben amellett, hogy a heti három óra is elegendő?* Valóban elegendő egy kiváló tanár esetében, mert az extra minőség bizonyos fokig ellensúlyozhatja a hiányzó mennyiséget. Mindez azonban nem mond ellent annak, hogy a tanórák egyenletes elosztása helyett célszerű az intenzív és extenzív szakaszokat váltogatni. Én ebben a cikkben heti öt órában szabtam meg az intenzivitás minimumát, ám húsz évre rá jóval merészebb javaslattal rukkoltam elő.

■ *A népszerű NYEK-re céloz?*

Úgy van. A nyelvi előkészítő évben ugyanis nem 5, hanem 11–15 óra áll a tanárok és a tanulók rendelkezésére. Ott megvalósult az, amire a gúlás cikkben utaltam, vagyis hogy látszatintézkedések helyett radikális lépésekre volna szükség, továbbá hogy a minimálprogramok nem orvosolják, hanem inkább elkendőzik a bajokat. A NYEK hatékonyságát lehet ugyan vitatni, de semmi esetre sem nevezném azt látszatintézkedésnek.

■ *Van-e még valami, ami a cikk időszerűségét igazolja?*

Nos, azt a bizonyos gúlát máig sem sikerült talpára állítanunk. Noha összességében nőtt az idegen nyelvet tanulók aránya az általános iskolában, a munka dandárja továbbra is a középis-kolára vagy inkább a gimnáziumokra vár. Ha már a NYEK-nél tartunk, mikor is kerül rá sor? A 9. osztályban. És mi történik előtte? Ahogy az imént jeleztem: araszolgatás, csekély

hatásfokkal. Jilly Viktor barátomnak lehet igaza, aki jóval korábbra, akár az 5. osztályra hozná előre a NYEK bevezetését.

■ *Isten őrizz! Előbb az anyanyelvüket tanulják meg a kölykök!*

Erről egy régi történet jut eszembe. Valamikor az átkosban rádióműsorokat vezettem a Magyar Rádióban. Az egyik műsorban az idegennyelv-oktatásról elmélkedtem vendégemmel. Alighogy lekonferáltam az élő adást, megcsörrent a telefon. A vonal túlsó végén az Oktatási Minisztérium egyik osztályvezetője, aki lehordott a sárga földig, amiért a kisgyermekek idegennyelv-oktatása mellett török lándzsát...

■ *Egy pillanat! Ezt már megírta a Very English – Very Good! című cikkében.*

Maradjunk annyiban, nyelvészeti érvek szólnak amellett, hogy az idegennyelv-tanulás nem-hogy gátolná, hanem éppenséggel elősegíti az anyanyelv-elsajátítás folyamatát. De a saját tanári tapasztalatom is ezt igazolja.

■ *Látom, ez az inzultus mély sebeket ejtett magán... No de térjünk vissza inkább a Kádár-kori cikkéhez. Ott tartottunk, hogy időszerűség.*

A tanárok helyzete azóta sem változott. A pedagógusi fizetések továbbra is a béka feneke alatt vannak. Néhány dologban még romlott is a helyzet.

■ *Nevezetesen?*

Például nehezebb tanári állást találni. Ma már nem kell lasszóval fogni a nyelvtanárokat. Ellenkezőleg, egy-egy állásra olykor százan is jelentkeznek, és egyre többen olyan munkakört töltenek be, amihez fölösleges a diploma. Ami pedig a magán-nyelviskolai tanárokat illeti, ma korántsem olyan rózsás a helyzetük, mint hajdanában. Rendszerint éhbérért alkalmazzák őket.

■ *A német- vagy a franciatanárok esetében ezt még elhiszem, no de az angoltanárok?*

Hovatovább velünk is Dunát lehet rekeszteni.

■ *Mi a helyzet a nyelvkönyvek frontján?*

Nyelvkönyvekben nincs hiány: roskadoznak alattuk a könyvesboltok polcai. Igaz, többségük nem magyar termék, hanem brit import.

■ *És a nyelvtanulók? Miért van az, hogy mi, magyarok csak makogunk idegen nyelveken – ha ugyan ki merjük nyitni a szánkat?*

Régen az oroszot leszámítva korlátozottak voltak a nyelvtanulási lehetőségek, ma a csillagos ég a határ. Csakhogy nem mindenki él velük.

■ *Vajon miért?*

Az értelmiség gyermekeit nem kell féltetni, a hátrányosabb helyzetű szülők pedig nem tekintik létkérdésnek a nyelvtanulást.

■ *Nem hibáztatom őket. Mi szüksége van mondjuk egy bajai fiatalnak angoltudásra? Ugyan hol találkozik ő külföldiekkel?*

A továbbtanulásnál, majd később a munkavállalásnál vitathatatlan előnyt élvez az, aki nyelvvizsga-bizonyítvánnyal igazolható nyelvtudással rendelkezik. Pláne, ha az állásinterjú során folyékonyan beszél is az idegen nyelvet.

■ *Ennyit erről – lássuk a második cikket. Bevallom, az elejét rém unalmasnak találtam. Magyarország területe, lakossága, történelme, anyanyelve. Ki ne tudná?*

Az, ami a maga számára közismert tény, a külföldi olvasóknak esetleg újjal szolgál.

- *Ugyanakkor meglepődve olvasom, hogy a magyar lakosság 19,2 százaléka beszél valamilyen idegen nyelven. Kevesebbre taksáltam.*

Pedig azóta csaknem duplájára nőtt ez az arány. Ellenben az már sokkal kevésbé örvendetes, hogy európai összehasonlításban továbbra is a sor végén kullogunk. Míg az EU-ban a lakosság 54 százaléka beszél legalább egy idegen nyelven, addig nálunk mindössze 35 százaléka állítja magáról ugyanezt.

- *Angolból sem jobb a helyzet?*

Ott még rosszabb: a mi 20 százalékunkkal szemben az uniós átlag 38 százalék. Egyedül németből haladjuk meg az európai átlagot – hála a történelmi hagyományoknak és a Magyarországon élő német kisebbségnek.

- *Csakugyan, az angol orrhosszal előzte meg a németet.*

Látja, e téren is változott a kép. Ma már toronymagasan az angol vezet, és az iskolában választott nyelvek rangsorából ítélve tovább fog nőni ez az előny.

- *Ezek szerint mindmáig létezik a szabad nyelvválasztás?*

Bizonyos korlátok között igen. A jelenleg érvényes rendelet szerint az általános iskolában négy nyelv közül lehet választani. Ezek az angol, a német, a francia és a kínai.

- *Csak nem azért került be a kínai, mert a maga jóvoltából működik a kínai–magyar két tannyelvű iskola?*

Pontosan azért. A középiskolában viszont ki-ki azt a nyelvet választja, amelyiket akarja. Legalábbis papíron.

- *Ezt meg hogy érti?*

Ha van kellő igény mondjuk a japántanulás iránt, az iskola pedig rendelkezik japán szakos tanárral, akkor szabad a pálya.

- *Mondja meg őszintén, nem volna tisztességesebb, ha végre kimondanánk: az angol mindenki számára kötelező? Legalább nyílt lapokkal játszanánk.*

Nem mindenki örülne egy ilyen rendeletnek, ráadásul az angoltanulásnak sem tenne jót. Az ember szívesebben tanulja azt, amit maga választott... Ezzel kapcsolatban hadd meséljek el egy tanulságos történetet. Nem sokkal azután, hogy meghirdettük a Világ – Nyelv programot, megjelent az irodámban egy német, francia, olasz és belga nagykövethől álló küldöttség. Felszólítottak, hogy fordítsak nagyobb figyelmet az úgynevezett kevésbé tanult nyelvekre. Azzal védekeztem, hogy a program egyik eleme éppen ezen nyelvek támogatását célozza. Ekkor a belga nagykövet ragadta magához a szót. Diplomátától szokatlanul éles hangon közölte – mindezt franciául –, hogy az nem több mint halottnak a homlokcsók, egykori angoltanárként kivételezek az angol nyelvvel. Ha pedig nem használ a szép szó, panaszt tesznek Brüsszelben, és utána Magyarország megnézheti magát. Dérrel-dúrral távoztak.

- *Hú, de kínos!*

Amikor beszámoltam a miniszternek az intermezzóról, csak annyit mondott: „Rá se ránts!”

- *Lett folytatása a dolognak?*

Az égvilágon semmi. Hacsak az nem, hogy egy fogadáson odalépett hozzám ugyanez a belga nagykövet, és szívélyesen elcseverésztünk – ezúttal angolul. Nem álltam meg, hogy meg ne kérdezzem: „Nagykövet úr, ön ugye vallon?” „Természetesen” – felelte. Mire én: „És mondja, a flamand nyelv érdekeit is ekkora hévvel képviseli?” „Ugyan, mi közöm nekem a flamand nyelvhez?” – vetette oda gunyorosan. Nos, ennyit az egységes Belgiumról.

- *Vajon a másik három nagykövet miért nem volt ugyanolyan harcias, mint a belga?*

Ők már valószínűleg beletörődtek: nincs mese, az angol hengerel.

- *Ott tartunk: Világ – Nyelv program. Miért éppen ezt a nevet választotta?*

Mert azt jelképezi, hogy az idegen nyelvet beszélő előtt megnyílik a világ. Mint említettem, amikor 2002-ben visszakerültem az Oktatási Minisztériumba, magamhoz ragadtam az idegen nyelvvel kapcsolatos ügyeket. Tüstént összetrombitáltam a „Bölcsek Tanácsa”-t, amely csupa tapasztalt gyakorló nyelvtanárból, nyelvoktatási szakértőből állt. Az ő közreműködésükkel pár hónap alatt lettem a miniszter asztalára a kész tervet. Ő megkérdezte, mi ennek a költségvonzata. Rávágtam: félmilliárd forint.

- *Nem kis összeg.*

Nem is sok, ha azt vesszük, milyen nagyszabású tervről volt szó. Miután a miniszter rábólintott az összegre, kormány-előterjesztés készült, amely úgy ment át a kormánynon és a parlament Oktatási Bizottságán, mint kés a vajban. Sem előtte, sem azóta nem tapasztaltam ekkora egyetértést a pártok között. Ami nem csoda, hiszen küszöbön állt az uniós csatlakozásunk. Mindenki belátta: nem nézhetjük tétlenül, hogy a magyarok túlnyomó többsége ebben a történelmi helyzetben „idegennyelvi analfabéta”, hogy Köllő Mártát idézzem.

- *A tanulmányból kiderül, mely részekből tevődött össze a projektsomag.*

Talán ennél is fontosabb, hogy tudomásom szerint ez volt az első nyelvpolitikai dokumentum a magyar oktatásügy történetében.

- *Mit ért ezen?*

Korábban a nyelvoktatás csupán egyik láncszeme volt az összes tantárgyat magában foglaló tantervnek. Ugyanakkora súllyal bírt, mint mondjuk a fizika vagy a testnevelés. Ezzel a dokumentummal és a benne testet öltő programmal kiemeltük az idegen nyelveket a többi tárgy közül, kiváltságos helyzetbe hoztuk őket.

- *Gondolom, egykorvolt nyelvtanárként dagadt a keble a büszkeségtől.*

Elsősorban a csapatmunkára voltam büszke. A „Bölcsek Tanácsa” mellett egy önálló idegennyelv-oktatási csoportot is létrehoztam a minisztériumon belül, amely a Tempus Közalapítvánnyal karöltve leveleznyelte a programot.

- *Abban a bizonyos dokumentumban megfogalmaztak néhány célkitűzést. Mit tart közülük a legfontosabbnak? De nehogy az összeset felsorolja!*

Kettőt emelek ki közülük. Alapelvként leszögeztük, hogy az idegennyelv-tanulás fő színtere a közoktatás kell hogy legyen. Nem egyetemistaként, nem felnőtt fejjel kell nyelvet tanulni, hanem az iskolapadban.

- *Nem valami eget verő felfedezés.*

Nem bizony, ám évtizedeken keresztül isten tudja hány nyelvorájuk volt a gyerekeknek, mégsem jutottak egyről kettőre. A program másik fő célkitűzése az esélyteremtés volt. Esélyteremtés a hátrányos helyzetű tanulóknak. Ez a jelszó persze minden kormány zászlaján ott lengedezett, csak hogy ez idáig írott malaszt maradt.

- *A program zászlóshajója azért mégiscsak a NYEK volt.*

Így igaz, de annak is az esélyteremtés volt az egyik célja.

■ *Mennyiben valósult meg ez a cél?*

Felemásan. Sajnos sokféle felvételi vizsga alapján szűrték, ami a jobb sorsú gyerekeknek kedvezett. Ma pedig szigorú kimeneti követelményekhez kötik a NYEK-es évfolyamok indítását, ami tovább rontja a hátrányos helyzetűek esélyeit.

■ *Köztudott, hogy a NYEK ötlete a maga fejéből pattant ki.*

Tévedés. Olyan valakit illet a dicsőség, akinek vajmi kevés köze volt a nyelvvoktatáshoz, sőt ő maga nem is tudott idegen nyelveken. De lehet, hogy éppen ezért viselte szíven a dolgot.

■ *Kit tisztelhetünk az illetőben?*

Szüdi János közigazgatási államtitkárt. Egyébként nem ritka eset, hogy az, aki túl közelről szemlél valamit, nem lát tovább az orránál. Így voltam ezzel én is. Meg aztán merszem se lett volna ekkora fába vágni a fejszemet. Gondoljon bele! Egy teljes tanéven át a nyelvvoktatás viszi a pálmát, a többi tárgynak meg kell elégednie a statisztaszereppel, ha szóhoz jut egyáltalán. Emiatt egy évvel kitolódik az iskoláztatás időtartama: a 12. helyett a 13. tanévben érettségiznek a NYEK-es diákok. Páratlanul nagyléptékű kezdeményezés!

■ *Hogyan sikerült keresztlüvenniük?*

A miniszternek tetszett a dolog, de tisztában volt a tetemes pénzügyi vonzataival is. Ezért a kormányülés előtt bement az akkori pénzügyminiszterhez, hiszen végső soron az ő áldása kellett ahhoz, hogy a kormány zöld utat adjon. És láss csodát: a pénzügyminiszter rábólintott!

■ *Hogyhogy? A pénzügyminiszterek nem szoktak ilyen vajszívűek lenni.*

Két magyarázattal is szolgálhatok. Az egyik kézenfekvő: ő maga is nagy fontosságot tulajdonított a nyelvtanulásnak. A másik – cinikusabb – magyarázat szerint azért hagyta jóvá a tervezetet, mert tudta, hogy a pluszköltségek csak négy év múlva jelentkeznek, akkor, amikor a NYEK-es osztályok a 13. osztályba lépnek.

■ *Nem mindegy, hogy most fizet az állam vagy négy év múlva?*

Hogy lenne mindegy? Arról nem beszélve, hogy a regnáló pénzügyminiszter sejtette, addigra ő már árkon-bokron túl jár. A pénzügyminiszteri sosem volt nyugdíjas állás.

■ *Újabban ritkán hallani a Világ – Nyelv programról. Egyáltalán létezik még?*

Sajnos már nem, a NYEK viszont mindmáig él, bár évről évre csökken a részt vevő tanulók száma.

■ *Befejezésképpen árulja el, voltaképpen ki a fő bűnös azért, hogy a magyar ember nem beszél idegen nyelveken?*

Sokan a tanárokat hibáztatják, mások az elavult nyelvtanítási módszereket, megint mások a tanárképzési rendszerünket. Mondják azt is, hogy könnyű a többi európai népnek, hiszen ők szegről-végről nyelvi rokonok. A svéd hasonlít a norvégra, a román az olaszra, a finn az észtre – és így tovább. Mindegyik érvelésben van némi igazság. A lényeg azonban másutt keresendő.

■ *Figyelem: most jön a csattanó!*

A magyarok többsége főleg azért nem jut egyről kettőre, mert még nem fogta föl: ma csak azok rúghatnak labdába az európai pályákon, akik folyékonyan beszélnek egy-két idegen nyelven. Persze mindenekelőtt angolul. Ne a külső körülményekben keressük hát kudarcunk okait, hanem önmagunkban!

■ *Azért egy jó kormányprogram lendületet adhatna, nem gondolja? Például születhetne egy Világ – Nyelv program 2. Maga szerint van ilyen a láthatáron?*

Maradjunk annyiban: az idegennyelv-oktatás nem szerepel a jelenlegi kormány prioritásai között.



MEDGYES PÉTER

## ANGOLTANÍTÁSUNK FŐ GONDJAI – A CSÚCSÁRA ÁLLÍTOTT GÚLA

Fülöp Károly (1984) cikke az idegennyelv-oktatásról még a tapasztalt nyelvtanárokat is mellbe vágja. Magam 16. éve dolgozom angoltanárként: 13 évig egy fővárosi gyakorlóiskolában, az utóbbi három évben pedig az ELTE Angol Tanszékén, ám a rideg, lemeztelenített adatok mégis elgondolkodtatnak. Az alábbiakban ismertetett gondolataim az angoltanítás körül forognak, s csak annyiban érintik a többi idegen nyelv és általában közoktatásunk helyzetét, amennyiben azok az angoltanítással is kapcsolatban állnak.

Antal Lajos a hazai idegennyelv-oktatást találóan egy csúcsára állított gúlához hasonlítja.<sup>1</sup> A gúla csúcsán, vagyis lent találjuk az általános iskolai nyelvoktatást. Az adatok tanúsága szerint az 1982–83-as tanévben az általános iskolai tanulóknak mindössze 1,6 százaléka tanult angolul. Ennek az ijesztően alacsony számnak az ismeretében kijelenthetjük, hogy az általános iskolai angoltanítás Magyarországon afféle kuriózum. Alig érdemes beszélnünk róla, már csak azért is, mert ennek a maroknyi gyerekeknek jelentős hányada csupán alacsony hatásfokkal tanulhat (nagy létszámú csoportokban, sok helyütt angol szakos diplomával nem rendelkező tanárok irányításával, nulladik, negyedik, ötödik órában, gyakran délután). Tetejébe fölöslegesen tölti angoltanulással az idejét, hiszen szinte sehol sem biztosítják számára a felmenő rendszert. Még a gimnáziumban sem, ahol az I. osztályban teljesen kezdő csoportba besorolva, előről kezdhet mindent (ha ugyan van még kedve újból nekivágni az angolnak).

A középiskolához érve a gúla kiszélesedik, hiszen itt az angoltanítás jóval nagyobb populációt érint. Ezen belül azonban a szakmunkástanulók szinte teljesen ki vannak rekesztve az angoltanulásból, és a szakközépiskolai diákoknak is csak viszonylag kis hányada foglalkozhat vele iskolai keretek között. A gimnazistáknak viszont mindenütt megvan rá a lehetőségük. A kérdés az: milyen ez a lehetőség?

Fülöp (1984) beszámolójából kitűnik, hogy amíg egy átlagos tanuló durván 500 óra alatt juthat alapszintű nyelvtudás birtokába, addig a gimnáziumi tanterv a négy év alatt összesen alig 350 órát biztosít a túlnyomó többség számára. (Hozzá kell tennem, hogy a cikk adatai általában véve igen hízelgőek idegennyelv-oktatásunkra nézve, mivel egy olyan korról festenek képet, amely a mostaninál bőkezűbb volt az angolhoz [is] a tanórák számát illetően.) Különben is a heti 2–3 órás rendszer bizonyítottan alacsonyabb hatásfokú, mint az intenzív nyelvoktatás. További baj az, hogy a gimnázium III. és IV. osztályában a második idegen nyelv nem kötelező

.....  
<sup>1</sup> Köszönetemet fejezem ki Antal Lajosnak, az ELTE Olasz Tanszéke adjunktusának, hogy néhány gondolatát szabadon felhasználhatom ebben a cikkben.



(bár fakultatívan választható) tantárgy, és sajnos csökken azoknak a tanulóknak a száma, akik a III. tanévben folytatni kívánják a második idegen nyelv tanulását. Ugyanakkor a haladó és speciális osztályokban és csoportokban tanulók száma roppant alacsony (összesen 495, illetve 529 az egész országban). A középiskolásokról összegezve elmondhatjuk tehát, hogy itt jelentősen növekszik ugyan az angolul tanulók száma, de csak keveseknek adatik meg, hogy a IV. év végére akár csak alapfokú nyelvtudás birtokába jussanak.

A csúcsára állított gúla felsőbb régióiba lépve először az *egyetemi és főiskolai* hallgatók széles táborával találkozunk. Fülöp (1984) az ő gondolataira nem tér ki, annyi azonban túlzás nélkül megállapítható, hogy noha felsőoktatási rendszerünkben az angol nyelv sokak számára kötelezően előírt vagy választható tantárgy, az oktatás határfoka mégis alacsony.

Csakhogy az országnak igen sok angolul tudó állampolgárra volna szüksége. És ha egyszer iskoláink nem képesek megbirkózni a feladatukkal, a felnőtt lakosság a közoktatási rendszeren kívül és után keresi az angoltanulás lehetőségét.

A felnőtt tanulónak két alaptípusát különböztethetjük meg:

- a) Azok, akik számára az angoltudás *nem létkérdés*, csupán megfogalmazható vágy. Ezek – néhány fanatikust leszámítva – sosem jutnak használható nyelvtudás birtokába. Elképesztő méretű körökben a lemorzsolódás, de közülük kerül ki az újrakezdők, sőt a többszörösen újrakezdők túlnépesedett tábora is. Ez a típus nem vállal nagyobb anyagi áldozatokat, előszeretettel iratkozik be a méltányosabb tandíjat felszámító nyelviskolákba, nyelvi kurzusokra, amelyek persze nem véletlenül olcsóbbak: nagy létszám, nem mindig elsőrangú tananyag, alulfizetett tanárok, a technikai segédessz-közök rossz állapota vagy hiánya stb. jellemzi őket.
- b) Azok, akiknek az angoltudás megszerzése – némi túlzással – *létkérdés*. Valamennyi tanulótypus közül az idetartozóknak van a legnagyobb esélyük a kommunikatív szint elérésére. Ők – vagy ha nem ők maguk, akkor az érdekelt vállalat – anyagi áldozatokra is hajlandók. Vállalati szervezésű, olykor munkaidőben és a munkahelyen megtartott tanfolyamokra vagy – egyre gyakrabban – a gomba módra szaporodó magánnyelviskolák egyikébe-másikába jelentkeznek.

De vajon miért kell a felnőtt dolgozónak mélyen benyúlnia a zsebébe (már aki egyáltalán megteheti) ahhoz, hogy megtanuljon angolul? Miért 20–30–40 éves fővel kell ismét iskolapadba préselődnie ahelyett, hogy ekkor már a munkahelyén kamatoztatná az angol nyelvtudás révén elmélyített szaktudását? Vagyis: miért nem iskoláskorukban tanítják meg az embe-reket angolul? Nem ez volna a népgazdaság és az egyén szempontjából egyaránt az ésszerű és kívánatos megoldás? Nem az általános iskolában kellene megvetni az angoltudás alapjait, amire építve azután a középiskolában e tudás mélyítésére és szélesítésére, a felsőoktatásban pedig a szakági specializálódásra kerülhetne sor? Vagy a kiinduló hasonlaltal élve: nem áll értelmetlenül ingatag alapon a csúcsára állított gúla? Nem állna sokkal szilárdabban, ha a talpára fordítanánk?

Az igenlő válasz triviális, a megvalósítás azonban számos *akadályba* ütközik. Közülük kettőt tartok alapvető fontosságúnak.

1. Fülöp (1984) beszámolója megerősíti, hogy hazánkban csökken *a tanári pálya presztízse*. Következésképpen növekszik az elvándorlás, a szakma elnőiesedése és – ami még elszomorítóbb – a friss diplomásoknak az általános és középiskolától való viszolygása. E presztízsveszteségben több tényező is szerepet játszik, de közülük az angoltanárok esetében kétségkívül az anyagi tényezők viszik el a pálmát. Egy általános iskolai tanár kezdő fizetése 3200–3400 forint, s körülbelül ugyanennyi egy középiskolai tanaré is. Kötelező óraszámukban ugyan csekély a különbség (egy középiskolai tanáré heti 18 óra, míg egy általános iskolai tanáré 20 óra – ki tudja, miért tanít többet az utóbbi?), de az általános iskolai tanár egyéb iskolai elfoglaltsága jóval megterhelőbb és időigényesebb. Mivel az idő és energia pénzzé transzformálható, a gimnáziumi tanár anyagilag is jobban jár, ebből következően az általános iskolai állás kevésbé vonzó a gimnáziuminál. Súlyosbítja a helyzetet, hogy az egyetemi diplomával rendelkező tanár ugyanolyan anyagi elbírálás alá esik, mint alacsonyabb végzettségű kollégája.

Mármost egy főiskolai vagy egyetemi lektorátuson dolgozó angoltanár kezdő fizetése hasonló az általános és középiskolai kollégáiéhoz, de kötelező óraszama heti 12–14 óra, nem kényszerül túlórázásra, s egyéb elfoglaltsága is jóval kevesebb a munkahelyén. Nem csoda hát, hogy a fiatal tanár szívesebben pályázik ide, mint akár egy gimnáziumba. Folytatva a sort, ha a tanár szabad szellemi foglalkozásúként felnőtt nyelviskolában vállal órákat, akkor nemcsak az idejével gazdálkodhat sokkal kötetlenebben, hanem egy közoktatásban dolgozó tanár kezdő fizetésének a többszörösét is megkeresheti azonos munkabefektetéssel. Igaz persze, hogy nem mindenkinek jut tér a magánszférában (bár szerencsére egyre tágabbak a lehetőségek), de ettől még a folyamat törvényszerű: hatalmasak a különbségek az angoltanári állások által biztosított közvetlen és közvetett feltételek között. Ennek a ténynek a szomorú és elkerülhetetlen következménye, hogy az általános iskolákba manapság reménytelenül nehéz új erőket toborozni, sőt – ami néhány évvel ezelőtt még képtelen állításnak tűnt volna – ma már jó nevű belvárosi gimnáziumokba is lasszóval kell tanárt fogni.

A nagyvárosokhoz képest a *vidék* angoltanárokkal és egyáltalán második idegen nyelv-szakosokkal való ellátottsága egyenesen kétségbeejtő. Újabban gyakran olvashatunk olyan pályázati felhívást a Művelődési Közlönyben, hogy a vidéki iskolaigazgató bármely idegennyelv-szakost tárt karokkal vár, de így sem igen talál jelentkezőt. Hovatovább az is előfordulhat, hogy egy kolléga nyugdíjba vonulása vagy születési szabadsága folytán néhány évig vagy véglegesen megszűnik valamelyik második idegen nyelvnek a tanítása az adott vidéki városban, és így az egész körzetben is. (A pálya elnőiesedéséből származó súlyos károokra jellemző, hogy néhány éve egy akadémiai kísérlet állítólag azért szakadt félbe, mert a „tanár-anyukák szétszülték” azt.) A vidéki helyzetet bizonyára számos tényező befolyásolja, de az anyagi kérdés alighanem központi szerepet játszik. Ugyan miért telepedjék le az angoltanár vidéken, ha ott összehasonlíthatatlanul szűkebb a „maszekolás” lehetősége?

Hadd említsek még egy körülményt, amely az imént érintett magánnyelviskolákkal és tanfolyamokkal függ össze. Az, hogy szükség van rájuk, nem vitatható, sőt az sem ártana, ha még tovább szaporodnának. Ezekben az oktatási intézményekben az általános és középiskolában megszokottnál jóval kisebb csoportokban folyik az oktatás. Kiválóak a tananyagok, rendelkezésre állnak a korszerű technikai segédeszközök, a lemorzsolódás mértéke jóval kisebb, mint sok más intézményben. A magánnyelviskolák egyértelműen célorientáltak és rugalmasak. Már a felvételtkor figyelembe veszik a tanuló tudásszintjét, s annak megfelelő

csoportba irányítják őt. A nagyobb iskolák a jelentkező iskolai végzettsége és más idegen nyelvek ismerete szerint is differenciálnak. Messzemenően alkalmazkodni igyekeznek a felnőtt hallgatók munkahelyi és családi elfoglaltságaihoz. De ami a legfontosabb: megpróbálnak némi képet nyerni arról, hogy ki miért áldozza idejét, pénzét és energiáját angoltanulásra: ki kíván közép- és felsőfokú nyelvvizsgát tenni, ki készül huzamos külföldi tartózkodásra, ki mely nyelvi készségeit óhajtja elsősorban fejleszteni, ki milyen szakmában akarja kamatoztatni a nyelvtudását stb.

A magánnyelviskolák tandíja magas, legfőképpen azért, mert jól megfizetik a tanáraikat. De kik közül kerülnek ki az óraadók? Van köztük jó pár szellemi szabadfoglalkozású tanár, de azért a túlnyomó többséget mégiscsak a közoktatás különböző területein dolgozó nyelvtanárok adják. Akárcsak a gyári villanyszerelők vagy szobafestők, az iskolai angoltanárok is maszekolnak. Délelőtt a főmunkahelyükön, délután és este a magániskolában tanítanak. (S ez még mindig hasznosabb, mint ha taxisofőrként vagy disznóhizlalásból keresnék meg a mellékést!) Két bőrt húznak le magukról. És mivel a magániskolában nem lehet lazítani, az agyonhajszolt tanár a főmunkahelyén piheni ki magát. (Nem tudom eldönteni, hogy helyeseljem-e, vagy sem a következő eljárást: a gyes kiegészítéseképpen maszekoló tanárnőt az egyik magániskola vezetője se szó, se beszéd elküldte, mert az a gyerek betegsége miatt néhányszor nem tudta megtartani az óráját.) Ha nem is úgy, hogy gépiesen „ledobja az óráit”, de mindenképpen igyekszik csökkenteni a munkahelyi feladatainak mértékét. Mivel az adminisztratív kötelezettségeket „muszáj letudni”, a tanítványaira fog kevesebb időt szentelni: nem szervez szakköröket, nem szorgalmazza a nyelvvizsgát és a tanulmányi versenyt, nem beszélget a gyerekekkel a tanítás után, ha nem kötelező, nem megy el velük táborozni, kirándulni, nem vállal osztályfőnökséget stb. Nem is az a fő baj, hogy a magániskolák *elszívják* a legjobb erőket, hanem inkább az, hogy *kiszívják* munkaerejük, szaktudásuk és pedagógiai képzettségük javát. Márpedig erről a nyelviskolák tehetnek a legkevésbé!

E magánjellegű tanfolyamokat és nyelviskolákat túlnyomórészt tehetséges, vállalkozó szellemű és jó üzleti érzékkel megáldott fiatalok irányítják. Ugyanakkor hathatósabb szakmai támogatást és felügyeletet igényelnek, például azért is, hogy ne csupán a piaci törvények szabják meg a közöttük létrejövő koordinációt. Az is köztudomású, hogy itt-ott jogtalanul sokszorosítanak külföldön kiadott tankönyveket és hangszalagokat, márpedig ez a tevékenység – bár látszólag magyar érdekeket szolgál – megengedhetetlen. A minisztériumi támogatás többek között azt is jelenthetné, hogy a külföldön készült angol tananyagokhoz nemcsak mutatóba, elvétele és „bennfenteseknek” lehetne hozzáfutniuk, hanem bárki megvásárolhatná azokat, akár nagy példányszámban is az idegen nyelvű könyvesboltokban. Az ország nehéz valutáris helyzetében is szükség volna, sőt részben éppen ezért égető szükség volna az angol tananyagoknak a jelenleginél lényegesen nagyobb behozatalára.

Lehet persze, hogy az angoltanári piac idővel telítődik, s akkor javulhat a helyzet az iskolákban, de a kontraszelekció fájdalmas folyamata ettől még nem fordul visszajára: a legjobb szaktudással és adottságokkal rendelkező ifjú tanárok törvénytörően a jövőben sem az alsó és középfokú oktatásban fognak elhelyezkedni, vagy legalábbis nem ott élik ki pedagógiai szenvedélyüket – és főleg nem vidéken. A kézenfekvő megoldásként kínálkozó

kényszerirányítási rendszer éppen az elmúlt években bukott meg, és reméljük, nem is fog egyhamar visszatérni.

Az általános és középiskolai tanári pálya vonzereje persze nem csupán óradíjban mérhető, mégis megkockáztatom, hogy egy olyan időszakban, amikor az emberek többsége egyre nagyobb nehézségek árán tartja fenn korábbi életszínvonalát, a tanárok pedig különösen nehezen, nem tisztességes dolog az anyagi kérdést elkendőzve a tanári pálya egyéb szépségeit ecsetelni a pályakezdők előtt.

A feszült helyzetet a közoktatásban dolgozó angoltanárok radikális fizetésemelése oldaná meg leghatékonyabban. Csakhogy az államháztartás – különösen a mostani aggasztó helyzetben – ezt aligha engedheti meg magának, azt pedig végképp nem, hogy megpróbálja utolérni a felnőttoktatásban (is) működő kollégák jövedelmét. Így különben is súlyos bérfeszültség jönne létre az iskolákban dolgozó tanárok között általában, de akár a többi idegennyelv-szakos tanár között is, akiknek az iskolán kívüli óradíja – az angoltanítás pillanatnyi konjunkturális helyzete következtében – nem vetekedhet az angoltanárokéval. Az anyagiak felől közelítve a kérdést, összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy a gúla aligha állítható talpára a közeljövőben, de legalább a kiszélesedő részében folyó oktatómunkát kellene szervezettebbé, ütőképesebbé tenni.

## 2. A magyar iskolarendszerben köztudomásúlag *az orosz az első idegen nyelv*.

Ez azt jelenti, hogy az általános iskolában öt, a középiskolában négy, a felsőoktatási intézmények java részében pedig újabb két évig kötelező az orosz nyelv tanulása. (Ennek a törvénynek az oktatáspolitikai jogosságát nem vitatom, azt viszont roppant sajnálom, hogy csak ezrelékekben mérhető azoknak a száma, akik 9–11 évi tanulás után tisztességesen beszélnek oroszul.) Ebből viszont az következik, hogy a többi idegen nyelvre (*a második idegen nyelvek*) kevesebb idő jut: az általános iskolákban a többség nem tanulhatja, a gimnázium II. osztályának végén pedig megszabadulhat tőle, aki nem kíván továbbtanulni. Így a középiskolát végzettek túlnyomó többsége az iskolában töltött 12 éve során alig két éven át foglalkozik valamelyik második idegen nyelvvvel, például az angollal.

Sokan a második idegen nyelveknek az általános iskolába való *szerény méretű* becsémpészése mellett kardoskodnak, s harcuk gyümölcse lesz a tervbe vett fakultatív második idegennyelv-oktatás a 7–8. osztályban. Az ilyen irányú kezdeményezéseket két okból is helytelenítem.

- a) Kurrikuláris okokból azért, mert így bizonyos tantárgyak óraszámát kellene megkuratítani, esetleg megszüntetni (rettegve gondolok a készségtárgyak újabb háttérbe szorítására), vagy a tanulók óraszámát kell tovább növelni, holott az a szabad szombatok bevezetése óta amúgy is az elviselhetőség határán mozog.
- b) Módszertani okokból azért, mert a tervek szerint heti két óra jut majd a második idegen nyelvre, s ez ellentétben áll a kezdő szintű nyelvtanítás intenzivitásának elvével. (Éppen ezért tartom merő formalitásnak azt a döntést, amely 1982 óta egy évvel megtoldotta az oroszoktatás időtartamát, ettől remélve annak megújulását.) Korántsem állítom, hogy egy nyelv kampányszerűen megtanulható röpké néhány év alatt az iskolában, azt viszont igen, hogy 2–3 éves intenzív kezdés roppant lökést adhat a tanulásban, amely után fokozatosan csökkenthető lenne az óraszám.

Ehhez kapcsolódik a *javaslatom* is. Célszerű volna az orosz nyelv oktatását az első három évben (4–6. osztály) intenzívvé tenni. A jelenlegi 3 órával szemben ötre kellene növelni az óraszámot, s így a 6. osztály végére alapszinten mindenki elsajátíthatná az orosz nyelvet. A 7. osztálytól kettőre zsugorodna az óraszám, s egészen a IV. gimnázium végéig így maradna. Úgy vélem, ekkorra a tanulók jelentős része akár a középfokú nyelvvizsga letételével is megpróbálkozhatna. A 7. osztályban ugyanakkor belépne a második idegen nyelv, hasonló intenzitással, tehát heti öt órában. A 8. év végére persze csak minimális szintre jutna a tanuló, de további négy év állna rendelkezésére, hogy – most már csak heti két órában – a második idegen nyelvből is eljusson egy jó alapszintig. Igaz, az általános iskolában az idegen nyelvre fordított óraszám így megnövekednék, viszont ezt kiegyenlítené a középiskolában megcsappant óraszám.

Tudom, az elképzelés több ponton is támadható, s egyebek között az általános iskolai tanárok elvándorlásának imént boncolgatott tendenciájának is ellentmond. Ugyanakkor egyszer végre azzal is szembe kell néznünk, hogy idegennyelv-oktatásunk ügye metodikailag átgondolatlan látszatinétkedésekkel jottányit se fog előrelépni. Az ominózus gúla talpra állítását *csak radikális intézkedésektől* remélhetjük.

Angoltanításunk persze nemcsak e két alapkonfliktussal küszködik. *Súlyos gondokat okoz* a komplex tananyagkészítés lassúsága és koordinátatlansága, az egyetlen tankönyvhöz való görcsös ragaszkodás, a hazai szakmódszertan elmaradottsága, a szakmódszertani folyóiratok vegetálása, a szakfelügyeleti rendszer merevsége, az angoltanárok nyelvi és módszertani továbbképzésének szűk keresztmetszete és még sok egyéb körülmény. E nehézségek pusztá hozzáértéssel, jóakarattal és összefogással nem oldhatók meg. A szűkös anyagi források és az iskolaszervezeti adottságok súlyosan gátolják a többi probléma megoldását is.

Fülöp (1984) 12 javaslattal él cikke végén: ezekkel nagy általánosságban egyet lehet érteni, néhol azonban az a benyomásom, hogy a szerző nem vonta le a szükséges konzekvenciákat az általa bemutatott siralmas helyzetképből. A fő kifogásom az, hogy a 12 javaslat nem súlypontos. Egy pontban emel szót (teljes joggal) például a nemzetiségi nyelvek általános iskolai bevezetése mellett, majd később kurta fél pontban említi, hogy „a nyelvtanári pálya tekintélyét anyagi és erkölcsi eszközökkel vissza kell állítani”. Nem tartom helyeselhetőnek továbbá, hogy beletörődik a „szegény ember vízzel főz” alapállásba. (Vö.: „Az ötéves terv hátralevő éveiben el kell érni, hogy a 2. idegen nyelvet tanuló általános iskolások aránya elérje az öt százalékot” – a jelenlegi három százalékkal szemben!) Tartok tőle, hogy a minimálprogramok inkább elkendőzik a közoktatás fő bajait, s helyett, hogy orvosolni próbálnák azokat, halogatják az igazi megoldást.

Mélyen egyetértek viszont a szerző alábbi javaslatával: „A nyelvtudás megszerzéséért tett erőfeszítések közös vállalása érdekében elengedhetetlenül szükséges a közvélemény megfelelő formálása, az oktatási és közművelődési intézményeken kívül a szülői ház megnyerése. Fontosnak ítéljük a televízió, a rádió, a TIT, az ifjúsági sajtó szemléletformáló tevékenységét és konkrét segítségét.” Mindez tökéletesen igaz. Ugyanakkor résen kell lenni, mert ha e jelszavak mögé bújva valójában eltereljük a közvélemény figyelmét a lényegről, csip-csup ügyekben kérjük a szülői ház segítségét, és ha a *fő kérdéseket megkerülve*, harmadlagos ügyek szócsöveként használjuk fel a tömegkommunikációs eszközöket, súlyos oktatáspolitikai és erkölcsi mulasztást követünk el.

(1984)

PÉTER MEDGYES

WORLD-LANGUAGE:  
FOREIGN LANGUAGE POLICY  
IN HUNGARY

INTRODUCTION

Until 2002, Hungary did not have a clear and comprehensive foreign language policy or national language program. This is not to say that there had been no attempts at developing such a policy, but earlier strategy documents were haphazard and program implementation never managed to get off the ground.

With the imminent entry of Hungary into the European Union (EU) set to take place in May 2004, it became obvious to the new government taking office in 2002 that the country was lagging behind many member states and candidate countries in terms of its citizens' foreign language competence. Both statistical evidence and everyday experience made it imperative for decision-makers to face this problem up front and implement quick measures for improvement. Before taking action, however, they had the foresight to seek expert advice, and even practising teachers, who can seldom make their voices heard beyond the classroom or schools (Kaplan, 1992), were invited to contribute. It is the process of planning the future of foreign language education in Hungary that will be reported in this chapter, in two parts. I first describe the current situation concerning Hungarians' foreign language competence, or rather the lack of it, as well as the place foreign languages occupy in the school curriculum. I then present *World – Language*, both a strategy document and a set of programs aimed to put the underlying principles into practice. Throughout the chapter, I emphasize that language planning and language-in-education planning have only taken the first steps in Hungary, and that the challenges must be handled in a never-ending cycle of planning, implementation, and evaluation.

ABOUT HUNGARY

[...] Hungary has always had a turbulent history, and the second half of the twentieth century was no exception. Following a communist takeover in 1949, the Hungarian People's Republic was proclaimed under Stalinist rule. A revolution broke out against this regime in 1956, only to be crushed by the Soviet Union with military force. Between 1956 and 1988, Hungary gradually adopted liberal policies in the economic, educational, and cultural spheres, with the result that it was seen as the most tolerant country behind the "Iron Curtain". In 1989, Hungary's communist leaders voluntarily abandoned their monopoly of power, thus

facilitating a peaceful shift to a multi-party democracy and free-market economy. Since 1990, four consecutive free elections have been held – an exceptionally long democratic period in the history of the country. In 1994, Hungary asked to be admitted to the EU, and it became a fully-fledged member in May 2004 along with nine other countries.

It is a truism to state that every country is multilingual; the concept of monolingual nationhood is a myth. However, it is also true that countries differ in the degree of their multilingualism. Hungary is certainly less multilingual than most of its neighbours: 99.8 percent of the population speak Hungarian and a mere 5.6 percent identify themselves as non-ethnic Hungarians (National Census, 2002). Even the largest minority group, the Roma population, was found to number only slightly more than two percent in the census, although sociologists put the real figures at five percent or more (Póczik, 1996).

Hungarian is the most unique and isolated language of Central Europe because it belongs to the Finno-Ugric branch of the Uralic family of languages while all the surrounding countries use a language of Indo-European origin as their first language. Thus Hungarians cannot communicate with their neighbors unless they have learnt to speak a foreign language. It is little wonder, therefore, that knowledge of foreign languages has always been held in high esteem in Hungary. As a Hungarian proverb puts it: “You are as many persons as the number of languages you can speak” (Medgyes–Miklós, 2000).

## HOW MANY PEOPLE SPEAK FOREIGN LANGUAGES IN HUNGARY?

Nevertheless, the foreign language competence of Hungarians leaves a lot to be desired as foreign languages are spoken by only 19.2 percent of the population (National Census, 2002). Such data, however, should be treated with caution because they draw on self-reports, which reflect stated behaviour rather than actual behaviour (Marton, 1981). It is assumed that if the claimants were tested for actual proficiency, this figure would be much lower. Moreover, the national census provides no indication of proficiency levels.

*Table 1. The percentage of Hungarians speaking foreign languages*

|         | 1960  | 1980  | 1990  | 2001  |
|---------|-------|-------|-------|-------|
| English | 0.43% | 1.07% | 2.21% | 9.79% |
| German  | 4.33% | 3.18% | 4.01% | 9.87% |
| French  | 0.45% | na    | 0.51% | 1.14% |
| Italian | 0.11% | na    | 0.16% | 0.60% |
| Russian | 0.67% | 1.22% | 1.47% | 1.91% |
| Spanish | 0.01% | na    | 0.07% | 0.24% |

The foreign language competence of Hungarians is also unsatisfactory in an international context. The figure of 19.2 percent in Hungary should be contrasted with 52.7 percent in the 15 member states before the 2004 enlargement (Europeans and languages, 2001). But even if compared to the other new member states, Hungary is far behind as regards knowledge of the five most widely spoken foreign languages in the EU (Eurobarometer, 2002).

This is not to deny that significant progress has been achieved since the change of regime in 1989. To give just one example, the number of foreign language speakers has more than doubled in fifteen years, which is largely to do with increased motivation. In present-day Hungary, stating the vital importance of foreign language proficiency is stating the obvious.

## WHICH LANGUAGES DO HUNGARIANS PREFER?

According to the most recent national census, two languages run neck and neck on the popularity scale (*Table 1*): German is spoken by 9.9 percent of the population and English by 9.8 percent, and it can be confidently predicted that English will have overtaken German by the time this volume is published. Although the rapid spread of English took place at the expense of German in relative terms, the number of German speakers is also rising. It would be wrong, therefore, to speak of a shift in cultural paradigm between English and German (Sík, 1998). However, the data do show that while German is typically spoken by less educated and older people who live in smaller towns and villages, English is favored by the better educated and by the young from metropolitan areas (Terestyéni, 1995).

The onslaught of English may also be demonstrated by a survey of 620 top-ranking representatives of Hungarian science (Medgyes-László, 2001), especially if the results are contrasted with those of an identical survey carried out ten years earlier (Medgyes-Kaplan, 1992). Whereas in 1989, highly proficient English speakers outnumbered highly proficient German speakers by only 1.2 percent, by 1999 there were nearly four times as many English speakers as German speakers. The relative weight of English was even more pronounced in the area of academic publications. In the 1990s, foreign languages other than English were relegated to a marginal role in academic discourse, a tendency grounded in the view that scientific achievements had a chance of circulation only if they were reported in English. In other words, English has become the unrivalled language of science across the disciplines.

Compared with English and German, all other foreign languages do badly in the ranking (*Table 1*), even though they all have grown in absolute numbers. Interestingly enough, even Russian, considered to be a pariah after long decades of Soviet dictatorship and mandatory Russian instruction, shows progress, albeit inconsequential, in the number of its speakers. Again, this points to the prominent role that foreign languages play in contemporary Hungary.

## FOREIGN LANGUAGES IN THE CURRICULUM

Although the assumption that language-in-education planning is sufficient to promote language learning and language use across a society has been questioned, the importance of school instruction should not be dismissed (Kaplan-Baldauf, 1997).



In the wake of the communist takeover in 1949, Russian was decreed to be the mandatory “first” foreign language in all types of school and, simultaneously, all the other languages were virtually expelled from schools. It was not until the 1960s that “second” foreign languages began to creep back into the curriculum, though they were overshadowed by Russian until 1989. Typically, even in the last year of communist rule in Hungary, less than 3 per cent of primary and 16.5 per cent of secondary school students had the opportunity to learn English, for example, in spite of the upsurge of interest in the language. Despite a disproportionately huge investments in terms of instructional time and energy, Russian was the worst off: a glance at the figures for 1980 and 1990 (*Table 1*) reveals the extremely low cost-effectiveness of Russian instruction.

Communism imploded in 1989. In the same year, consonant with the historic changes occurring in Hungary and in quick succession over the whole of Central and Eastern Europe, the Russian language was officially stripped of its privileged status. Since then, it has been possible for Hungarian students to learn any foreign language offered by their schools, and thus the distribution of foreign languages at every level of education in Hungary has changed significantly. The magnitude of these changes is illustrated in *Figures 1, 2, and 3*.

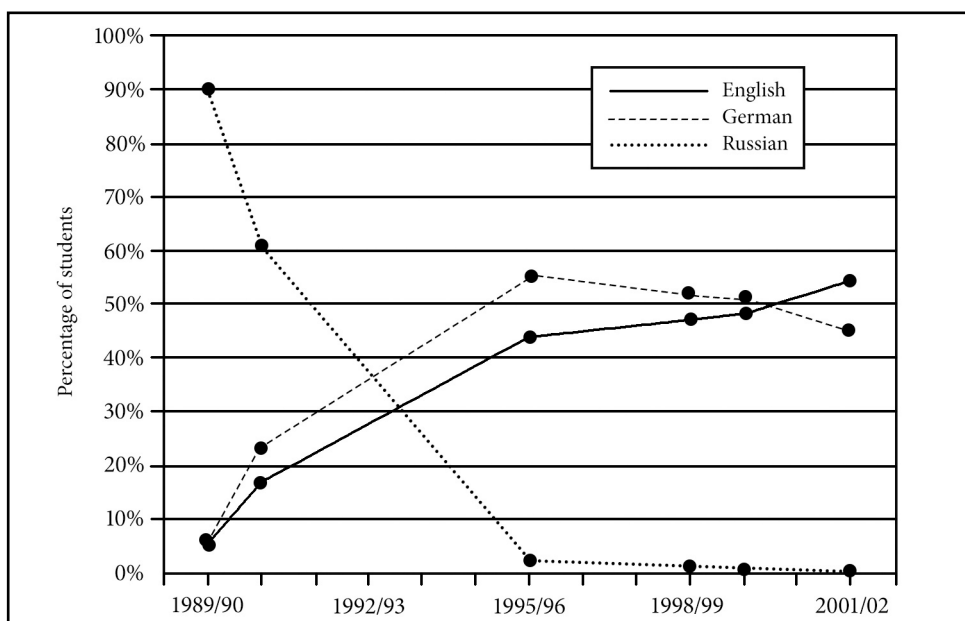


Figure 1. Proportion of foreign languages in Hungarian primary schools

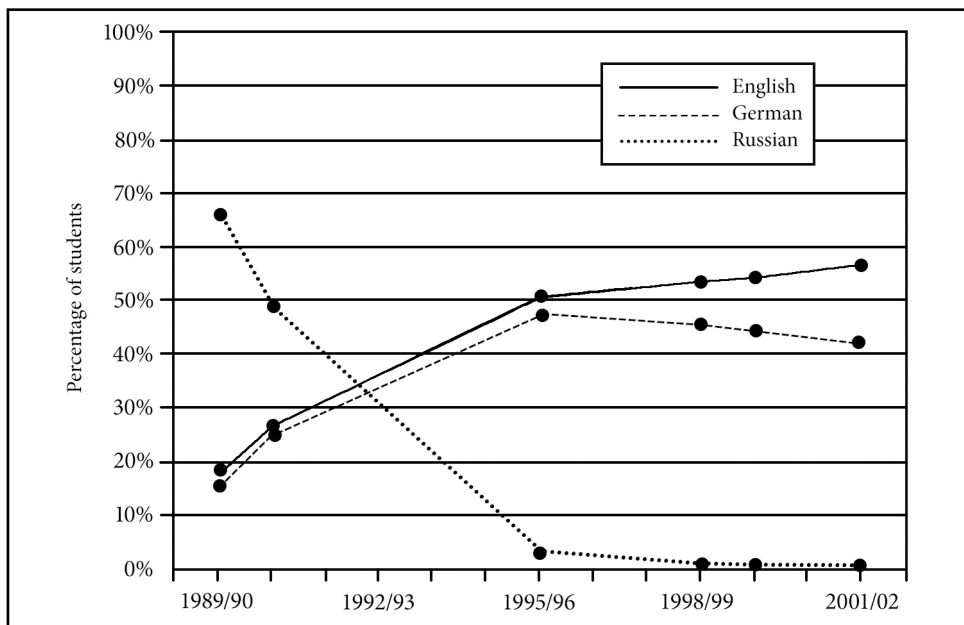


Figure 2. Proportion of foreign languages in Hungarian vocational schools

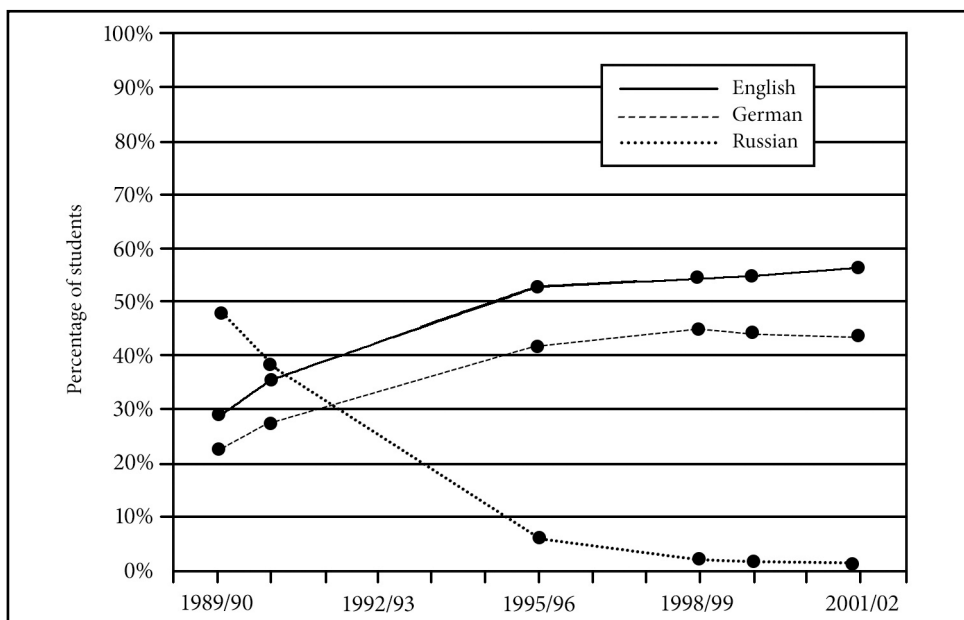


Figure 3. Proportion of foreign languages in Hungarian secondary grammar schools

All three figures reveal the growing share of English and German and the negligible proportion that other foreign languages are assigned in the school curriculum. In primary education (grades 1–8) (*Figure 1*), where the study of one foreign language is compulsory from grade 4, English leads with 53.8 percent and German is the runner-up with 44.0 percent of the age cohort, leaving merely 2.2 percent for the other languages. The situation is only slightly less unbalanced in the three types of secondary education (grades 9–12). Whereas in most trade schools learning a foreign language is not compulsory, in vocational schools, where pupils are generally required to learn one foreign language, English and German together amount to 94.5 percent (*Figure 2*). In grammar schools, where the study of two foreign languages is compulsory, the aggregate share of English and German is 82.8 percent (*Figure 3*). In both vocational and grammar schools, the third place goes to French (2.9 and 6.4 percent, respectively), followed by Russian (0.5 and 0.8, respectively).

## WHAT NEEDS TO BE DONE?

As shown above, foreign language needs and hence the provision of foreign languages in Hungary have dramatically changed in the past 15 years. These changes are due to a host of circumstances: while direct political and economic factors have played a decisive role in the spread – or retreat – of foreign languages, individual preferences have also been important. With Hungary’s accession to the EU, the process of foreign language study is likely to accelerate. The present state of Hungary bodes well for the teaching and learning of foreign languages.

On the other hand, it has to be admitted that much less has been achieved since the change of regime than had been hoped for: the average Hungarian youth still does not speak foreign languages. Hartinger (1993: 33) is right in saying that “it was easier to pull down the barbed wire on the border than it has been to cross the [...] language barrier”. A major stumbling block to greater success seems to be the absence of concerted effort in the area of language planning and language-in-education planning. Even though the pressure brought to bear on consecutive governments to take a more proactive approach had intensified, it was not until the socialist-liberal government came to power in 2002 that a breakthrough was made. More specifically, a resolution was passed for the design of a foreign language policy and the introduction of a range of concomitant measures to realize this policy. It is this policy document with which the rest of the chapter will be concerned.

## World – Language

*World – Language* (WL) is the campaign logo used by the Hungarian Ministry of Education to publicize its new national strategy for foreign language education. The policy document underlying the campaign is the most complete document of its kind ever produced in Hungary.

At the preliminary stage, a ten-member committee consisting of independent foreign language experts was convened in the summer of 2002, supported by a small team of ministry officials in charge of foreign language education issues. After a series of meetings, the first draft of the policy document was drawn up. When it had been circulated and reviewed by professional bodies and then revised by the expert committee, the final document was

approved by the Minister of Education and subsequently by the Education and Research Committee of the Hungarian Parliament. For the purpose of implementing the program package envisaged in the document, 500 million forints (2.5 million US dollars) were earmarked for the year 2003.

The policy document itself falls into five major parts. Part 1 briefly describes the general aims and principles thereof, which are as follows:

- Foreign languages should be learned during the most formative years of education, hence the main focus of WL is on primary and secondary education.
- WL also provides opportunities for the adult population, promoting the practice of life-long learning.
- Rather than introducing obligatory measures, WL offers a framework for teachers and learners to freely exploit their creative potential.
- To create equal opportunities, WL supports learners who come from disadvantaged backgrounds and who have learning disabilities.
- While acknowledging the importance of quantitative measures, WL fosters quality education and innovation.
- WL establishes a stimulating environment for language learning not only within the classroom, but also outside the classroom and outside the school.
- WL facilitates the integration of Information and Communication Technology (ICT) into language education, most directly within the framework of the Schoolnet Express program.

Part 2 of the policy outlines the current situation in Hungary, covering different aspects of language education in schools, pre- and in-service teacher training, the language competence of non-language teachers, specific problems relating to higher education, systems of assessment, and so on.

Part 3 offers a vision of the future, addressing the same issues listed above. While stressing the importance of teacher education in general, it urges language provision for non-language teachers so that they become adequately proficient to teach their subject in a foreign language.

Part 4 describes the legislative measures taken to effect radical improvements, and Part 5 elaborates on the ten-item program package designed to achieve the fundamental aims of WL. The next two sections will present in some detail the legislative measures and the program package.

## NEW ELEMENTS IN LEGISLATION

### Intensive language training in secondary schools

A clause in the 2003 Public Education Act concerned foreign language education, and resolved to create an opportunity for a year of intensive language training for 9th graders in every secondary school, both grammar and vocational, with one such class launched in 2004 and one more each year thereafter. The program is optional, but once established, a minimum of 40 percent of total curriculum time (at least 12 contact hours per week) should be allocated for foreign language study. To follow it up, volunteering schools are obliged to assign a sufficient number of lessons in grades 10–13 for students who participated in the

intensive language training program to be able to take the advanced-level school-leaving examination in their first foreign language. These students will leave school after grade 13 – a year later than their peers. Incidentally, the law does not specify whether one or two languages should be taught during the intensive year of study.

### Increased contact time in secondary grammar schools

A recommendation was issued by the Ministry of Education with the purpose of improving language instruction in secondary grammar schools, where at present the study of two foreign languages is compulsory, each with three contact hours per week. Most experts agree that the time allotted is not sufficient for attaining a decent level of communicative competence in either language, and the two languages studied simultaneously and unintensively cancel each other out. It is recommended, therefore, that students begin to study only one language for at least five lessons a week, and they are advised not to embark on a second language until they have passed the advanced-level school-leaving examination. After this, the second language should also be allocated five lessons per week and post-exam study of the first language should continue in a limited number of lessons according to a special curriculum.

### Changes to school-leaving and university entrance examinations

The new Public Education Act, in harmony with the 2003 amended Higher Education Act, abolished entrance examinations, making the school-leaving examination the only eligibility criterion for entry into higher education as from 2005. In all school subjects, the school-leaving examination may be taken at two levels: intermediate and advanced. One of the four compulsory exam subjects should be a foreign language, but school leavers may opt for another foreign language as their fifth subject. Administered to measure communicative proficiency in the four skills and use of language, the language examination consists of an oral and a written component. The expected level of competence corresponds to A2/B1 at intermediate level and B2 at advanced level as defined in the *Common European Framework of Reference* (Council of Europe, 2001). This new system of school-leaving examination offers an additional possibility. Traditionally, students have been exempt from having to take the school-leaving language exam once they have passed the medium-level state foreign language exam (for which they have to pay). With the new system in place, the reverse now applies: those who have passed the advanced-level school-leaving examination (which is obviously free of charge) are automatically granted the state foreign language examination certificate as well.

### Tax incentives

Pursuant to the 2001 Adult Training Act, an amendment of the 2003 Act on Personal Income Tax allows all adult citizens who have participated in an accredited language course to deduct from their personal income tax 30 percent of the tuition fee up to a limit of 60,000 Hungarian forints (USD 300) per year. This scheme acts as a modest incentive to promote the life-long learning of foreign languages.

## THE PROGRAM PACKAGE

The package comprises ten programs and a number of sub-components, all of which are accessible through an open application system advertised and administered by the Tempus Public Foundation, a support agency of the Ministry of Education. The criteria for bidding are in accordance with the general aims and principles of WL. The catch-phrases used as yardsticks for the application and selection process are self-explanatory: easy access to information, transparency, motivating objectives, innovation, financial reward and professional recognition for participants, measurable achievements, sustainable development, integration with other projects, and so on. Below is a brief summary of the ten programs.

### 1. Resource bags

This program supplies schools with authentic foreign language materials for German, English and French, as well as audio and visual equipment to assist self-directed language learning and the establishment of foreign language libraries and resource centers. Applicants from disadvantaged regions and schools are given preference. An in-service training project and the establishment of a network of coordinators are linked to the program.

### 2. Content-based teaching

This program encourages schools to introduce modules within the framework, in which certain general or vocational subjects can be taught in a foreign language. It offers: (a) support to make infrastructural and technological investments related to the new scheme; (b) the opportunity for non-language teacher trainees to spend ten months studying in the target language country; (c) in-service training courses for non-language teachers, including a strong element of language improvement; (d) grants to develop content-based syllabuses and teaching materials; and (e) in-service training courses for secondary school teachers to teach European cultural studies.

### 3. Help the disadvantaged!

The program is targeted at secondary school students who come from disadvantaged family and/or ethnic backgrounds, or who are dyslexic or dysgraphic, or visually or audially impaired.

### 4. The efficient language teacher

Prospective language teachers in pre-service education are supported in three ways: (a) successful candidates may spend a one-semester study period in a target-language country; (b) teacher training institutions may apply for a grant to extend to one semester their period of teaching practice, which is generally not more than 15 contact hours of actual teaching; and (c) mentor training programs exist for practising teachers to learn how to assist trainee teachers during their teaching practice. A fourth subcomponent is aimed at designing a practice-oriented MEd program for language teachers.

### 5. Lesser taught languages

As mentioned above, all foreign languages except English and German fall into the category of "less widely taught languages" in Hungary. In accordance with the recommendations

of the EU and the Council of Europe, which advocate linguistic and cultural diversity and the ideal of the “trilingual European citizen” (implying the mother tongue plus two foreign languages), this program gives financial aid to schools prepared to launch and/or maintain instruction in any of these languages. The list also includes languages spoken in neighbouring countries and those used by ethnic minorities in Hungary.

#### 6. Test and assess

The chief objective of this program is to develop the expertise of language teachers in assessment, testing, and program evaluation, especially in relation to the current curriculum and examination reform.

#### 7. Focus on vocational training

Vocational training in Hungary is provided in trade schools, vocational schools, and post-secondary vocational training centers. The main objective of the program is to raise language and non-language teachers’ level of language proficiency, particularly in the use of specialized language.

#### 8. Focus on higher education

In this program, institutions of higher education are given financial aid to run in-service training courses for teachers. The main emphasis is on curriculum development for academic and specific purposes.

#### 9. Life-long learning

This program has been designed to cater for the language needs of the Hungarian adult population employed in different areas of the manufacturing and service sectors. The aim is to improve their job-retaining potential and competitiveness, and to enable them to communicate fluently in a culturally and linguistically diverse Europe.

#### 10. Supplementary program

Two specific kinds of language program are offered: one supports the hosting of international conferences; the other sponsors the publication of professional journals and books.

The bulk of the first application period was closed in mid-May 2003. Among the applications received, *Life-long learning*, *The efficient language teacher* and *Resource bags* were the most popular program, while interest expressed in other programs failed to live up to expectations. The first round of applications also revealed gaps in the program package.

## LOOKING BACKWARD AND FORWARD

Examining the WL program as it was run in 2003, two deficiencies are noticeable. One refers to the neglect of language teaching at an early age, a concern repeatedly voiced by experts. The need for early learning is most strongly felt by primary school principals, who have to resolve the contradiction between parental pressure for more space in the curriculum to be allocated to foreign language instruction, and a shortage of teachers trained to teach

the young. In addition, the integration of ICT and language education was found not to be seamless. While an increasing number of schools are being equipped with adequate computer facilities and free access to the Internet under the auspices of the Schoolnet Program, ICT is still only tangentially applied to language teaching purposes, and few teachers feel at home with its use. To remedy this handicap, many teachers expressed their desire to participate in training programs geared toward ICT in language education.

The main task still facing the program concerns the introduction of the intensive language training program for 9th graders, as stipulated in the new Public Education Act (see above). Although experience from bilingual schools is readily available, intensive work should begin to develop suitable syllabuses and teaching materials as well as to prepare teachers in schools to handle such classes.

To respond to the challenges posed by the pilot year, further developments were planned for 2004, bolstered by the Government's growing interest in boosting foreign language study in Hungary. As signs of its commitment, three initiatives deserve special mention:

- The Ministry of Education hired a professional firm charged with mounting a campaign for foreign language education in Hungary. The primary target group is school-aged youngsters and the slogan is: "Speaking foreign languages is 'cool'."
- The Minister of Education announced that the 2003/04 school year will be dedicated to foreign language study. The official launch took place on September 26, 2003, the "European Day of Languages", and was followed by a string of events throughout the year.
- In the spring of 2003, the Hungarian government submitted to the European Commission its National Development Plan, which included a submeasure aimed to improve the foreign language competence of Hungarian citizens. If the National Development Plan were to be approved by the Commission, considerable EU sources would become available for foreign language teaching and learning to complement the allocation due in the Hungarian national budget for 2004 and beyond.

## ISSUES WITH THE WORLD – LANGUAGE PROGRAM

Although the first year of the WL program was met with strong approval by the language teaching profession and beyond, some bones of contention remain. Here are a few of examples.

- Many foreign language teachers in Hungary are of the view that the success of the language teaching process is essentially determined by quantitative parameters, such as the number of weekly contact hours and class size. This attitude overlooks the importance of quality assurance, and the need for the continuous assessment of student competences as well as for teacher and program evaluation.
- Advocates of "the earlier, the better" concept advocate lowering the compulsory starting age for foreign language teaching and learning from grade 4 to earlier grades. This disregards the fact that an early start can be harmful unless there is a sufficient supply of qualified teachers. Imposing adult methods of education on primary students can only lead to demotivation and frustration.
- The past few decades have witnessed the spread of communicative language teaching (CLT) all over the world. However, some supporters of CLT interpret the concept



restrictively, giving equal preference to the spoken over the written mode, and to group work and pair work over frontal work. To others, CLT is rather an educational philosophy, encompassing far more than sheer methodological concerns. It is this broader concept that was adopted by the decision-makers in charge of devising the policy document.

- Language instructors working in higher education deplore the fact that the program package contains no element aimed at strengthening university language centers. While agreeing that their long-term task should be the development of special-purpose language competence, they argue that since the majority of students arrive with low-level foreign language competence, there is a need for a WL component designed to cater for general language development. In response, policy-makers restated that this would only perpetuate the detrimental practice of providing free basic language training in higher education.
- The conflicting demands of elite and mass education are found in every society. With regard to foreign language education in Hungary, recent data reveal that school children who come from better-off families have eight times more opportunity to learn foreign languages in and outside school than their peers whose circumstances are less auspicious (Család változóban, 2002). In an attempt to reduce inequalities, a special program was launched, and in several other programs disadvantaged candidates were granted priority. However, information about the WL program may not always have reached potential candidates while other applicants were rejected because they lacked the skills for writing applications. Oddly enough, some critics have requested that in later program packages, the elite should be guaranteed “equal chances”.
- In response to the radical steps taken to promote foreign language education in Hungary, those who worry that foreign languages, especially English, put the mother tongue in jeopardy have become vociferous. They assert that WL is in fact a ruse to marginalize and eventually eliminate the Hungarian language. Incidentally, these are the same nationalists who two years earlier conducted a successful campaign to pass a bill protecting the Hungarian language (Medgyes, 2002a). To challenge this view, it is worth remembering the axiom that the knowledge of foreign languages also contributes to a more conscious and sophisticated use of the first language. The trouble is that, since this has always been an emotionally charged and overpoliticized issue in Hungary, rational argument tends to fall on deaf ears.
- The most bitter controversies have arisen out of the question of language choice in the curriculum, with ill-feeling emerging in different guises and being expressed with differing degrees of vehemence. After the elimination of Russian as the compulsory foreign language in schools, no other language was declared an official successor, though English gradually became *primus inter pares*. The WL policy is neutral on this issue except for one sentence: “Since English has become the number one language of international communication, every student must have the opportunity to learn English before leaving school.” This statement has come under attack, spearheaded by diplomats and teachers representing other languages. They cry linguicism (Phillipson, 1992), contending that this is a covert attempt at making English the quasi-mandatory language at the expense of all others. Countering this argument, the Ministry of Education argues that this is merely a strategy paper that carries no legal force and that school principals remain free to choose and prioritize foreign languages.

- A similar wave of discontent has arisen in connection with the distribution of the two languages taught in secondary grammar schools (see above). Opponents claim that WL will reduce the space for foreign languages other than English and runs counter to the notion of the “trilingual European citizen”. These critics tend to overlook that, contrary to this lofty ideal, English is one of the compulsory foreign languages in schools in 13 of the 30 European countries and in eight of them is the only one (Key data..., 2002).

Curiously, even the concept of 9th grade intensive language training has been challenged (see above). The criticism has been levelled at a clause in the new Public Education Act that fails to clarify whether this period refers to intensive instruction in only one foreign language or more than one. The answer is that the time frame gives sufficient space for a second language in the 9th grade and possibly even a third one in subsequent grades.

## CONCLUSION

This chapter reported on the significant reforms recently being effected in foreign language education in Hungary. These positive developments are in large measure due to the determination of the government to enhance the knowledge of foreign languages through innovation in its language-in-education policy. Before advancing legislative reforms and program implementation, the Ministry of Education created a conceptual framework in the form of a policy document. In addition to the favourable external circumstances, the remarkable success of WL has hinged on establishing adequate internal conditions, such as the proper use of expert advice, critical thinking, and good coordination. Setting the priorities right was another crucial element. Policy-makers managed to avoid the danger of fragmentation, resisting pressure from various professional lobbies to cut the cake into too many pieces. Overall, a sound balance was struck between compromises and firm decisions.

After the tentative steps taken in 2003, WL will continue in a somewhat altered form, in terms of the policy document and the set of programs envisaged. After all, this is a long-term commitment whose final aim is to catch up with fellow member states in the EU in terms of foreign language competence. It can only be hoped that the language policy presented in this chapter will bridge over consecutive governments on the basis of joint decisions between policy-makers and specialists. Likewise, it is desirable that no innovation should be imposed without the creative participation and consent of teachers and learners (Medgyes–Nikolov, 2002).

## ACKNOWLEDGEMENT

I would like to thank Enikő Öveges for her dedication and massive support extended in the first year of the *World – Language* program.

(2005)



## 10. FEJEZET

# FURKÓSBOT ÉS MÉZESMADZAG

- *A tanulmányokkal végeztünk – lássuk az előadásait! A kötet hat előadást tartalmaz. Ezeken kívül hány van még a tarsolyában?*

Rengeteg, de csak hetet tartok frissen.

- *Mit értsünk ezen?*

Voltak olyan előadásaim, amelyekbe beleuntam, és olyanok is, amelyek veszítettek az idő-szerűségükből.

- *Hogyan lesz a hatból hét? Melyik a hiányzó darab?*

Pont az, amelyiket a legtöbbször adtam elő. A nemanyanyelvű tanárról szóló. Azért hagytam ki, mert az odavágó tanulmányok mindent elmondanak a témáról.

- *Kezdjük az itt olvasható két előadással! Mit értsünk a furcsa címen?*

A furkósbot a kis bestiákra utal, a mézesmadzag pedig a mókásabb előadásra.

- *Lebestiázza a diákjait? Ez azért durva, nem gondolja?*

A *beast* helyett eredetileg a *bugger* szó szerepelt, ami, ha lehet, még inkább az. Egy angol kollégám figyelmeztetett is, hogy kissé elvettem a súlykot. Hallgattam rá.

- *Honnan ez az indulat?*

1983-ban futott ki az utolsó csoportom a Radnótiban, majd ahogy telt-múlt az idő, lassanként ködbe veszett az iskola világa. Egyre jobban szégyelltem magam, amiért tanárképző szakember létemre elszakadtam az iskola világától. 2000-ben végképp betelt a pohár: most vagy soha! Meg aztán – mi tagadás? – a hiúságom is közbeszólt: „Bizonyítsd be, hogy ma is vagy olyan jó tanár, mint régen!” Visszarémlett, hogy kezdő tanár koromban odalépett hozzám a folyosón egy idősebb kolléga, és foghegyről odavetette: „Hallom, milyen népszerű a gyerekek körében. De ugye tudja, hogy maga is meg fog öregedni?”

- *Ezt mintha mesélte volna már A nyelvtanár című könyvében.*

Elég az hozzá, bejelentkeztem egykori kollégámnál, akiből időközben a Radnóti igazgatója lett. Tárt karokkal fogadott, és egy kilencedikes osztályt bízott rám. Elhatároztam, hogy az első tanítási naptól kezdve naplót vezetek. Két éven át minden óra után azon frissiben lejegyeztem az érdekesebb momentumokat, benyomásaimat. Ebből kerekedett ki az előadás.

- *Ami elég drámaira sikeredett.*

Ugyanis csakhamar bebizonyosodott, hogy most sem tudok túllépni a saját árnyékomon. Hiába a sok évtizedes tapasztalat és tudás, a gyerekek a fejemre nőttek. Van azonban a történetnek egy csattanója. Annak ellenére, hogy a fegyelmezés terén finoman szólva sem álltam a helyzet magaslátán, a gyerekek jó fejnek tartottak, és ami fontosabb: megkedveltek.

■ *A jelek szerint ez az érzés nem volt kölcsönös. Ha az lett volna, nem nevezi őket rohadékoknak. Bestiáknak... Egyébként téved, kedves Teréz, én is megszerettem őket.*

■ *Akkor miért dobta be a törülközőt a második év végén?*

Azért, mert 2002-ben váratlanul visszahívtak a minisztériumba. Be kellett látnom, hogy nem lehet két lovon ülni egy fenékkal.

■ *Mindenesetre hosszú időbe telt, mire megszületett az előadás, majd annak írott változata. Fordítva: először a szöveg született meg, utána az előadás.*

■ *Úgy értem, hogy van egy kész szövege, amit utána felolvas?*

Mégpedig szóról szóra. Ezenkívül a kéziratomban külön jelölöm, mit fogok suttogva mondani, mit pedig fennhangon, mit nyomatékosítok szótagolva, hol tartok szünetet két mondat között vagy akár egy mondaton belül, mikor melyik diaképet vetítem ki, melyik kelléket kapom elő, melyik nótát indítom be a magnóról, mikor kortyolok az odakészített pohár vízből...

■ *Elég! Már megbocsásson, de ez a legrosszabb egyetemi előadásokra emlékeztet. A tanár feláll a katedrára, monoton hangon felolvassa az irományát, a hallgatóság meg bóbiskol vagy SMS-ezik. Dögunalom.*

Miből gondolja, hogy a felolvasás eleve unalmas? Gondoljon bele, mekkora sikerük van a hangos könyveknek!

■ *Igen ám, csakhogy azok irodalmi alkotások, kiváló színészek tolmácsolásában.*

Ne vegye szerénytelenségnek, kedves Teréz, de én is igényesen írok, még ha nem is török regényírói babérokra.

■ *Ugyan már, a tudományos nyelv eleve száraz.*

Nem feltétlenül. De ha már itt tartunk, nem tudományos műveket adok elő, hanem – mondjuk így – esszéket, ahol minden egyes szónak súlya van. Esszét nem lehet rögtönözve, szavakat keresgélve, hebegve előadni.

■ *Szóval fellép a dobogóra, egyik kezében a mikrofont, a másikban a kéziratát szorongatja. De akkor hogyan lapoz?*

Semmi sincs a kezemben. A zakóm hajtókájára mikroportot csíptetek, a kéziratot pedig a felolvasóállványra helyezem.

■ *A mire?*

Nevezhetjük kottatartónak is. Amikor a konferenciaszervezők megkérdik, milyen eszközöket igényelek, mindig kikötöm, hogy e kettőre okvetlenül szükségem van. Ők persze szent ígéretet tesznek, hogy minden ott lesz. Erre mi történik? Hol ez, hol meg az nincs a raktáron. De van úgy, hogy egyik sincs. Egy ilyen esetet sosem fogok elfelejteni. A program szerint a plenáris előadásom zárta volna a konferenciát. Szokás szerint egy órával a kezdés előtt ellenőriztem, minden a helyén van-e a teremben. Hol a mikroport? Kérdeztem a helyi technikustól. És a kottatartó? Hetykén közölte, hogy egyikkel sem tudnak szolgálni. Egy ideig próbáltam őt jobb belátásra bírni, de mindhiába. „Nagy kár – mondtam szomorú arccal –, mert akkor bizony elmarad az előadás.” Szép komótosan összekapoltam, és indultam kifelé, miközben a közönség már befelé szállingózott. A szervezők rémülten rohantak utánam, esküdözve, hogy öt percen belül megoldják a problémát.

■ *Megoldották?*

Félig. Mikroportot nem sikerült szerezniük, de legalább egy rögzített mikrofont odaállítottak az időközben előkerült kottatartó elé.

- *Maga ilyen kegyetlen is tud lenni?*

Nem bírom a linkséget. Lelkiismeretes vagyok, és elvárom, hogy más is az legyen.

- *Ha – tegyük fel – nem loholnak maga után, tényleg otthagyt volna csapat-papot?*

Isten őrizze! A közönséget sosem szabad cserbenhagyni.

- *Közönség. Úgy beszél, mint egy színész.*

Ha valaki fölmerészkedik a pódiumra, akkor – tetszik, nem tetszik – szerepet játszik. Vagyis színészkedik. És ezt emelt fővel vállalnia kell. A szükséges kellékekről pedig magam gondoskodom, bepakolom a bőröndbe, és a kellő pillanatban elővarázsolom őket.

- *Az összes cuccot? Csattogatót, kereplőt, sípot – és még isten tudja, hányféle kacatot?*

Természetesen. Azért akadnak köztük utazási kellékek is: lakáskulcs, nadrágszíj, gumi-papucs... Ha már a színészetnél tartunk, igyekszem úgy írni, hogy azt elő is lehessen adni. Tömör mondatokban fogalmazok, ügyelek a szöveg ritmusára, egységes stílusára és egy sor egyéb szempontra.

- *Kábé mennyi időt vesz igénybe egy-egy előadás megírása?*

Egy-másfél évet.

- *Most ugye túloz?*

Közben persze ezer más dologgal is foglalkozom. Amúgy az írás legnehezebb része a nyers változat elkészítése. Ehhez kell két nyugodt hét, amikor csak ezen dolgozom. Amikor kész a piszkozat, elkezdek rajta pizmogni. Belefirkálok, félreteszem, újból előkapom, megint bütykölök egy darabig.

- *Ez már favágó munka.*

Mintha a saját diákjaimat hallanám! Hevenyészve leírnak valamit, és amikor javítatlanul visszadobom, mondván, hogy ennek se füle, se farka, föl vannak háborodva, hogy holmi nyelvtani hibákon és rossz szóhasználatokon vagyok fönnakadva, ahelyett hogy a gondolataik gazdagságát értékelném. Nehezen bírom megértetni velük, hogy a gondolatok csak kellő formában kelnek életre, anélkül fabatkát sem ér az egész. Egy alkalommal megkérdeztek Esterházy Pétertől, mi jár a fejében regényírás közben. „Az, hogy helyesen egyeztessen az alanyt az állítmánnyal” – felelte. – „Semmi más.”

- *Előre rettegek, hogyan fogja visszadobni ennek az interjúnak a szövegét...*

Elég az hozzá, szeretem csiszolgatni, babusgatni a szövegeimet – ha kell, százszor is átírom őket.

- *De egyszer csak felteszi az i-re a pontot!*

Készül egy véglegesnek szánt változat, amit előadok. Idővel jön egy újabb fölkérés, megint átfutom a szöveget. Te jó ég, hiszen ez több sebből is vérzik! Ez a szó nem illik ide, az a mondat fölösleges, az utolsó bekezdés lapos, több helyütt le kéne porolni a szöveget. Van úgy, hogy kő kövön nem marad. Az átírásra már csak azért is szükség lehet, mert az előadás hosszát hol 30, hol meg 45 vagy 60 percben szabják meg. Ehhez igazodva kénytelen vagyok megnyújtani vagy lerövidíteni a szöveget.

- *Úgy tudom, egyik-másik előadása nyomtatásban is megjelent.*

Az összes, sőt akadnak köztük olyanok is, amelyek több kiadást is megéltek.

- *Csak angol nyelven ad elő, vagy magyarul is megszólal néhanapján?*

Ha fölkérnek rá, boldogan adok elő magyarul is. A kis bestiás előadásomnak például ezt a címet adtam: *Nincs fegyelem – nincs kegyelem!*

- *Még egy kérdés a színészi alakításról. Kik voltak a példaképei?*

Sok jó előadót ismerek, de a legtöbbet nem szakmabelitől, hanem Hofi Gézától tanultam. Jóllehet soha életemben nem találkoztam vele személyesen, tőle lestem el, hogy a jó előadásnak három fő ismérve van: egyszerre legyen tartalmas, provokatív és szórakoztató. Mindhárom nélkülözhetetlen – ha csak egy is hiányzik közülük, fuccs a produkciónak. Egy színházrendező barátom mesélte, hogy Hofi hónapokig dolgozott egy-egy műsorán, naponta újabb és újabb poénokat csempészett bele. Minden vicce úgy hatott, mintha ott jutott volna eszébe, holott mindig szó szerint adta elő az előre megírt és betanult szövegét.

- *Hát ez az: ő kívülről fújta a szövegét, maga pedig felolvassa, mint az időjárás-jelentést. Ebben miért nem vesz példát róla?*

Azért, mert az én agyam olyan, mint a szita, minden kihullik belőle. Magunk közt szólva, az egyetemet sem tudtam volna elvégezni, ha nem fejleszték ki egy agyafűrt puskázási technikát.

- *Vegyük úgy, hogy ezt nem is hallottam!*

És ugye nem kell mondanom: ahogy öregszem, úgy romlik a memóriám? Egy kollégám mesélte, hogy egyik előadása közben ezt találta mondani: „Ezzel kapcsolatban hadd hívjam föl szíves figyelmüket három dologra!” Alighogy kiszaladt a száján ez a mondat, belenyilallt, hogy a harmadik nem fog eszébe jutni. Nos, én már a másodikra sem emlékeznék.

- *Igencsak elkalandoztunk, és szó sem esett még a mézesmadzagról.*

A *How's this for fun*ban azon morfondíroztam, vajon miért veszett ki a humor a mai nyelvkönyvekből.

- *Miközben nem átalotta föl-le kapkodni a bohócsapkát. Nem viszi túlzásba?*

Imádom a bohócokat, mert egyszerre sírnak és nevetnek. És velük együtt a közönség is. Nem azokra a bohócokra gondolok persze, akik lemennek kutyába. A jó bohóc tudja, hol a határ, mint ahogy azt is, hogy az ezerszer bevált patronokon kívül újakkal is kell szolgálnia. Sőt, a hatás kedvéért olykor a közízlést is pofon vágja.

- *Mondja ezt egy tisztességben megőszült professzor.*

Igen, mert fáj, hogy a manapság divatos politikai korrektség jegyében száműzték a nyelvkönyvekből a humort, arra hivatkozva, hogy a humor, pláne a viccek sértik bizonyos olvasók érzékenységét. Ha nem a pakisztániakét vagy a brazilokét, akkor az indiaiakét vagy az argentinokét. Valakiét bizonyosan. Ezért jobb, ha hús-vér, gyarló emberek helyett arctalan figurákkal népesítjük be a nyelvkönyvek oldalait, akik csupa ártatlan és érdektelen dologgal traktálnak, cselekedeteikben sosem lépik túl a kispolgári kereteket. A nagy kiadók a nagy példányszám reményében tutira mennek.

- *Miért, nincs igazuk?*

Üzleti szempontból bizonyára. Csakhogy a tanár dolga nemcsak a szigorú értelemben vett oktatás, hanem a nevelés is.

- *Ez pont olyan közhelyesnek hangzik, mint amit maga ostoroz.*

A mai nyelvkönyvek lebutítanak, ahelyett hogy kritikai gondolkodásra ösztönöznének. A humor kézenfekvő eszköz lehetne, de mivel fejlesztése nem szempont, mellőzik.

- *Ha jól tudom, maga megpróbálkozott a humor visszacsempészésével.*

Valóban, a *Laughing Matters* című kézikönyvemben erre törekedtem. Sőt, megjelent egy kommentárokkal fűszerezett angol–magyar viccgűjteményem...

- *Melyet – ha jól tudom – a nagyobbik lányával együtt írt.*

...és egy nyelvkönyvbe oltott hasonló gyűjtemény.

- *No, ha van valami, amivel nem dicsekednék a maga helyében, akkor ez az. Tele van disznó viccekkel – nem győztem pironkodni.*

Mentségemre, a címdalalon nagybetűkkel jeleztem: „Csak 18 éven felülieknek!” Jut eszembe, egy magyaros humort elemző esszékötet elkészítésében is részt vettem. No nem szerzőként, mert ahhoz hiányzik az elméleti fölkészültségem, hanem társszerkesztőként...

- *Lám, maga valóságos humorspecialista!*

Ám van itt még valami. Amikor az ember idegen nyelven tanul, lépten-nyomon bohócot csinál magából. Nyekeg-nyakog, értelmi képességeihez mérten primitíven fogalmaz. Még azok is, akik viszonylag magas szinten beszélnek az idegen nyelvet. Mármint hogyan lehet ezt a gyötrelmet elviselni? Szerintem nincs más kiút, mint az önirónia. Az, hogy legyen merszünk belenézni a görbe tükörbe. Hogy lássuk esendő voltunkat, és őszinte szívvel tudjunk mulatni azon, milyen szánalmasan vergődünk, ha idegen nyelven kell megszólalnunk.

- *Tiszta mazochizmus!*

Ugyan már! A jóízű nevetésnek görcsoldó hatása van. A hiánya viszont tovább ronsolja amúgy sem szilárd önbizalmunkat. Kár, hogy sok tanár nincs ezzel tisztában.

- *Tartok tőle, hogy tanár úr bort iszik és vizet prédikál.*

Téved, kedves Teréz, minden porcikámat áthatja az önirónia. Valahányszor odaállok a kottatartó mögé, nevezhetnékem támad, mert tudom, hogy szerepet játszom. Valahányszor megszólalok angolul, bohócruhát öltök, mert tudom, hogy az sem én vagyok – az angolul jól beszélő ember szerepében tetszelgek. Volt egyszer egy kollégám, akinek angoltudása párját ritkította. Ám amikor nyugdíjba vonult, elhatározta, hogy soha többé nem fogja kinyitni a száját angolul, mert beleunt a bohóc szerepébe. Betartotta az ígérését.

- *Már megint sztorizik.*

Hát persze, hiszen a mese az élet sava-borsa. Ha nem így lenne, az írók letennék a tollat, bezárnának a színházak, nem forgatnának filmeket. Egyébiránt a sztori is a humor műfajába tartozik, mert – akár a viccek – mindegyik csattanóval zárul.

- *A két előadásából ítélve maga a vicces tanárok fajtájába tartozik. Nem lehetséges, hogy éppen ezért nem bírt a diákjaival?*

Meglehet. Úgy érezhették, hogy azt a tanárt, aki vicces, nem kell komolyan venni. Nem voltak eléggé érettek, hogy megértsék: a humor és a komolyság nem zárják ki egymást. Ellenkezőleg, az egyik nincs meg a másik nélkül. Minden komoly embernek van humorérzéke. Akiből pedig hiányzik, az nem komoly ember.

- *Visszatérve a fegyelmezési problémáihoz, mégis hol rontotta el?*

Talán ott, hogy érettebbnek képzeltem őket, mint amilyenek valójában voltak. Megjegyzem, ugyanezt a hibát felnőttek esetében is el szoktam követni.

- *Mit csinálna másképp, ha holnap visszamenne a Radnótiba?*

Mindent ugyanúgy csinálnék. Tapasztalat ide, tapasztalat oda, nem tudok kibújni a bőrömből. És nem is akarok.

- *De hisz akkor megint ráfaragna.*

Minden bizonnyal.





PÉTER MEDGYES

## WHY WON'T THE LITTLE BEASTS BEHAVE?

*After nearly twenty years of absence, I returned to the classroom to teach a group of 15-year-olds. I held out for two years before the kids had made mincemeat of me. Why was I unable to cope? Are the kids any worse today than their predecessors were? Anyway, what is classroom discipline? How do you judge the “train → disobey → punish → obey” paradigm? If without discipline there is no effective teaching, why do ELT authors still give this problem short shrift? And why don't teachers discuss it either? By the way, to which category of teacher do you belong: that of the strict and scary, the firm but fun, or the soft and shaky teacher? How does the reflective teacher view classroom discipline and the problems relating to it?*

*Motto:*

“It is a war out there, and we need to use every single weapon  
we have at our disposal.”

Sue Cowley (2001)

### PRELUDE

Before I begin, I'd like to announce that this lecture addresses only those colleagues in the audience who often have discipline problems. So may I ask the lucky ones who have never experienced the humiliation caused by rowdy pupils to stand up please and leave the lecture room? I'm sorry, but you've come to the wrong place... Thank you.

I can't see anybody leaving. Am I right in thinking then that you're fellow-sufferers? Super! Welcome to the club – and thanks for your honesty.

In my view, pupils are legions of spoilt brats or complete idiots – or a combination of the two. I trust you'll all agree. Have you ever felt like quitting your privileged job as an English teacher? Have you ever toyed with the idea of spending the rest of your life talking to your plants in the garden, instead of the little devils? Hm? Be that as it may, the story I'd like to share with you is a sad one.

So sad that it took me a long time to put pen to paper. When I said goodbye to my group of 17-year-olds, with a deep sigh of relief, I was too stressed to describe it. Thus I left the diary I had kept during those wretched two years on a shelf to gather dust. Many years have passed since then, and now I'm calm enough to reminisce and take stock.

*(Extracts from my diary)*

*September 2000*

*Wow! Seven boys and seven girls. Who could ask for a better ratio?*

*Their eyes are sparkling, they're drinking in my words. I wonder how long the honey-moon will last.*

## HOW IT ALL BEGAN

A few words about how it all began. Many many years ago I was a school teacher. With all due modesty, I was a bloody good teacher, too. I was so sure of my God-given talent as a teacher that I admitted to the only weakness I believed I had: "I'm hopeless at maintaining discipline."

Unfortunately, my words echoed in my head teacher's ears when I volunteered to be the form teacher of a new intake of teenagers. He reminded me that someone who was incapable of controlling pupils shouldn't take on such an onerous duty. I was shattered.

*October 2000*

*The girls keep giggling while the boys are gawking and doodling. As yet I just gently warn them, but I can already see that I'll have to keep a firm rein on them.*

*It looks as if the boys are looking for my weak spots. The girls, on the other hand, are angels.*

## GREENHORNS

In my experience, things haven't changed all that much in the classroom. Inexperienced teachers today are just as vulnerable as I was forty years ago. Many of my trainee students wrote their theses on the topic of discipline – and the personal experiences they described were harrowing. They confessed that the happiest moment of their teaching practice arrived when it was all over.

To give you a taste of their feelings, let me quote just three trainees:

Trainee #1:

"One of the students told my teaching partner that the group have conspired against us: they want to see which one of us gives up first and leave. They've even made bets. The aim of the game is to misbehave as much as possible, find out what incidents irritate us most and focus on those to make them more efficient."

Trainee #2:

"My only weapon is punishment. I can't make them work unless I threaten them with a test they'll have to do in the next class. I want them to feel that they hurt me a lot. I'm considering giving up. My teaching partner has already given up."

Trainee #3:

“To be honest, during these months I decided to throw in the towel at least three times, because I felt so disappointed. Nevertheless, I decided to stay because I thought giving up would mean that I was ill-suited for this job.”

## HAVE I BECOME A BETTER TEACHER?

When I decided to go back to the classroom in 2000, I asked myself a similar question: “Am I suited for this job? With all the experience that I’ve accumulated over the years, am I any more suited *today* than I was 30 years ago?”

With these unsettling thoughts on my mind, I offered my services to the same school where I’d worked at the beginning of my career. I was welcomed with open arms and was assigned a group of 15-year-olds.

The ordeal was soon to begin.

*November 2000*

*There’re more and more absences. I announced that if anyone cuts the last class of the day, they’ll get loads of homework.*

*When I gave Zoli punitive homework, he shouted out, “Hurray! The longer the homework, the more I can learn”.*

## DISCIPLINE IN THE DICTIONARIES

This lecture, then, is about *discipline*. But what on earth does this word mean?

*Discipline* comes from the Latin *disciplina*, which means instruction and knowledge. “Non scholae, sed vitae discimus!” – I hear the proverb my father used to rub in. “We are not learning for school, but for life!” *Discimus* is a plural form of the infinitive *discere* – *we learn*. The derivative *disciple*, *discipulus* in Latin, denotes *the learner*. In the Bible, Jesus has twelve disciples or apostles.

In Middle English, *discipline* was used in the sense of “mortification by scourging oneself”. Self-inflicted pain by the use of a whip. Masochism.

Discipline in the Oxford Advanced Learner’s Dictionary is defined as “the practice of training people to obey rules and orders and punishing them if they do not” (2005: 433). Thus the equation may look like this: train → disobey → punish → obey. (By the way, this reminds me of the four-step drill, which looked like this: stimulus → wrong response → correction → correct response.)

However, discipline has another meaning too: “an area of knowledge; a subject that people study or are taught, especially in a university” (Oxford..., 2005: 433). So it seems that discipline has retained the double meaning of the original Latin: instruction and knowledge. Note also the cause-and-effect relationship between them, namely that instruction, ideally, is conducive to knowledge.

*January 2001*

*I'm going to murder Kristóf if he doesn't stop fooling around. But first I'll tell him what for. Blanka is getting on my nerves. She not only keeps yawning in my face, but today she asked loud and clear if she could go out to pee.*

## WHAT IS CLASSROOM DISCIPLINE?

Now let me narrow down my focus to *classroom discipline*. What is it?

It's obvious, isn't it? According to a colleague of mine, discipline is an umbrella term, which conceals rather than reveals the concept. She likens it to babies' tummy pain; when the doctor hasn't a clue about the problem, she'll say, "It's his tummy".

Classroom interaction takes place between the teacher and the pupils. Both have pretty clearcut jobs to do: the teacher does the teaching while the pupils do the learning. The trouble is that this division of labour doesn't always play out as smoothly as one would wish. Disruptive children often spoil the fun.

*February 2001*

*Dani hit Kristóf on the head with his pencil-case. When I told him off, he said, „But he keeps f...ing me about”.*

*Zoli fell off his chair with a crash.*

For a moment, let me go back to the train → disobey → punish → obey paradigm. In the context of the classroom, *teaching* may regarded as a tool for training pupils how to obey. In case they disobey they're punished. *Learning*, on the other hand, denotes the acquisition of the skill of obedience.

## WHY DO AUTHORS SHUT THEIR EYES?

“Goodness me! How can anyone adopt such a draconian attitude in the 21st century?” – I hear you cry. “Spare the rod, spoil the child?! Ridiculous! Have you never heard about the communicative classroom, humanistic and learner-centred language teaching, Mr Medgyes? What has caused you to hate children so intensely? Thank God, you're no longer in the classroom! Good riddance!”

Hey, keep calm, my friends! I believe that your indignation is aroused by contemporary ELT literature, which ignores the issue of classroom discipline altogether. You wonder why? Well, because the mere mention of discipline breaks taboos. It's a no-go area in ELT.

*March 2001*

*How come that today I can calmly put up with misbehaviour, and tomorrow I'll crack up? Teacher, you should be more consistent!*

*We were practising the I wish structure. Laci produced this example: “I wish you were my father.” It made my day.*

In an attempt to confirm the validity of my assumption, I checked the back issues of *ELT Journal* between 1981 and 2010. Thirty years in toto. During this period, only one paper dealt with classroom discipline (Wadden–McGovern, 1991). One – out of more than 900 papers.

I also perused the annual conference proceedings of IATEFL between 1998 and 2010. From the zillions of presentations, the topic of discipline was worth a mention by only one speaker. Well, two actually, because that presentation was given in tandem (Prowse–Garton–Springer, 2005).

Be that as it may, classroom discipline is considered to be politically incorrect, non-PC, by the revered methodologists.

OK, but who the heck are these “revered methodologists”?

## PROFESSIONAL AMATEURS

In my opinion, ELT methodology books and journal articles get written by non-experts, as a rule. They may well be distinguished university professors, but they don't have chalk on their face – we do. They're outsiders – we're insiders. They often come from the private sector and teach fee-paying adults. We work in the state sector and teach children. Our priorities are completely different from theirs. They're a minority – we're mainstream. Most of them are native speakers of English – which we are not. Then there are the free-lancers amongst them, who write ELT materials for a living, and have long lost touch with classroom teaching, if they ever tried their hand at it. They receive royalties – we earn a salary. In short, they haven't the faintest clue about our discipline concerns.

In this regard, let me quote Norman Whitney, the former editor of *ELT Journal*, who reported on an international conference like this:

At the final round table, the panel of well-known experts, all with extensive lists of publications in our field, was asked by a teacher how they would handle a particular “discipline” problem. The questioner described her problem carefully and sensitively. The panel was all but stunned into silence (quoted in Appel, 1995: 21).

Oddly enough, it's these professional amateurs who preach about how to do things right in the ELT classroom. Believe me, ladies and gentlemen, these guys are bigoted missionaries, pompous eggheads and cynical bastards. One or the other.

*April 2001*

*I got tough today. I said that if they opened their mouths again they'd have to copy out the whole text of the unit. And if they went on talking, I said, they'd copy the workbook text as well. My words sank in – they worked in complete silence.*

*Today Viktor talked off topic – I gave him the penalty at once. I hope I won't forget to check it next time.*

## CONTROL AND SECURITY

There're a few exceptions though. One of them is Earl Stevick, possibly the most influential advocate of humanistic language teaching. He admitted that

If we, in our zeal to be “humanistic”, become too “learner-centered” with regard to “control”, we undermine the learner’s most basic need, which is for security. We may find that we have imposed our own half-naked anarchy on the class (1980: 33).

The two key words in this quote are control and security. In my reading, *control* implies that the teacher should be a strong person, a source of stability. For, if she happens to be a weakling, the pupils’ deepest need at the level of security will be seriously hampered.

The central figure in the classroom is the teacher, whose psyche is far more sensitive than her pupils’. While the pupils are supported by the teacher, the teacher has no one to hold on to. She is obliged to create her psychological equilibrium on her own.

Therefore, my sympathy lies with the teacher rather than the pupils. And I feel desperately sorry – for myself.

*May 2001*

*On my way to the school, Zsuzsi and Blanka cried after me, “Hi, Uncle Peti!” I replied, “Hurry up! You’d better be in by the time the bell rings.” Lo and behold, they were there. As I’d left my marker in the staffroom Levente lent me his. After I’d filled up the board I couldn’t wipe it off. At this point Levente stepped up to me and meticulously washed the board clean with his saliva. The class roared with laughter. I didn’t.*

## WHY KEEP MUM ABOUT DISCIPLINE PROBLEMS?

Next question. Why do classroom teachers keep quiet about their discipline problems? Why don’t they cry for help before they collapse sobbing in a staffroom corner? Well, because they know all too well that if it transpires that they’re not in control, they’ll be deemed bad teachers (Dunham, 1992). After they’ve lost face with their pupils, they’ll become the laughing stock of their colleagues as well.

When, as a young teacher, I admitted publicly that my classes were often a mess, I unwittingly declared that I was a failure. The head teacher in my school, quite rightly, denied me the opportunity to become a form teacher, because he couldn’t afford to risk the reputation of his school. He must have agreed with the well-known educator, Eric Hoyle, who said, “A teacher who cannot maintain control is regarded as a threat to the good order of the school” (1969: 43). He could well have referred to Comenius from the 17th century as well; according to him, “A school without discipline is like a mill without water” (1896: 401).

There’re two kinds of teachers. Those who *can* enforce discipline, and those who *can’t*. Those who can, need no advice. Those who can’t, had better keep mum about their incompetence.

July/August 2001

(from a picture postcard sent by Blanka and Zsuzsi) "It's us again, dear Uncle Peti. Why haven't you replied to Blanka's e-mail? Maybe you've forgotten to write in English?"

I began to worry as I usually do at the end of the summer. Why the heck am I torturing myself drilling good-for-nothing kids?

## FEATURES OF THE DISCIPLINED CLASSROOM

Another exception who hasn't swept the dust under the carpet is Penny Ur. In fact, she devotes a whole chapter to classroom discipline in her outstanding book, *A course in English language teaching* (2012). She describes the characteristics of the well-behaved class like this:

- 1 Learning is taking place.
- 2 It is quiet.
- 3 The teacher is in control.
- 4 Teacher and students are cooperating smoothly.
- 5 Students are motivated.
- 6 The lesson is proceeding according to plan.
- 7 Teacher and students are aiming for the same objectives.
- 8 The teacher has natural charismatic authority.

Penny assumes that each of these features fosters classroom discipline. In varying degrees, though.

September 2001

*This year I'll try to impose iron discipline and keep smiling at the same time.*

*Laci and Zoli have become far more disciplined since I seated them with Flóra and Zsófi. Hm.*

## MAIN CATEGORIES OF TEACHERS

Let's move on and talk about teachers who are capable of imposing order. Who are these wizards?

In her book, *Getting the buggers to behave*, Sue Cowley (2001) conducted a survey among school pupils. Pupils said that teachers who are able to control the class fall into two categories.

One category is that of the *strict and scary teacher*. Her attributes may be summarised like this:

The strict and scary teacher:

- She demands perfect behaviour at all times.
- There is a high level of control over the pupils.
- She tends to shout at pupils when applying a sanction.
- She makes frequent use of sanctions to control her classes.
- She imposes a sanction at the first sign of misbehaviour.



To the other category belongs the so-called *firm but fun teacher*. She may be described like this:

The firm but fun teacher:

- She tells the class what she expects in terms of behaviour right from the start, and sticks to these rules consistently.
- She will shout if necessary, but normally does not need to.
- She makes the work interesting, and sets her pupils hard but achievable targets.
- She does use sanctions, but will give a series of warnings first.
- She gets to know her pupils on a personal level.

At the other end of the scale – and this category is my invention – is the *soft and shaky teacher*, who is unable to discipline the class. And like predators sensing a weakness in their prey, pupils regard this teacher as fair game (Denscombe, 1985). They're there to get her.

For illustration, here's a typical story a colleague of mine told me:

As class teacher of a group of teenagers, I discovered that they couldn't get on with their chemistry teacher. I was puzzled, because this young teacher not only looked like a film-star, but she was nice, helpful and knowledgeable too. When I asked the pupils, what the matter was, they just shrugged their shoulders. In the end, one of them blurted out: "Look, the moment a teacher enters the classroom, we know whether we can eat her for breakfast or not. We just know, that's all".

*November 2001*

*They're becoming more and more unruly. I gave several kids a penalty assignment with this title: "Why is discipline important in the English lesson?"*

*Dani gave a short presentation for the group. The title was: "A historical overview of instruments of torture."*

You know what? Let's take a straw poll. As a school pupil, which kind of teacher did you prefer? Who votes for the strict and scary teacher? Hands up! The firm but fun teacher? Hands up! The soft and shaky teacher? Hands up! It appears that those in favour of the firm but fun teacher are in overwhelming majority.

Now allow me to ask you a personal question. A very personal question. To which category of teacher do you yourself belong? The strict and scary teacher? Hands up! The firm but fun teacher? Hands up! The soft and shaky teacher? Hands up!

Dear soft and shaky colleagues, thanks for not letting *me* stick out like a sore thumb...

### THOSE WERE THE DAYS, MY FRIEND!

Mind you, this was not always the case. For many centuries, teachers were respected for what they were. Serious discipline problems were few and far between, and in case they did occur, the teacher had the necessary tools to deal with them.

What exactly were those disciplinary tools? Let me show you. Noisy children would be hushed by the slapstick or the rattle. For drawing attention, the whistle was always to hand. I still shudder at the memory of the bunch of keys that my P. E. teacher would throw at hell kids. Once he targeted the nose of a boy so accurately that it had to be sutured with five stitches at the nearby hospital. Then there was the ruler for rapping on our fingers held together like this – we call it the *körmös*, a Hungaricum, as far as I know. On the other hand, British teachers often resorted to the cane and the rubber-soled slipper to mete out a good spanking. The use of these tools of corporal punishment, let alone the whip, are but wishful thinking in our anything-goes age.

*December 2001*

*Margit keeps sulking. When I asked her why she said it helped her get what she wanted. Zsuzsi spent the whole lesson with a scarf round her mouth after I told her that she'd get extra homework if she uttered one more word.*

By the way, Kelly in his book, *25 centuries of language teaching* (1969), relates that monks would tame wayward pupils in the Middle Ages in a very sophisticated manner. The cane was wielded by men especially hired for this purpose. They'd use the pupil's mother tongue during the spanking. Why? Because this way the target language would not be associated with the punishment.

Those were the days, my friend!

## FORMS OF DISRUPTION

Back to the present. Let me give a few examples of disruptive acts. Just a few.

doodling, yawning, daydreaming, snoozing, staring out of window, reading under the desk, phoning, text-messaging, arriving late, cutting classes, failing to complete homework, leaving supplies at home, sabotaging work, constantly arguing, refusing to cooperate, cheating, swinging on chairs, passing notes, getting out of the seat, packing up early, playing an imaginary harmonica, grimacing, playing the idiot, asking to go to the toilet, eating, sticking out tongue, lip-reading, mumbling, giggling, screeching the desks, banging down the books, tapping on the desk, snapping chewing gum, imitating animal sounds, crumpling paper, whistling, uttering obnoxious shouts, guffawing, belching, farting, stretching, cursing, making rude remarks under the breath, calling others names, sticking out a foot to trip others, pushing a neighbour off the desk, jabbing him with compasses, throwing objects at him, telling him (or the teacher) to buzz off...and, of course, the most frequent and irritating of all: speaking out of turn.

I realise my list is far from being exhaustive. Ask any kid and they'll make this list three times as long.

*January 2002*

*The first lesson after the break was dead boring. Nobody was interested in anybody else's Christmas accounts.*

*Zoli and Laci tried to slip a pencil-case into my trouser pocket without my noticing. I pushed the object out of their hands without batting an eyelid.*

## CAUSES OF DISRUPTION

OK, but what leads to misbehaviour? The causes are manifold.

They can be *external*, such as late classes, an exhaustive maths test before the English lesson, a painter whistling on the scaffolding. Misbehaviour may also be *pupil-specific*, such as overcrowded classes, an unbalanced proportion of boys and girls, huge differences in terms of ability, language proficiency or motivational level. Finally, there're *teacher-specific* causes; for example, the teacher comes to class unprepared, uses inappropriate methodology, sets boring tasks, gives hazy instructions, and so on.

However, the main reason why children are naughty is simple: they find school a boring place. Most of the time, they're bored out of their minds. They don't go to school because they're hungry for knowledge. Oh no! They go to school, simply because they *must* go to school. Kids want to get work done with a minimum of energy, and they constantly look for opportunities to goof off. The knowledge and skills they pick up along the way is merely a by-product. This is the bottom line.

*February 2002*

*I found out that many kids copy their homework from the Internet.*

*When I gave Laci two fails today, he nearly jumped on me. What shall I do?*

*How come that one day they behave well, only to turn nasty the next day? Today they happened to have their good day.*

But the worst is yet to come. School subjects which encourage social interaction are particularly prone to disruption (Doyle, 1986). Since the foreign language classroom is destined to urge genuine communication, the danger of losing control is grave. And the more communicative the classroom, the bigger the risk. This, I'm afraid, is a central paradox of communicative language teaching.

## PREVENT MISBEHAVIOUR AND RESTORE ORDER

Now we know what causes discipline problems. But how can we prevent disruption and restore order? "Any recipes, Mr Medgyes?" Although there *are* no recipes, I can offer a few techniques for you to try out.

Preventive measures. Firstly, *start your class with a bang*. Please don't bother to fill in the class register or get the blackboard cleaned. Secondly, *be with it!* Try to deal with several events simultaneously – multitask, to use a trendy term. Thirdly, devise a *code of conduct*,

a set of house rules. Discuss it with your students, agree on each point and then stick by these rules.

Despite your best efforts, however, preventive measures may not work. Unruly behaviour will escalate until all hell breaks loose. What then? Well, in that case enforce punitive measures.

First of all, bear in mind that incidents of poor behaviour won't go away by just waving a magic wand. They'll only get worse. So *intervene* as quickly and firmly as you can. Two: apply the *deadly stare*. Without uttering a word, look daggers at the misbehaving kid. A deadly stare proves far more threatening than a thousand words. And as a last resort, *explode*. Don't restrain yourself, go for the jugular! Kill the buggers!

Easier said than done. Even though I had all these brilliant ideas up my sleeve, I couldn't prevent misbehaviour. Nor could I restore order. I felt I was an utter failure. And as time went by, things were going from bad to worse. Yes, but why?

*March 2002*

*I believe Zoli should be seen by a psychologist: he's unmanageable, diffuse, aggressive and silly.*

*I'm unable to prevent disruption. Kristóf and Eszter have the cheek to throw paper pellets at each other and burst out laughing at every successful hit.*

## THE REFLECTIVE TEACHER

These days the buzz word is the *reflective teacher*. So let me put on the gown of the reflective teacher and subject myself to vivisection. "Peter, what do you think went wrong?"

First of all, I couldn't resolve the involvement/detachment dilemma. I wasn't able to keep my distance, and so I lost respect and authority. From angels my kids gradually turned into monsters. Obviously I ought to have been less outgoing and more aloof.

The second snag was that I loved my pupils with all my heart and made no bones about my tender feelings. A boy's confession about his parents' divorce brought tears to my eyes. A girl smiled at me affectionately and I was on cloud nine. With hindsight, I realise that I should have concealed my emotions.

Finally, I wasn't able to restrain my yen to guffaw. Someone pulled a silly face – and I burst out laughing. There're two situations in which you're ill-advised to laugh: when you teach and when you make love. Clearly, I should have left my grin in the staffroom – or rather at home.

So the three lessons I've learnt are: Don't get too close! Don't show your affection! Don't laugh! In other words, behave like a teacher. Be strict and scary. Alternatively, be firm but fun. But for God's sake, don't be soft and shaky!

Point taken. But what if proper teacherly behaviour isn't my default mode? I can't help getting close to my pupils, I can't hide my affection and I love laughing. What then?

*April 2002*

*Yes, that's why it's good to teach children: they radiate love. Whenever I'm on the verge of giving up, they pull me back from the edge at the last minute.*

*Half the group was missing. I lost my temper, but mainly because even the ones who were there wouldn't stop chattering.*

## THE THREE ALTERNATIVES

Well, in that case come to terms with it. And stop whimpering about rambunctious teenagers, because that's what teenagers are like.

Look, barbers don't grumble about all the hair that falls on the floor, either. They dutifully sweep it up, only to have another shower of hair shed by the next client. And so it goes on until sunset.

Likewise, seldom does the traumatologist complain that he had to chop off the foot of a driver injured in an accident. He had no time to whine anyway, because in they pushed another patient, whose arm was waiting to be amputated.

Cutting off hair and limbs are part and parcel of the job of, respectively, the barber and the traumatologist. Ideally, they consider their job a challenge rather than a chore. They may even relish the beauty of their vocation.

*May 2002*

*Kristóf called Mark a brown-nose, because he not only worked hard, he said, but put his hand up too.*

*Now that I'd learnt I was not going to teach the group next year I gave up altogether. What's the point of being strict any more? It's better to leave them with relatively pleasant memories of me, isn't it?*

*Not exactly giant steps, but they still have made a bit of progress in the past two years...*

So there's the teacher busy dealing with a discipline problem. No sooner has she moved it out of the way than another one crops up. And then another, and yet another. In spite of her best efforts, problems don't get scarcer – they multiply. If you cut off the ugly head of the dragon, ten new heads pop up in its place.

Let's face it: there's no such thing as stamping out discipline problems once and for all. This being the case, there're three alternatives before the teacher. Alternative A is that she quits. Alternative B is that she persists, but keeps whimpering. Alternative C is that she accepts misbehaviour matter-of-factly, takes up the challenge and derives pleasure out of this perennial struggle. In nine cases out of ten, she is defeated. No big deal. Each time she gets up on her feet again, smiling, waiting for her knockout punch.

## CODA

Hey, don't move! You haven't heard the coda yet.

As I was saying goodbye to my group in 2002, I confessed that I should have done a better job. I was unable to keep a firm grip. At this point, the kids gave me a puzzled look. Then the naughtiest boy broke the silence and said: “What?! But we were at our best in *your* class. If you’d seen us in other classes. Phew!” So it’s all relative.

Then they gave me a goodbye present. It was a tile they'd chiselled out of a wall of the school building. The inscription said: "I love my teacher!" Signed by all fourteen of them. And the building is still standing.

Yes, my friends, you're fools if you sacrifice the flaring briefness of your lives in hopes of paradise or fears of hell. No one transcends. There's no future and no past. There's no remedy for death – or birth – except to hug the spaces in between. Live loud, live wide, live tall (Crace, 2000: 171).

Carpe diem!

(2010)



PÉTER MEDGYES

## HOW'S THIS FOR FUN? THE ROLE OF HUMOUR IN THE ELT CLASSROOM

*Humour is the yeast of life and the best medicine. It's possible to live without humour, but what a terribly dreary life that could be! Everybody is born with a sense of humour. Even people who boldly claim that they have an excellent sense of humour. In fact, we would sooner confess to murder than to a lack of humour. Why is it then that coursebooks authors pull such a serious face? Is it possible that they're intimidated by concerns such as marketing policies and political correctness? Do you know that there was a time when humour reigned supreme? How can humour be sneaked back into the teaching materials? And what about the ELT classroom? Do we have enough laughter? How do we react to our students' asides? Or do we even encourage them to crack jokes? Do we attempt to weave humour into the fabric of our classes or just regard it as a welcome break after the serious stuff has been covered? (I'm biased for humour of [almost] any kind. Beware!)*

### PRELUDE

Which gives you more pleasure: to listen to a musicologist analysing a Mozart concerto or to listen to the concerto itself? Which do you find more joyful: to read the magazine *Garden Flowers* or to go out into your garden and inhale the fragrance of your flowers? By the same token, which is more fun: to listen to a plenary speaker who talks about humour or to listen to a stand-up comedian who cracks jokes? And this is precisely my dilemma: A lecture about humour is not likely to be funny. It's not pure cotton. It's polyester. It's not the real stuff.

But rest assured, I've got a few tricks up my sleeve. During my talk, whenever I notice that your interest is flagging, I'll tell a joke. Should I see anyone dozing off, I'll tell two jokes. And in case I catch myself dozing off, I'll tell a whole bunch of jokes.

Lord Carrington was having a bad dream. He was dreaming that he was speaking in the House of Lords. He woke up with a start, and realised that he *was* speaking in the House of Lords.



Do you know what this thing is called? That's right, *a fool's cap*. Please remember that when I put it on, it's joke-time. When I take it off, it's laugh-time. You may laugh at any time during my plenary, but when the cap's on, you must. In your collaborative spirit I trust.

## INTRODUCTION

First of all, I've got a confession to make: I've changed the original title of my presentation *Laughing matters* into *How's this for fun?*. Let me explain why.

It was in 1987 that I first visited the United States on a Soros grant for two months. To begin with, you should know that if you don't have a car in Los Angeles, you're dead. On the first day after my arrival, my landlord dropped me at a car rental place. The agent asked if I'd like a Chevy. As I didn't know what Chevy meant, the agent explained that it was short for Chevrolet. Wow, a Chevrolet, my childhood dream! However, I hadn't driven an automatic car before, so when I got into the car, I realised I wasn't able to get it going. The car attendant looked at me suspiciously probably thinking, "Is this guy drugged or what?". Eventually, she took heart and showed me the trick.

My first route led me to a bank to cash the first instalment of my grant. The clerk asked for a credit card, a concept unheard of in communist Hungary. When I said I didn't have one, she asked me to identify myself. I proudly showed her my Hungarian passport and my Hungarian driver's licence, neither of which made a great impression on her.

A man walks into a bank to cash a cheque and the cashier says, "OK, but you'll have to identify yourself". So the man looks into a mirror and says, "Yes, that's me all right".

This joke could have helped me, too... Suffice it to say, she refused to cash my grant. In dismay, I left the bank and drove back on the freeway. As I turned on the radio, I heard a woman happily twittering a commercial. I couldn't understand a single word, except for her rapturous exclamation repeated over and over again: "How's this for fun? How's this for fun? How's this for fun?"

Hence the title of my talk revised.

## WHEN I WAS YOUNG

At the beginning of my career, I taught in a secondary school for fifteen years. The first coursebook I used as a teacher and, incidentally, as a learner was Eckersley's *Essential English for Foreign Students*, which came out first in the early 1940s. One of the characters, Hob, was a very funny guy, forever ready to tell a joke. Let me quote two of them.

*Hob:* Well, Frieda, I hope your cake will be better than those made by Aunt Aggie. I went to see her one day and found her nearly in tears. "What's the matter?" I asked. "Oh," she said, "I've just made a cake and the mice have been and eaten it!" "Well," I said, "why worry about what happens to a few mice?" (Eckersley, 1940: 203).

*Hob:* I think a drink that an Englishman has ought to be called “Contradiction”.

*Pedro:* Whatever do you mean?

*Hob:* Well, he wants a *strong* drink, so he chooses whiskey; then adds water to make it *weak*. He puts lemon to make it *sour*, and then adds sugar to make it *sweet*. He holds up his glass and says to his friend, “Here’s to *you*”, and then he drinks it *himself*! (Eckersley, 1941: 39).

In the 1960s and 1970s, I used a variety of coursebooks, including Broughton’s *Success with English* (1968), O’Neill, Kingsbury and Yeadon’s *Kernel lessons intermediate* (1971), Coles and Lord’s *Access to English* (1975), Jupp, Milne and Plowright’s *Talk English* (1970). And then I haven’t mentioned all the wonderful supplementary materials that saw the light of day around the same time. However, my favourite was Alexander’s *New Concept English*. To give you a taste of this book series, let me quote a drill from the tapescript of the advanced volume. The grammar point to be practised is *Keep + Gerund* (Alexander 1970: 55).

*Drill 60: Politeness is All*

*Tutor:* This is the situation. Listen. Do not speak. A husband and wife have just returned from a dinner-party. During the party, the wife sat opposite her husband and tried to prevent him from making tactless remarks to the lady who had been sitting next to him. This is how their conversation begins:

*Husband:* I didn’t mean to hurt her feelings by suggesting that she should get married again! How on earth was *I* to know she’s been widowed six times? You could have dropped a hint!

*Wife:* But I *kept* dropping hints, dear.

*Husband:* Well, then. You shouldn’t have let me go on talking. You should have interrupted me!

*Wife:* But I *kept* interrupting you, dear.

*Husband:* Nonsense. I didn’t notice it. What you should have done was to change the subject!

*Wife:* But I *kept* changing the subject, dear.

*Tutor:* Now you do the same. Ready?

*Husband:* I didn’t mean to hurt her feelings by suggesting that she should get married again! How on earth was *I* to know she’s been widowed six times? You could have dropped a hint!

*Wife:* But I *kept* dropping hints, dear.

*Husband:* Well, then. You shouldn’t have let me go on talking. You should have interrupted me!

*Wife:* But I *kept* interrupting you, dear.

*Husband:* Nonsense. I didn’t notice it. What you should have done was to change the subject!

*Wife:* But I *kept* changing the subject, dear.  
*Husband:* You should have caught my attention in some way. Why didn't you look me in the eyes?  
*Wife:* But I *kept* looking you in the eyes, dear!  
*Husband:* It wasn't all that obvious to me. You should have coughed loudly!  
*Wife:* But I *kept* coughing loudly, dear!  
*Husband:* I must say, I didn't hear you. Why didn't you wink at me?  
*Wife:* But I *kept* winking at you, dear!  
*Husband:* I can't say I saw you winking. You could have made a sign at me!  
*Wife:* But I *kept* making signs at you, dear!  
*Husband:* You saw that had no effect. You should have smiled meaningly!  
*Wife:* But I *kept* smiling meaningly, dear!  
*Husband:* You couldn't have smiled very convincingly. Why didn't you tell me to shut up?  
*Wife:* But I *kept* telling you to shut up, dear!  
*Husband:* I didn't hear you. You should have done something really drastic. You should have kicked me under the table!  
*Wife:* But I *kept* kicking you under the table, dear!  
*Husband:* I hate to say it, darling, but it wasn't me you were kicking!

Now, despite their diversity, these books had one thing in common: they were all intended to provide fun.

## I'M YOUNG NO MORE

Although I no longer work as a school teacher, I still keep an eye on the coursebook market. While the supply is bigger than ever and one coursebook is glossier than the other, they seem to share one more characteristic feature, namely that they all lack humour. They're devoid of even an attempt to contain the fun element. They're castrated, as it were.

Recently, a colleague of mine in Hungary conducted a small-scale survey, sending out a questionnaire to 83 secondary school students to rank six contemporary coursebooks on a five-point scale. The survey results show that while students were quite satisfied with the quality of the books (the average being 4.5), they were far less content with the provision of humour (the average being 2.4). This appears to confirm my assumption that humour is a scarce article these days.

At this point, one may ask: "But why should there be humour in ELT books in the first place? Maths, history, biology and literature books aren't very funny either, are they?" Well, this would be a cogent argument if it weren't for the fact that English is a highly *atypical* subject in the school curriculum.

However, before I engage in elaborating on this issue, let me present the six questions I seek answers to in the rest of my talk:

### Question

1. What is humour?
2. Why humour?
3. Why humour in ELT?
4. Why are coursebooks bereft of humour?
5. What are coursebooks rife with?
6. How does humour feature in the classroom?

## WHAT IS HUMOUR?

### Definitions of humour

In standard dictionaries, humour is defined in several ways, such as:

- a) Humour is something that makes a person laugh or smile.
- b) Humour is the ability to be amused by things.
- c) Humour is the quality of being funny.

The trouble with all these definitions is that they're only partly true, circular or obviously misleading. Alternatively, the essence of humour may be grasped by dint of metaphors:

- a) Humour is the best medicine.
- b) Humour is the music of the soul.
- c) Humour is emotional chaos remembered in tranquility.

The imagery notwithstanding, it can't be denied that love is also the best medicine, the music of the soul and emotional chaos. So what's the difference between humour and love?

Now, what does a sense of humour imply? Do all have a sense of humour? Let me take a straw poll:

Who claims that he or she has a good sense of humour?

Who claims that he or she does *not* have a good sense of humour?

Those who admitted to not having a good sense of humour are modest and may in fact have the best sense of humour...

I believe that everybody is born with a sense of humour. Even people who boldly claim that they have an excellent sense of humour. In fact, we'd sooner confess to murder than to a lack of humour, wouldn't we?

Man: The trouble with you, Mabel, is that you have no sense of humour.

Woman (after thinking about it for a moment): Well, I don't think that's funny.

### Humour and culture

Now let's examine the relationship between humour and culture. Not long ago, I watched a couple of Mr Bean episodes on the plane. All the passengers roared with laughter, irrespective of nationality, religion or colour. Humour can cut across borders. It's *universal*.

The British are notorious for their black humour. Think of Monty Python sketches. Does every nationality enjoy their humour? Not necessarily. While some jokes seem to have a universal appeal, others are *culture-bound*.

On my return flight, scenes from Candid Camera were shown. Some people nearly fell out of their seats with laughter (including me), while others just stared at the screen listlessly and a few with a sense of indignation. Have you ever had similar experiences? You crack a joke, thinking that it's the funniest one ever. Then, after a moment of embarrassing silence, your friend innocently asks: "Is this it?" Humour is not only culture-bound, but person-bound as well. It's *idiosyncratic*.

### Humour and language

How do humour and language relate to each other? More often than not, humour is deeply embedded in language. Verbal humour is a source of gratification for those who understand it. However, if you continually miss the punchline, you become frustrated. "He who laughs last laughs longest," runs the adage, but in comedian Cohen's paraphrase, "He who laughs last is generally the last to get the joke".

The trouble is that you cannot teach humour. If you begin to explain a joke, it goes stale. What you *can* teach is the language of humour. We can use language to make the humour accessible for learners and, conversely, we can use humour to make the language accessible.

### Humour and context

At the same time, humour is context-bound. I remember my erstwhile deputy headmaster, who would stop me as I tottered along the corridor half-asleep at eight o'clock in the morning, only to reel off a string of jokes. And he expected me to enjoy them too! Jokes go off much better if they're triggered by a situation. "This reminds me ..." is better than "Hey, have you heard this?".

This reminds me of the lecturer, who in the middle of a boring lecture asked: "Can you all hear me?" Whereupon a participant snapped: "I can, but I'm willing to change seats with anyone who can't."

Please don't start changing seats... Thank you.

### Humour and laughter

Humour often produces laughter. Laughter covers a wide area from a bellylaugh to a chuckle or a smile. We differ in terms of what we laugh at and how we laugh, but all of us are for ever ready for a good laugh. Laughing matters.

Have you ever watched people's faces before, during and after laughing? You look at a tense or worn-out face before laughter. When a good joke is cracked, this face breaks into a hundred dimples and furrows. As the laughter abates, the face gradually falls back

into shape. But what a difference! The sad wrinkles are gone, only the happy ones stay on. And the owner of the face becomes reassured and reassuring.

They say that people who laugh a lot live longer. Perhaps. But one thing is certain: laughter improves the quality of life. It has to be added, though, that not all humour elicits laughter. Perhaps not even a smile. Laughter and humour are not synonyms. For example, listen to these quotations:

“If we had a little ham we could have some ham and eggs if we had some eggs.” (Carl Sandburg)

“Home is where television is.” (graffiti)

“A genius! For thirty-seven years I’ve practised fourteen hours a day and now they call me a genius!” (Spanish violinist Pablo Sarasate)

In spite of the wit in these quotations, they don’t tickle you to laughter, do they?

### Humour as a social phenomenon

A joke is best when cracked in the company of partners. We seldom laugh when we’re alone – I need someone to laugh together with. I sometimes make grimaces at my reflection in the bathroom mirror as I’m shaving, but then I take my mirror image for a real partner. Or think of the canned laughter used for TV and radio comedy. You may hate it for its artificiality, but it helps the lonely Mr Brown grin.

### WHY HUMOUR?

The answer is simple: It’s possible to live without humour, but it’s not worth it. And school without laughter is sheer torture.

### WHY HUMOUR IN ELT?

If school without laughter is hell, then the language class which lacks in humour is self-defeating – a contradiction in itself. Let me explain this statement in some detail.

First of all, nothing lends itself so easily to humour as language. Indeed, humour couched in language play is the most readily available genre of humour. Some people believe that the pun is the lowest form of wit. “Yes it is,” says Henry Erskine, “and therefore the foundation of all wit.” I agree with the American writer Christopher Morley, who once said: “A pun is language on vacation.” Be that as it may, I love puns – language play *par excellence*.

Knock, knock.

Who’s there?

Ken.

Ken who?

Can you open the door and let me in?

Waiter, this food isn't fit for a pig!  
Hold on, I'll go and get some that is.

They say you shouldn't say anything about the dead unless it's good.  
He's dead? Good.

Call me a taxi, young man!  
Certainly, sir. You're a taxi.

If humour and language are so intricately interwoven, why the attempt to tear them apart? Why don't we rather take advantage of this bond? And why don't we build upon it for teaching purposes? The English lesson is an ideal arena to trigger laughter, as a matter of fact. Far more so than any other lesson. This again needs some explanation.

The biology, literature or geography lessons *explicitly* deal with their subject matter (monocotyledons and dicotyledons, blank verse, the volume of the sphere), because the disciplines they each represent have a direct body of knowledge to convey. In contrast, the English lesson has no such explicit knowledge available, or rather it has two different kinds of subject matter to teach simultaneously: (a) the *grammar* of English (and here I use the term *grammar* in its broadest sense, including both knowledge areas and skill competencies), and (b) the *topics* which carry the specific items of grammar and demonstrate their use. The grammar of English and the topics are clearly inter-dependent: there's no point in teaching grammar without a context, just as there's no such thing as a grammar-free context. However, these two concomitants of the English lesson are not of equal value: topics play second fiddle in that they serve merely as an excuse to illustrate grammar and provide practice in its use. Ask any learner: "Why did you come to the English lesson? To learn about the zodiac signs or the Present Perfect? To become familiar with the British custom of sending valentine cards or with phrases to express agreement and disagreement? To read about the dangers of chocolate addiction or to develop your reading skills?" I'll be damned if the majority of students don't go for grammar.

No matter how stimulating the discussion may appear to be, classroom interaction is hopelessly fake, as neither the teacher, nor the learners wish to convey or receive any specific messages. The classroom is not to be taken for the outside world where we want to buy bread, make inquiries about flights to Montevideo, and want to let off steam. In the classroom, we don't *really* want to do any of these things. But even if there *were* some genuine needs waiting to be satisfied, we wouldn't want to word them in English, would we? The mother tongue is a much more refined tool for us to decode and encode messages! After all, no student is capable of expressing themselves in English at a level which is adequate to their (a) intellectual potential and (b) mother-tongue competence. Nor are we, teachers – I mean, non-native teachers. It's no mere coincidence that in ordinary schools the language of instruction is the mother tongue throughout the curriculum. Let's face it: the English class sticks out like a sore thumb!

Put another way, the English language used in the classroom is *ersatz*, and every word uttered in English has a false ring to it. Especially false when teachers and learners share

the same mother tongue. And yet, we're prepared to twitter away in English about issues that we wouldn't even think of discussing outside the classroom. Zodiac signs, valentine cards, chocoholism, or any other trivia that coursebook writers care to squeeze out of their tired brains.

Poor students! There they are, stammering and stuttering in English. They take ages to blurt out silly sentences which range between the odd and the unintelligible. They make a fool of themselves at every turn of the English lesson. How can they bear constant humiliation, I've often wondered. What helps them persevere and rise from their ashes minute after minute, day after day? The desire to master this damned language is obviously a strong motive. But surely there's more to it than that. Motivation is a necessary, but not a sufficient driving force. What else then?

Hmm. The foreign-language classroom is a world in its own right. The moment we hop on this merry-go-round, we're obliged to shed our real identity. For 45 or 50 minutes, we're neither the pauper, nor the prince. We're children turned into adults, or adults turned into children. In either case, we wear the cap and bells. We act and roleplay, and sing and dance, and do the splits and somersaults. As newly adopted members of a crazy family, all we need to do is to watch the others and follow the ground rules. It won't take long to realise that nothing is real in the English class, everything is simulated. It's a world turned upside down, where abnormality is the standard norm. Everything is put between inverted commas. This game is terribly funny. Funny? It's absurd. From beginning to end. All we need to do is to admit this fact, suspend our disbelief, and let our laughter roar free. So, in addition to the eagerness to learn the language, what helps learners to persist is humour, fun and laughter.

More specifically, humour can:

- create an enjoyable classroom
- release tension
- enhance motivation
- bring students closer together
- harness students' personal knowledge and experience
- develop creativity
- provide students with memorable chunks of language
- practise language items in genuine contexts
- reinforce previously learnt items
- provide authentic cultural information
- build bridges between cultures

For lack of time, I won't expand on any of these points. Most of them are pretty obvious anyway. However, what I do want to make clear is that these are only *potential* benefits. And it's up to us teachers to turn this potential into reality. In collaboration with our invisible and yet ubiquitous partners, the coursebook authors.



## WHY ARE COURSEBOOKS BEREFT OF HUMOUR?

As I said earlier, ELT books were soaked in humour sixty or thirty years ago – unlike today. What has changed, one wonders. Have coursebook writers lost their sense of humour? Is lack of humour a basic criterion for recruiting them? My experience contradicts this assumption: most of the authors I know are very funny people. When in private. So what's gone wrong? What on earth dispirits them when they sit down before the computer?

Let's return for a moment to Hob's jokes in Eckersley (1940; 1941). Neither would pass the test today, I'm afraid. Editors would find fault with the joke concerning *Aunt Aggie's cake* for at least three reasons: (a) it promotes an unhealthy diet, (b) it violates animal rights, and (c) it's sexist. Why is it always women who do all the cooking and baking?

The snag with the joke *Contradiction* is that (a) it promotes alcohol consumption and (b) it's ethnocentric; when speaking of the proverbial "Englishman", it ignores all the other nationalities living on the British Isles – not only the Welsh and the Scottish, but also the Hindi, the Caribbean, the Muslim, and so on.

How about Alexander's sketch about the husband who keeps making tactless remarks? Well, it's concerned with death and it's sexist on two counts: women are supposed to be mad about getting married and are bossy.

Could we use the same jokes in contemporary teaching materials? Certainly not! Why? The answer is simple: because they're politically incorrect. Non P. C. However, as we all know, jokes, by their very nature, tend to be non P. C and are bound to hurt someone or be offensive to some group of people: the poor, the rich, ethnic groups, the "cosmetically different" (i.e., the ugly), the stupid, the feminist, the handicapped, the animal lover, the elderly, and so on. And who doesn't belong to one or more of these categories? Let me give just a few examples.

*Beggar:* Would you give me 50p for a sandwich?

*Passerby:* I don't know. Let's see the sandwich!

I made a million pounds' profit last year.

Honestly?

Well, let's not go into that!

Have you heard the latest Hungarian joke?

Careful – I come from Hungary!

That's all right. I'll tell it slowly!

I wouldn't say she was pretty and I wouldn't say she was ugly – just pretty ugly.

*Teacher to parent:* I often say, Mrs Pearse I'd rather have your little Greg in my class than all the bright, clever ones!

*Wife:* Derek Jones next door blows his wife a kiss every morning as he leaves the house. I wish you'd do that.

*Husband:* But I hardly know the woman!

A blind man, entering a pub, picks up his dog by its tail and begins to swivel it around. The barman asks, "What the hell are you doing here?". The blind man answers, "Just looking around".

*Wife:* Will you still love me when I'm old and feeble?

*Husband:* Of course I do, darling.

Moreover, jokes often break taboos, such as that of death, murder, divorce, drinking, religion or sex.

*Teacher:* (as she's getting to know the kids) What does your father do, Johnny?

*Johnny:* He's a train driver, Miss.

*Teacher:* And what does your father do, Sammy?

*Sammy:* He's dead, Miss.

*Teacher:* Oh. And what did he do before he died?

*Sammy:* He clutched his throat, let out a groan and fell to the floor.

*Judge:* Why did you shoot your husband with a bow and arrow?

*Woman:* I didn't want to wake up the kids.

An old couple who'd been married more than sixty years got divorced in their nineties. When asked why they had left it so late, the wife replied, "We wanted to wait until the children were dead".

Every time I get drunk I see rabbits with red spots.

Have you seen your doctor?

No, just rabbits with red spots.

Mordechai was enjoying a leisurely Sunday at the Bronx Zoo when a perfect stranger ran up to him, slapped him on the back and joyfully cried, "Pat O'Brien, as I live and breathe! Last time I saw you, you had red hair, were a foot taller and worked for Mulligan's Tavern over in Red Hook!". "Mister," said Mordechai in his reserved, dignified manner: "I have never been taller than I am now, since I was seventeen years old. I never had red hair – it has always been brown. I never worked for Mulligan – I'm a tailor, and have been for fifteen years. And my name is not Pat O'Brien, it's Mordechai Leibowitz." "Well, well," exclaimed the stranger. "So you changed your religion too, eh?"

A football star drifted ashore on a desert island. When he woke up, he found himself in the hut of a beautiful native girl. First she gave him some delicious food, then a glass of whisky. Afterwards she said: "Would you like to play with me?" The footballer was frankly astonished: "Don't tell me you've got a football too?"

I see you like jokes on sex. So here's one more:

*First woman:* I never made love to my husband before we got married. How about you?

*Second woman:* I don't know. What's his name?

All these jokes share but one thing: they're non P. C, and as such they are dangerous. Which publisher would be so stupid as to include such dangerous stuff in commercial teaching materials?

We all know that ELT publishing is a flourishing business in our days. It's no longer the kind of family business it used to be even thirty years ago. Corporate thinking has taken over, where the only thing that matters is the bottomline and not the punchline. And when it comes to the issue of humour, this is the way publishers think:

Every learner is a potential customer. From Vladivostok to Santiago. And every teacher is a customer with a multiplier effect. If she's fond of the book, she'll talk the school principal and hundreds of parents and students into buying that book. And not the other one which she hates for the revolting jokes therein. Better play safe. Better do without humour.

As for coursebook authors, they're hack-writers with a good deal of business acumen. They know well enough that they get their royalty according to the number of copies sold, and not according to the number of good jokes they include. Therefore, they pull a serious face while tapping on their computer and then laugh all the way to the bank. No thought police need to be hired from *outside*, they're on duty *inside*. Apparently, humour has fallen prey to political correctness and evaporated without a trace.

## WHAT ARE COURSEBOOKS RIFE WITH?

Coursebooks are rife with glitzy junk, as we all know. They're rich sources of useless information. Imitations of teenage magazines, featuring the same columns and the same light-hearted topics. Today humour is out, trivia are in. Wisecracks are replaced by banalities. Hearty laughter dissolves into a vacuous smile. Upsurges of emotion are tamed into civilised boredom. Why? Because trivia are supposed to be innocent. They are P. C., meant to educate law-abiding citizens. Whatever citizens abide by whatever laws.

I have only two quibbles here. One is that trivia are not as innocent as they look. I don't know how *you* feel about them, but they hurt *me*, for sure. I'm deeply offended by the relentless efforts coursebooks make to degrade the subject of which I'm a teacher. It's sickening to realise that, while the teacher next door strives to explain the general theory of relativity,

discusses the significance of the French revolution, or has students listen to Beethoven sonatas, I ask: "Which is the fastest animal, the snail or the cheetah?" Why do I engage in conversation with my students about issues that are well below our intellectual level?

My second worry is of a more abstract kind. While I acknowledge that one goal of education is to bring up law-abiding citizens, the second goal, namely that education should develop free-thinking individuals, is equally important. And who would disagree that the trivia crammed into coursebooks shrink rather than broaden the mind?

Can we hope to remedy the present situation? The odds are that we can't. Humour is unlikely to find its way back into ELT materials. Not in the short run, at any rate. We're in a real jam, aren't we?... Or are we? I don't think so. There's no need to despair, folks. Let me explain what I mean.

### HOW DOES HUMOUR FEATURE IN THE CLASSROOM?

For all my derogatory remarks, I want to make it clear that I'm a staunch supporter of coursebooks. I'm angry *for* them and not *against* them. In agreement with millions of teachers, I believe that the coursebook is an indispensable tool, because it offers both teachers and students crutches to hold on to. Even the worst coursebook is better than no coursebook at all.

However, it's not to be considered a sacred cow. Once you've bought it, it's yours. You may tear it into pieces if you wish. Now, what if you find a text as dry as a bone? One possibility is to skip it. The trouble is that in that case you also leave untreated the new linguistic elements that this text is supposed to present. Alternatively, you may replace the boring text with another, more juicy one which introduces the same language points. You may, but it's not an easy job, in view of the rather limited resources available to the majority of teachers.

Instead of these radical solutions, let me negotiate a compromise. Is the text boring? Not to worry, jazz it up with a humorous ending. Exercise 5 is in a state of clinical death? Bring it alive by adding a sudden twist to it. Strangely enough, the less stimulating a text or a task is, the more readily it lends itself to such pranks. Now, if you're busy or short of ideas, invite your students to help you out. As accomplices. After all, if you're a *bit* bored, they must be *dying* with boredom. And believe me, they're prepared to go to any lengths to get out of the groove.

Recently, I recorded ten secondary classes on video, and analysed them in terms of humour. In the final analysis, I've found all ten classes funny, with quite a bit of laughter. While humour was partly induced by the teacher, the students wisecracked all the time. Most of their jokes were one-liners, muttered under their breath. To tell the truth, I missed nine jokes out of ten, and not simply due to bad acoustics. Even the jokes I did make out were gobbledygook.

What can account for my incomprehension? I think the main reason is that such asides and witticisms are typically born on the spur of the moment, but are deeply embedded in the social fabric of the class. As such, they are not in the eye of the beholder. Even teachers often feel uninitiated.

As regards the few jokes that I did understand – well, frankly, they were not particularly witty. And they needn't be either. My impression is that in the classroom any joke is guaranteed a laugh. Better ones have a cathartic effect. Why? Because the foreign language class is

absurd from beginning to end. It's funny even without jokes. All the language teacher has to do is to let it run its course.

Let me share a final observation with you. I lived the better part of my life during communism. Willy-nilly, I would often hear our party leader make public speeches, which he would unfailingly start with a joke. The lamest jokes you've ever heard. Polite laughter all around. Then he would say: "But now, comrades, let's get down to serious business." His speeches tended to be on the long side, rife with slogans and clichés. I found them funny, nonetheless. Much funnier than his warm-up joke. I sometimes wondered whether this man was in fact playing a trick on us – making a deliberate parody of himself, as well as the whole ideology he was there to embody.

Be that as it may, I'm beginning to understand that humour is a far more comprehensive concept than jokes. I no longer think that a serious face should be the default mode for discussing a serious matter. Just as I don't think that jokes should always aim at provoking laughter. Serious business and fun are not mutually exclusive categories. Just the opposite. At their best, they cross-fertilise and permeate each other.

Life should be imbued with humour if it is to work. The classroom should be filled with humour if it is to work. And a lecture should be pervaded with humour if it is to work. I can only hope that this one *has* worked.

As a token of my gratitude for being such an appreciative audience, let me finish with a true story:

Legend has it that a well-known American professor once delivered a lecture in Japan. His speech was "translated" by the interpreter something like this: "Professor is beginning speech with thing called joke. I am not certain why, but all professors believe it necessary to start speech with joke... He is telling joke now, but frankly you would not understand it, so I will not translate it. He thinks I am telling you joke now... Polite thing to do when he finished is to laugh... He is getting close... Now!" The audience not only laughed, but they stood up and applauded as well. After the speech, not realizing why it had gone over so well, the professor thanked the interpreter with these words: "I've been giving lectures in this country for several years, and you are the first translator who knows how to tell a good joke."

(2001)

## 11. FEJEZET

# TÚL AZ ÓPERENCIÁN

- *Mielőtt rátérnénk az itt olvasható két előadására, árulja el, összesen hányat tartott életében?*  
Hűha! Ha az egyetemi előadásaimat nem számítom, több mint 150-et. Ennek közel negyedét Magyarországon, a többit külföldön.

- *Az összesen hány országot jelent?*

45-öt.

- *Az a hír járja, hogy maga egy igazi világutazó!*

Nem tagadom: imádok utazni. Ennek egyik oka az lehet, hogy fiatal emberként nemigen volt rá lehetőségem. 19 éves koromban léptem át először az országhatárt az ifjúsági vívóválogatott tagjaként. A célállomás Olaszország volt, ami maga volt a csoda. Később egykori magyartanárom, Jávorka Péter beszervezett idegenvezetőnek: a nyári szünetben jó tíz éven át magyar pedagógus turistákat kalauzoltam szerte Európában, farmotoros Ikarus buszokon. Pénz nem járt a munkámért, de megérte, mert a tanári fizetésemből nem futotta volna ilyen luxusutakra. A luxust idézőjelben kell érteni, mert csóró magyar turisták voltunk.

- *Majd megkezdődött az előadói karrierje.*

Az első szárnypróbálgatásokra idehaza került sor. Életemben először 1979-ben léptem pódiumra Békéscsabán, a TIT gyermeknyelv-oktatási konferenciáján.

- *Mi az, hogy TIT?*

Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, amely többek közt idegennyelv-oktatással is foglalkozott, nyelvtanfolyamokat szervezett. Kezem-lábam reszketett, de Szépe György professzor az előadásom után négy szemközt közölte, engem az isten is előadónak teremtett. Örök hálával tartozom neki a biztató szavakért.

- *Ma is ideges, ha pódiumra lép?*

Egyedül a technikai gikszerektől félek. Amúgy kellemes bizsergést érzek a gyomromban, semmi mást.

- *Mikor és hol ugrott először mély vízbe külföldön?*

1985-ben egy brightoni konferencián, ahol az akkor divatba jött kommunikatív nyelvoktatási irányzattal kapcsolatos kételyeimnek adtam hangot, persze nem plenáris előadás formájában.

- *Mit értünk plenáris előadáson?*

A szokványos előadások és workshopok párhuzamos szekciókban zajlanak, és ki-ki kedve szerint ül be erre vagy arra. Ezzel szemben plenáris előadásból adott időpontban csak egy van, így azon elvileg a teljes hallgatóság jelen lehet. Ha már itt tartunk, életem első plenárisára Kecskeméten került sor az első IATEFL-Hungary konferencián 1991-ben. Mellesleg idén ünnepeljük a huszönötödikét.

■ *Miért pont magát kérték fel plenáris előadónak?*

Nem én voltam az egyetlen, de tény, hogy az IATEFL-Hungary alapító elnökeként engem tiszteltek meg a nyitó előadás megtartásával. Ez az 1991 azért is hozott fordulópontot az életemben, mert ekkor került sor először a nemanyanyelvű tanárról szóló előadásomra. Ezt követően egyre-másra érkeztek a konferenciameghívások. Népszerűségemnek azonban volt egy nyomósabb oka is.

■ *Mégpedig?*

A rendszerváltást követő néhány évben Magyarország – és persze a többi közép-európai ország is – az érdeklődés homlokterében állt. Sose felejttem el: Manherz miniszterhelyettes úr maga helyett engem delegált az Európa Tanács egyik strasbourg-i ülésére. Azt hittem, annyi dolgom lesz csak, hogy szép csöndben ülök és hallgatom a szónoklatokat. Ám az ülést vezető elnök azzal a bejelentéssel kezdte, hogy Magyarországot fölvelték az Európa Tanácsba, melyhez őszinte szívvel gratulál. A teljes hallgatóság fölállva tapsolt. Tudtam, hogy illik valamit megköszönnöm a bizalmat. Fogalmam sincs, mit habogtam össze kínomban, de ekkor csapott meg először, milyen fantasztikus érzés egy egész országot képviselni.

■ *Hú, ez nagyon patetikusan hangzik.*

Valahányszor föllépek a dobogóra, mindig ugyanez az érzés kerít hatalmába. Ha jól muzsikálok, azt kérdeztetik majd egymástól a résztvevők: „Honnan jön ez a pasas? Magyarországról? Klassz ország lehet.”

■ *Nem nyomasztja a felelősség?*

Ellenkezőleg, pluszenergiát kölcsönöz. Visszatérve a rendszerváltást követő évekre, meghívóim őszintén érdeklődtek, miként alakul az idegennyelv-oktatás helyzete Magyarországon és általában Közép-Európában. Ez a téma idővel lecsöngött, a másikkal, mármint a nemanyanyelvűvel viszont – ha szabad így fogalmaznom – befutottam.

■ *Hányszor adta elő?*

Legalább huszonötöszer.

■ *Nem unja, hogy újra meg újra ugyanazt a rizsát löki?*

Századszorra is boldogan adnám elő. Ráadásul mindig változtatok a szövegen – erről korábban esett már szó. Attól függően, hány perc áll rendelkezésemre, kell-e időt hagynom kérdésekre, netán szerepel-e a programban egy előadást követő workshop, nem beszélve arról, hogy a közönség összetétele is mindig más és más. Ha iskolai tanárok töltik meg a széksorokat, közvetlenebb stílusban fogalmazhatok, az egyetemi oktatók és kutatók viszont inkább az empirikus adatokra, a kutatás módszertanára kíváncsiak, úgyhogy olyankor azokra helyezem a súlyt.

■ *Melyik típusú közönségnek tart szívesebben előadást?*

Egyértelmű a válasz: a gyalogos tanároknak. Főként nekik tudok újat mondani. Ráadásul ők sokkal hálásabb közönség. A kedvükért gyakran az előadás címét is megváltoztatom: a humorról szóló előadásomat például hol *Laughing matters*, hol meg *How's this for fun?* címmel hirdetem meg. Ami azt illeti, talán ez a legnépszerűbb előadásom, főleg azért, mert a humornál nincs hálásabb téma. Szívesen kapcsolok hozzá egy workshopot is, ahol igyekszem olyan ötletekkel szolgálni, amelyeket akár másnap bevihetnek az órájukra.

■ *Melyik a kedvenc előadása?*

A hasbeszélő.

■ *Hol aratta a legnagyobb sikert?*

Talán Oxfordban, *Az ötödik paradoxonnal*. Ennek ellenére mindössze hétszer adtam elő – csuda tudja, miért nem többször.

■ *Vigyázat, nem ért még véget a rendőrségi kihallgatás! Hol szenvedte el a legemlékezetesebb kudarcát?*

Nagyköveti tevékenységem színhelyén, Damaszkuszban. Miután értesültek róla, hogy civilben angoltanár vagyok, fölkertek egy szakmai előadás megtartására, csakhogy vendéglátóim képtelenek voltak napirendre térni afölött, hogy másfél órán át egy nagyköveti jelmezbe bújt kollégát hallgatnak. Nem tudtak hová tenni, ezt érezve magam is feszengtem. Akadt még egy kellemetlen emlékem. Az egyik itthoni kiadó vezetője megkért, ismételjem meg az előadásomat, mert a konferencián hiba csúszott a felvételbe. Nyomasztó érzés volt ötven percen keresztül egy merev kamerának prédikálni. Hiába, élő közönség nélkül nincs jó előadás.

■ *Látom belelendült.*

A legbizarrabb előadásomra azonban Londonban került sor. Történt pedig, hogy egyik angol kollégám megtudta, az angol mellett az orosz a másik szakom. Az is fülébe jutott, hogy nem sokkal a rendszerváltás előtt megjelent Magyarországon egy kommunikatív szemléletű orosz nyelvkönyv *Zdravstvujte!* címen. A kolléga meghívott, mutatnám be a könyvet egy orosz tanárokból álló hallgatóságnak. Némi szorongással ugyan, de beadtam a derekamat. Többnyire angolul folyt az eszmecsere, ám itt-ott oroszul is ki kellett nyitnom a számat. Mi tagadás, eléggé nyögvenyelősre sikeredett.

■ *Tud még oroszul?*

Néhány évvel ezelőtt egy vlagyivosztoki konferencián erőt vettem magamon, odaléptem egy orosz kolleginákiból álló kis csoporthoz. Oroszul köszöntöttem őket, mire ők vidáman válaszoltak. Azonban két mondat után rájöttem, alig értek valamit, úgyhogy gyorsan angolra váltottam.

■ *Melyek voltak a legsikeresebb évei előadói szempontból?*

Egyértelmű, hogy az 1998 és 2002 közötti időszak. Ez persze nem véletlen, mert előtte is, utána is a minisztériumban dolgoztam, emiatt sorra mondtam le a meghívásokat. Ez alatt az öt év alatt több mint ötven előadást tartottam szerte a világban!

■ *Az ilyeneket hívják konferenciaturistáknak, ha jól tudom.*

Mi tagadás, az vagyok. Sosem zárkóztam elefántcsonttoronyba, szívesen osztottam meg a gondolataimat másokkal. Mi ebben a kivetnivaló?

■ *Semmi, hacsak nem a magyar állam pénzén élvezkedik.*

Soha nem tartottam a tenyeremet. A magyar államnál végképp nem. Mindig a meghívó fél állta a költségeimet, olykor a British Council vagy valamelyik brit kiadó.

■ *Megkérdezhetem, mennyi a honorárium? Ha nincs kedve, ne válaszoljon.*

Ha följánlanak egy összeget, elfogadom. Ha nem, ingyen is házhoz megyek. Nem mérlegelem, hogy fizetnek-e, és mennyit. A költségeim megtérítéséhez viszont ragaszkodom. Ennek ellenére előfordul, hogy harcolnom kell a jussomért.

■ *Hány naposak a konferenciák?*

Két-három napnál nemigen tartanak tovább.



- *Utána fogja magát, és hazaindul?*

Hacsak lehetséges, egy-két nappal megtoldom az utazást, hogy az előadótermen kívül lássak is valamit abból a városból vagy országból, ahová meghívtak. Főleg, ha először járok arrafelé.

- *Egy-két nap? De hisz ez arra sem elég, hogy kiismerje magát a térképen.*

Téved, kedves Teréz. Két óra is elegendő ahhoz, hogy az ember magába szívja az ottani levegőt, és feledhetetlen emlékekkel térjen haza. Időszakában sűrítve zúdulnak az élmények.

- *Ha maga mondja... Ellenben árulja el, minek köszönhető, hogy ekkora keletje van egy magafajta nem angol anyanyelvű prédikátornak? Nem lóg ki a sorból?*

Kilógok, nem vitás. Annak, hogy befogadtak ebbe a – nevezzük így – vándorcirkuszba, két oka van. Egyrészt a brit kollégák szívesen látnak maguk között egy kakukktójást, mert megnyugtatja a lelkiismeretüket, hogy a nemanyanyelvűeknek is helyet szorítanak.

- *Hány ilyen kakukktójást ismer?*

Egy kezemen meg tudom őket számolni. Másrészt – minek szerénykedjem? – idővel híre ment, hogy jól járnak velem. Nem utolsósorban azért, mert ritkán panaszkodom.

- *Miért, volna mire?*

Előfordul. Tudni kell, hogy ezek bizony nem luxusutak, mert a nyelvtanári egyesületeket sehol a világon nem veti föl a pénz. Mindig turistaosztályon repültem, kivéve egyszer, amikor túlbukkolás miatt a turistaosztályon elfogyott a hely. Meg aztán nem ötcillagos szállodákban szoktak ám elszállásolni. Megesett, hogy az egyik kolléga házának szuterénjében vetettek nekem ágyat, máskor egy olyan munkásszállóból átalakított hotelben, ahol a papírvékony falakon átszűrődött a szomszéd szakadatlan horkolása – szemernyit sem tudtam aludni. Adtam elő olyan teremben, melynek nem volt hátsó fala: közvetlenül mögöttem a város egyik széles sugárútján dübörgött a forgalom. Nem hallottam a saját hangomat – a közönség szerencsére igen. Egy alkalommal moziateremben került sor az előadásomra, és a felénél járhattam, amikor hirtelen elment az áram. A bejárati ajtókat kinyitották ugyan, de csak halvány fény szűrődött be odakintről.

- *Hogy vágta ki magát? Hiszen szöveggönyv nélkül – maga mondta – nem boldogul.*

Az még csak hagyján, de a diaképeimet sem tudtam levetíteni. Furcsán éreztem magam akkor is, amikor egy katolikus egyetem kápolnája volt az előadóterem. A záró plenárisom öt órakor kezdődött volna, ám négy órakor egyszer csak széthúzták a padokat, népitáncosok perdültek középre, a hallgatóság pedig boldogan roptá velük a táncot. Hat óra tájban a táncosok távoztak – nyomukban a közönséggel.

- *Maga meg ott állt, mint Bálám szamara? Kínos lehetett.*

A maroknyi szervező sokkal kínosabban érezte magát – alig győztek bocsánatot kérni. Más. Valahol Brazíliában az előadásom előtt fél órával odalépett hozzám egy angol kolléga, és arra kért, foglalnám össze néhány mondatban, miről fogok beszélni. Értetlenségemet látva elmagyarázta, hogy a hallgatóság egy része nem tud eléggé jól angolul ahhoz, hogy követni tudja az előadásomat, ezért ő előre lefordítja nekik portugálra a lényegét.

- *És ezek angoltanárok voltak?*

Bizony ám. Sok olyan országban jártam, ahol az angoltanárok nyelvtudása rengeteg kívánnivalót hagy maga után, nem beszélve a módszertani képzetlenségükről. Visszatérve a repülőutakra, egy ízben, ahogy beléptem az utasterbe, észrevettem, hogy valaki ül már a helyemen. A légikísérő csakhamar kiderítette, hogy rossz gépre csekkoltak be. Ha történetesen üres az ülés, az ország másik felében landoltam volna. Akkor aztán hiába vártam volna a fogadó félre – ő meg énram.

■ *Ha én ezt a klubban elmesélem...*

Ja, és a legdrámaibb élményem! FERIHEGYEN kényszerleszállást hajtottunk végre, előtte azonban fél órán keresztül Budapest fölött köröztünk, hogy elfogyasszuk a fölösleges üzemanyagot. Eközben szóba elegyedtem a mellettem ülő hölgygel, aki elmesélte, hogy az utolsó pillanatban érte el a gépet. „Kár, hogy nem késtem le” – suttogta halálra váltan.

■ *Azért remélem, szebb emlékei is akadtak?*

De még mennyi! Hogyan is felejthetném el a fülsüketítő csöndet az Andok fennsíkján, a motorcsónakázást a Titicaca-tavon, a Costa Rica-i esőerdőben a frissen sült pisztráng vagy a bachkovói monostorban készült méz ízét, az özvívzszerű esőt Karachiban, a kétezer buddhista templomot a mianmari Baganban, a csodás hegyi pártüdülőt az azerbajdzsáni Qebelében vagy az építészetileg sokkal kevésbé látványos, mégis történelmi időköt idéző Hotel Nacionalt Havannában, ahonnan szervezkedve Fidel Castro kirobbantotta a kubai forradalmat? És hogy ki ne hagyjam a sorból, a Lapsi Rapet...

■ *A micsodát?*

A Lapsi az uruguayi angoltanárok egyesületének a neve. Az egyik konferencián jeles kollégáimmal írtunk egy kecskerímes versikét, amit tánccal és nótával fűszerezve fergetes sikerrel adtunk elő. A legfőlegmőbb érzés mégis akkor fogott el, amikor a bolognai egyetem aula magnájában tarthattam plenáris előadást. Mint annyiszor, itt is eszembe jutott: hogy a csudába kerülök én, az egyszerű angoltanár ilyen kiváltságos helyzetbe? Ám a legszebb emlékem a Temze-parthoz kötődik. Egy konferenciáról jövet, angoltanárhoz illően ott kértem meg a mellettem andalgó hölgy kezét.

■ *Meg kell a szívnek hasadni...*

Ami azt illeti, nemzetközi helyettes államtitkárként is sokat utaztam. Együttműködési szerződést írtam alá Ulánbátorban, magyar napokat nyitottam meg Bukarestben, tagja voltam egy köztársasági elnök és két miniszterelnök számos delegációjának és így tovább. Bevallom magának, kedves Teréz, hogy azért a szakmai utakról sem mondtam le teljesen a minisztériumban töltött évek során. Ezek azonban a szokásosnál is rohanósabbak voltak. Hongkongban például mindössze 22 órát töltöttem, beleértve az alvással töltött néhány órát is.

■ *Volt már élsportoló, turistavezető, minisztériumi főtisztviselő, nagykövet, előadóművész. Turistáskodni sose szokott?*

Évente egyszer-kétszer a családommal is útra kelünk.

■ *Te jószagos isten, csak locsogunk összevissza, közben lejárt az időnk. Ígérje meg, hogy az utolsó beszélgetésünkön az itt elhallgatott két előadásáról is szót ejt!*

Mi sem természetesebb.



PÉTER MEDGYES

# TEACHERS TURNED AMBASSADORS

*This plenary raises questions about deep-set beliefs underpinning the current practice of teacher education. It argues that being an English teacher implies far more than going into the classroom and getting it over with. As soon as the lesson ends, we are bombarded with language-related questions in the corridor, in the staffroom and at home round the clock. Being an English teacher therefore is not simply a job: it is a way of life. This being the case, teacher education should break out from the narrow confines of the classroom and train student teachers to become „ambassadors” of the English language – as well as the cultures that it carries.*

## INTRODUCTION

The experience that triggered my thoughts happened to me a few years ago. The place was the *Centre for English Teacher Training* in Budapest (CETT, for short). The characters were myself and a group of students in the last year of their studies. We were all native speakers of Hungarian. The course was an elective called *Advanced Vocabulary Building*. The trainees had read the course description, so they knew what they were signing up for. It was no secret that we were going to analyse and discuss authentic texts, such as articles from *Newsweek*, *The Economist* and other magazines.

I soon found out that my students' English vocabulary was pretty basic. Most of them were reluctant to initiate conversation, and when they *did* speak out, their utterances were clumsy and repetitive. They overused certain words and underused others, and would quickly run out of vocabulary on almost any topic. Their stock of idiomatic phrases was extremely limited. They wouldn't use colloquial phrases, let alone slang. They were unable to express their anger, happiness or surprise in English. Therefore, they'd either sit emotionless in the class, or switch into Hungarian.

Their reading skills left a lot to be desired too. They'd read English literature in Hungarian translation, and few were in the habit of browsing English-language newspapers or journals. And as for their academic essays – well, I'd rather not qualify them.

Okay, I may be exaggerating slightly. For an ordinary language learner, their English was not bad. In fact, it was much better than average. If they hadn't been training to become English teachers, it would've been just fine!

The snag was that they *were* training to become English teachers. So, as I was planning the course, I assumed that they'd go to any lengths to make improvements. A target of around 3,000 words for the year should be realistic, I thought. That's no more than an average of a hundred words per week. No big deal! Unfortunately, we wouldn't have enough classtime to create several contexts for every new word. But they wouldn't mind doing a bit of dictionary work, would they? Sprinkled with word tests here and there.

The initial enthusiasm quickly petered out. The students began to complain that there were just too many words to learn between lessons. There shouldn't be more than 15, at the most 20 words a week, they said. "We need time to take them all in or we forget them. Plus what's the point of learning rare words? Especially when they come up without a context. Learning words in isolation is like swotting the telephone directory. And when it comes to word tests, well, that's a real shame!"

They kept grumbling like this until I happened to bring in the word *ungular* one day. Ungular? What on earth is that? Ah, a hoofed animal! A horse or a deer or a goat. Great! "And how often do we have to use *ungular*, if you don't mind us asking, Professor Medgyes? 'Hello, Maria. Do you know what I saw this morning? An ungular.' 'Wow! Lucky you!' Even native speakers wouldn't know this word, would they?"<sup>1</sup>

At this point, all hell broke loose. "It's the grammar-translation method rising from its ashes", the students cried. "The antithesis of communicative language teaching. You, Professor Medgyes, you're a fossil of a language teacher, that's what you are!"

I was caught off-balance.

## RARE AND UNIMPORTANT WORDS

After this devastating experience, I tottered home and checked the guilty word in the revised edition of the Cobuild dictionary (1995). It wasn't there. Tough luck... But hang on a second. On what grounds do the students say that this or any other word is rare? Where does rarity begin? Which frequency band in Cobuild is the demarcation line? Or is any word kosher as long as it *is* included in Cobuild? Thumbs up for *hoofed animals*, thumbs down for *ungulars*? In any case, what's the distinguishing feature of rarity? Is *squeegee*, *newel* or *cygnet* a rare word? And what about *crepuscular* or *corruscating*?

Of course there's no such feature. Words are not *rare* in an absolute sense, but are *more or less frequent* in relation to other words. Thus *hoofed animal* is more frequent than *ungular*. It's on the basis of relative frequency that words are grouped in Cobuild. Admittedly, only as a matter of convenience.

It's equally absurd to talk about *important* and *unimportant words* – another point raised by my students. Words gain or lose importance only in comparison with other words. Frequency lists may be good indicators of relative importance; thus the definite article *the* is more important than any other word, because it happens to be the most frequent word in the English lexicon.

.....  
1 Would you? Those of you who have already come across the word *ungular*, please put your hands up... You see?

In certain situations, however, a low-frequency item may be more important than the most common one. Here's a true story for general edification.

A couple of years ago, a Japanese student studying in Louisiana was walking home from a Halloween party. He still had his Halloween mask on when he entered the condo where he was living. The guard shouted at him: "Freeze!" The guy muttered something like: "Freeze? This meaning of *freeze* can't be that important. If it were, it would be in the Cobuild dictionary, wouldn't it?" "You bet it's there," said the guard and pulled the trigger. The young Japanese dropped dead.

So much for the value of Cobuild... But let me tell you a story from my own experience.

On the very first day of my first visit to Los Angeles, I rented a car. I was in the middle of the freeway somewhere in the downtown area, when I discovered that I had a puncture. I pulled into a lay-by, stopped and opened the boot. There was nothing inside. In desperation, I walked to the nearest emergency phone and called for help. The man at the other end asked whether I had looked for the ratchet. When I said I did not understand the meaning of *ratchet*, he said: "You know, the thing in the trunk." "Trunk? What's that?" He began to explain, but then gave up and said he'd be with me in half an hour. When he arrived, he opened the boot, lifted the cover and said: "But here's the ratchet, man!" After changing the wheels, he asked: "D'you have a Triple A card?" "A what?" Realising that he was talking to someone with brain damage, he just shrugged and said: "Fifty bucks...OK, fifty dollars."

This story may be analysed at several levels, but for the time being all I claim is that the linguistic arguments my students put forward were tenuous. Any word may be important in a given context – even *ratchet*.

But linguistics apart, my pedagogical aim was to help them reach a *near-native level* of competence in a specific area, that of vocabulary. A near-native level, because – and this is the first message of my talk:

*Good teachers are near-native speakers of the English language.*

Near-native speakers, speakers with native-like proficiency, bilinguals, pseudo-quasi-virtual-ersatz native speakers (Medgyes, 1994), facsimiles or clones of native speakers, honorary native speakers (Gimson quoted in Paikeday, 1985) – call them what you will. [...] In other words, I argue that trainees should emulate native-speaker competence – a bold claim, which I'll try and justify in the next part of my talk.

## IN THE CLASSROOM

A teacher's most natural habitat is *in* the classroom. However, the success of the teaching operation chiefly hinges on how well the lesson has been planned *outside* the classroom. This requires me, the non-NEST, to do large amounts of language work.<sup>2</sup> Being a non-NEST, I consult dictionaries, grammar books and teaching manuals to check items that I don't know or don't know how to get across. Diligent preparation enables me to keep the class under control, a precondition for the pupils to feel secure and happy: "Medgyes is real cool!" That's what I'm after.

But despite the most painstaking preparation, I'll be asked unwelcome questions.

*Pupil 1:* Excuse me, sir. How do you say *bibe* in English?

*Teacher:* *Stigma*.

*Pupil 2:* And *hadosztály*?

*Teacher:* Hmm. I don't remember. But I'll look it up for next time.

*Pupil 3:* *Baktériót?*

*Teacher:* I'll check that one too.

*Pupils:* *Szorzat? Vegyérték? Terpeszállás? Súlypont? Felvilágosodás?*

I'm getting uneasy. My repertoire of English words turns out to be smaller than that of any Hungarian 12-year-old. Now what shall I do? Shall I say: "Sorry, children, I didn't go to an English-medium school, hence my deficiencies." But that's none of their business. I'm an adult *and* a teacher. Their English teacher. Soon enough, they'll reach a verdict: "Mr Medgyes doesn't speak English." How embarrassing!

Now if the same pupils meet a lot of teachers like me, they'll lose their trust in non-NESTs altogether. "I wish we had a NEST!" they'll begin to say. "At least they know the language." Frustration with non-NESTs is an all too common experience in Hungary. No wonder that the best private language schools strive to employ NESTs at all costs.

But not to worry, we're old enough to have a few tricks under our belt. For example, we can say, "Never mind the word, try to put it in another way". Or we may ask casually, "Anybody know?", desperately hoping that a bright student will come to our rescue. Or, alternatively, we may launch a counter-offensive: "You don't know such a simple word? Shame on you! Everybody look it up for next time." The trouble is that pupils don't take long to see through their teacher.

However, my tricks pale beside the cunning of two Hungarian colleagues at my university.

Year after year, the same well-rehearsed scene is repeated. As A is doing a class with a group of freshmen, there's a tentative knock on the door. Putting his head round the door, B says: "I'm sorry to trouble you, but I just can't remember the English for *kolbászmérgezés*." "Botulism," is A's blasé response... "Wow! Our teacher's real cool," the students whisper in awe.

.....  
2 I'm going to use the acronym non-NEST to denote a non-native English-speaking teacher, as opposed to a NEST, who is a native English-speaking teacher.

Needless to say, methodology books repudiate such ruses: “Don’t ever lie to your students!” While I condone their plea, I can’t help remembering the psychoanalyst Stengal’s (1939: 473-474) warning:

The learner’s narcissism is deeply hurt by the necessity for exposing a serious deficiency in a function which serves as an important source of narcissistic gratification (quoted in Schumann 1975: 211).

The same applies to teachers, I suspect.

At the beginning of my career, I was very honest myself. One day a boy called Jason asked me the English for *kacsacsőrű emlős*. I admitted I didn’t know the word, and promised to look it up for next time. As fate would have it, I forgot to. Jason came back the next day. Damn it! I promised again. The day after, before I had a chance to apologise, he said: “Don’t worry. I’ve looked it up. It’s *platypus*.” A few weeks passed by. And then, the little devil came back with a vengeance: “Excuse me, sir, do you know the Hungarian for *platypus*, by any chance?” I didn’t, so he supplied the *Hungarian* word this time. And so it went on for several weeks: he put the question alternately in English and in Hungarian until I learned *platypus* both ways...

## BEYOND THE CLASSROOM

The trouble is that an English teacher’s job is not done when the lesson is over. Pupils like to use us as all-round language consultants, and not only about the material we dealt with during the lesson. In the classroom the odds of being caught unawares are relatively small, because we can prepare our lessons at home. Outside-the-class encounters, on the other hand, are unpredictable, so they really put our language competence to the test. Here’s an example:

The lesson is over. On my way out, a student steps up to me: “Sir, I simply can’t understand.” With some trepidation, I put the walkman on and listen in. An unintelligible jumble. I give it another try and yet another. After the fifth try, I give up. I read resentment in the boy’s eyes: “Mr Medgyes doesn’t speak English.”

But it’s not only pupils who take advantage of my knowledge of English – or, rather, the lack of it:

I’m back in the staffroom. No sooner do I sink into my chair than a colleague zooms in with a medicine bottle: “Peter, could you please translate the instructions here?” Two key words are total strangers and one doesn’t fit the context. “I’ll look them up for tomorrow,” I say apologetically. “Don’t worry,” she says. “I’ll ask someone else.”



At home, the phone rings. It's a friend of mine. "Peter, I'm giving a paper in Mexico City next week. Could you check my English?" "Certainly. Can you come round tomorrow evening?" ... Oh no! Physics. It's never been my cup of tea really. As I'm leaving home early in the morning, the next-door neighbour blocks my way: "Mr Medgyes, what is *Vihar* in English? Susy's got to write a paper on Shakespeare, you see." "Tempest," I say with relief. "*The Tempest* or *Tempest* without an article?"

I'm relentlessly bombarded with such questions and requests. They're often of the most atrocious kind, which render me naked and defenseless. My gut reaction is to run screaming in the opposite direction whenever I see someone approaching me with a resolute smile on their face. "Who do you take me for?" I'd like to say. "An encyclopedia, a walking dictionary or what? I'm an English teacher. No frills. Ask any question on the *Headway* series, even *Headway Advanced* (Soars–Soars, 1989), but otherwise leave me alone. Did you hear? Buzz off!"

But seriously, where's the limit? Is near-native proficiency a legitimate demand?

Let's peep into the classroom of other subject teachers! Suppose your daughter asked her history teacher about the Incas. "How should I know?" he snorts. "They lived such a long time ago." Her geography teacher's not much better: "Brazzaville? It's a town in some godforsaken country in Asia, I guess." Or take her music teacher: "Berlioz? Who the hell is he? He's certainly not ranked among the top 25 composers." Honestly, would you like your daughter to be taught by such ignoramuses?

All I'm getting at is that a teacher's knowledge should not end with the final year of grammar school. To use the hackneyed iceberg metaphor: 95 percent of our knowledge lies hidden under the water, and only those bits bubble up to the surface that are called upon. In other words, we should all be the *ambassadors of our subject* well beyond the narrow confines of the classroom. Language teachers, NESTs and non-NESTs, are no exceptions.

China in the 19th century pursued a rigidly closed-door policy. Foreign language teachers were regarded as a hideous lot. Listen to this quotation<sup>3</sup>:

Nowadays those familiar with Barbarian affairs are called "linguists".<sup>4</sup> These men are generally frivolous rascals and loafers in the cities and are despised in their villages and communities [...] Their nature is boorish, their knowledge is shallow, and, furthermore, their moral principles are mean. They know nothing except sensual pleasures and material profit. Moreover, their ability consists of nothing more than a slight knowledge of the Barbarian language and occasional recognition of Barbarian characters, which is limited to names of commodities, numerical figures, some slang expressions and a little simple grammar (Teng–Fairbank, 1954: 51).

Dear non-NEST colleagues, let's learn from past mistakes! The only way we can command more respect than our Chinese ancestors is through the mastery of the English language. We may remain rascals, but at least we shall be knowledgeable rascals.

<sup>3</sup> I have lifted this quote from Bob Adamson's talk, „Barbarian as a foreign language”, delivered at the International Language in Education Conference, Hong Kong, 1995.

<sup>4</sup> Read: "language teachers".

Bearing this in mind, here's the second message of my talk:

***Good EFL teachers are not simply the teachers, but the ambassadors of the English language.***

Yes, we're ambassadors, who are on duty round the clock.

The next question I wish to answer is: the ambassadors of (a) which English language and, by implication, (b) which English culture? I'll discuss these two issues separately.

### WHICH ENGLISH?

Non-native speakers generally speak a variety of English which lies between a standard native variety and a foreign variety. The English we use is more or less typical of our country of origin. A French person speaks English with a typical French accent and a Hungarian with a typical Hungarian accent. My errors, too, are typically Hungarian – hence the term *Hunglish*, the Hungarian equivalent of *Franglais*.

These days, the English language is the unchallenged *lingua franca* of the world. The number of people who speak it either as a first, second or foreign language is growing exponentially. According to some estimates, there are close to one billion English speakers in the world today (Crystal, 1995a). Thus English is no longer the prerogative of native speakers; it has become a universal commodity.

The struggle for the emancipation of non-native varieties has definitely intensified over the past few decades. "No norm should be imposed on the users of English," runs the argument. "Native and non-native speakers should be allowed to mould it in equal measure." Legend has it that when an African student was criticised by a NEST for using a non-standard form, he burst out like this: "It's our language now and we can do what we like with it!" (Povey, 1977: 28).

English is traditionally spoken as a second language in a number of countries, such as India or Nigeria, but Swedish English and Dutch English are also on their way to becoming standard varieties. And nobody wishes to lag behind. In 1983, a teacher from Yugoslavia said that the time had come for Yugoslav English, too, to be admitted to the exclusive club of standard varieties (Ridjanovic, 1983). His claim has a hollow ring these days.

Some language educators view the spread of native and non-native varieties of English as a threat. The proliferation of English, they argue, hinders mutual intelligibility across countries and continents. To stave off this danger, they advocate the use of *International English*. International English – what the heck is that? According to one definition:

[International English is] that English in all its linguistic and sociolinguistic aspects which is used as a vehicle for communication between non-native speakers only, as well as between any combination of native and non-native speakers (Campbell, 1983: 35).

I see, but if International English is a linguistic reality, it must have been described in linguistic terms, too. But where can I get hold of the “Grammar of International English”? Nowhere. Isn’t International English a mere euphemism for *Intermediate English*?

Mind you, it wasn’t me who made this plea – it was Michael Lewis. In a lecture, Michael, with his inimitable charm, set up two categories of countries within the European Union: Britain and the others (Lewis, 1995). The Brits are native speakers of English, he said, the others are intermediate speakers. Some of them are upper intermediate like the Swedes, others are lower intermediate like the Italians. I wonder how non-EU countries fit into this setup. Do we Hungarians belong to the category of pre-intermediate speakers, perhaps? Worse still, are we supposed to be false beginners?

Recently, I overheard a snippet from a dialogue at a science conference.

- A: Have you children?  
 B: Sure. One daughter.  
 A: Hmm. And is it boy or girl?

It seems to me that the term *International English* is an example of political correctness sneaking into the ELT arena. Like *linguistic idiosyncrasies* to replace good old errors. Speaking of errors, I’ve always been impressed by native speakers. As we make mincemeat of the English language, they just watch and listen – with the smile of Buddha. Not that they have much choice. But perhaps even native speakers would be gobsmacked at Campbell’s further claim: “Native speakers of English need training in the use of their own language in international settings” (1983: 35). Give me a break, Dr Campbell!

Now, if it’s true that International English is simply a figment of the imagination, then it’s unteachable, too. What *is* teachable is a large stock of native and non-native varieties. But at this point I’m confronted with a dilemma: which variety shall I teach? For a NEST, this is not a problem: she’ll probably teach the variety she is a natural user of. A non-NEST, on the other hand, is well-advised to choose a widely-spoken variety. And it’s not simply a matter of numbers. Few non-NESTs would teach Indian English simply on the grounds that there’re more Indian English speakers today than British English speakers (Crystal, 1995b). For most of us, the obvious choice is between British and American English. Which, of course, doesn’t rule out familiarity with other native varieties and tolerance towards non-standard norms.

In any case, there’re still far more similarities than differences between varieties of English, and hence they’re all mutually intelligible (Kachru, 1982). English is still one language – and it’s teachable too, thank God!

## WHICH CULTURE?

Language is a cultural phenomenon, and it's determined by culture with a capital C as well as a small c. What's the difference? Culture with a capital C implies information exchange: the provision of (a) statistical data, such as facts about civilisation, (b) highbrow information, such as classics of literature and the arts, and (c) lowbrow information, such as the folklore of everyday life (Kramsch, 1993).<sup>5</sup>

Culture with a capital C has always been the subject of language teaching. In the heyday of the grammar-translation method, the principal aim of language teaching was to convey highbrow information about the culture of the British Isles. In contrast, contemporary coursebooks are brimming with tidbits of lowbrow information. They keep me up-to-date about what goes on in the English-speaking world – as for more saucy stuff, I watch MTV...

Culture with a small c, on the other hand, is more opaque, because it does not crystallise into disparate bits of information. It implies what members of a language community do and feel, talk, think and dream about, within the framework of their system of values, attitudes and mindsets. Culture with a small c is hard to disentangle from language; it is, as Halliday says, “the very grammar we use, the very vocabulary we choose, the very metaphors we live by” (Kramsch, 1993: 8). Culture enables us to understand and produce language and, conversely, language use deepens our cultural awareness.

Let me illustrate the strong bond between language and culture. In a *Newsweek* article (1996), I read that the former chancellor of Germany, Helmut Kohl and his wife had published a cookbook. This book contains some of their favourite recipes, all “long on fat and butter [...] heavy on bacon and sausage”. Dietitians are reported to be furious with the Kohls. They claim that this book will only promote bad eating habits in Germany. Nevertheless, the article ends with this sentence: “Fine, and the chancellor will be having seconds.”

I got a group of my students to translate this last sentence. While three students hadn't a clue, five thought that Kohl would shortly die – he has no more than a few more seconds to live (obviously owing to his bad eating habits). In contrast, only two students grasped the intended message, which was that as a *bon viveur* and a *gourmet*, Kohl would take a second helping – to hell with dietitians! It's no mere chance that the two students who got this sentence right had lived in an English-speaking country. They were probably familiar with the old habit of offering seconds in the school canteen.<sup>6</sup>

To give another example, let me refer back to my mishap on the Los Angeles freeway. It may look as though the breakdown of communication was essentially caused by my language defects, namely not knowing the words *ratchet*, *trunk* and *buck*, but there was more to it than that.

To begin with, a few minutes before I hit the freeway, I had rolled onto the iron prongs in a parking lot the wrong way up, not knowing that they would cause serious damage to the tyres. When I discovered the puncture, I stopped, got out of the car and, to my horror, I found nothing in the boot, no spare wheel, no jack, no spanner, because I had

<sup>5</sup> So when the neighbour asked me about Shakespeare's *The Tempest*, she was seeking highbrow information.

<sup>6</sup> This reminds me of my own school-days. We would eagerly wait for the battle cry of the kitchen lady: “Repeta!” Whereupon fifty hungry devils would dash out to catch the few remaining portions to be doled out.

been accustomed to Eastern European cars, which were not equipped with a lower layer. It was also due to an Eastern European reflex that I began to wave for cars to stop and help – a hopeless attempt on an L.A. freeway as I learnt in about half an hour. When the guy on the phone asked me about Triple A (the American Automobile Association, pronounced as triple A), I had no idea why he kept repeating Tripoli, the Libyan town. And what confused him was that I spoke fairly fluently (with a touch of “English” accent though) and yet was unable to communicate. As he handed me the cheque for fifty dollars, I saw guilt on his face: “Poor chap, he’d sure need medical rather than mechanical care.”

Obviously, my predicament was not occasioned by the lexical gaps, but rather by a total lack of cultural knowledge about the US, including Los Angeles, freeway rules, American cars, etc. My ignorance led to panic and after I had undergone a number of frustrating experiences in the first few weeks of my stay to a protracted period of culture shock.

To conclude this chapter, here’s one more story to illustrate the interrelationship between language and culture.

A few years ago I went to a dinner party in England. All the guests were British except for an American woman and myself. I entered into a chat with her over an aperitif. As always, I wailed about the linguistic and cultural deficit of non-native speakers. She said she’d also occasionally feel excluded in the company of Brits even though she’d been living in England for several years. A few minutes later the conversation took a sudden turn around the dinner-table. I was rapidly losing my bearings. Catching my eye, the American woman whispered to me across the table: “This is it. I don’t have the faintest idea what they’re talking about, either!” (Medgyes, 1994).

In other words, the way to the mastery of the English language leads through the labyrinth of English-speaking cultures – with a capital C, a small c and in the plural. A real challenge for teacher education!

## NEAR-NATIVE OR ADEQUATE?

And here’s the final message of my talk:

***It is the responsibility of teacher education to train ambassadors of the English language.***

The question is: Are places of EFL teacher education able and, indeed, willing to meet such an enormous demand?

Let me address this issue within the framework of my own country. In Hungary, there are two basic types of pre-service education: the classical five-year programme and the innovative three-year programme. In the five-year programme, the focus is on literature and linguistics; EFL methodology and school practice play second fiddle. The three-year

programme reverses the order: it gives precedence to the development of teaching skills over philology. The two programmes have but one thing in common: the development of English-language competence is not a top priority in either of them. “We’re not a language school!” teachers in both camps growl.

But let me sweep before my own door only. What’s the goal of the three-year programme vis-a-vis the trainees’ command of English? Do we set the goal of *near-native* or merely *adequate* proficiency? We at CETT have always been equivocal about this issue. The curriculum document uses the term near-native and adequate proficiency alternately as synonyms (Griffiths–Ryan, 1994).

While we have an elaborate proficiency examination with a relatively high attrition rate (Dávid–Major–Moya, 1996), hardly any of our students drop out of the programme because of their insufficient command of English. A high level of language proficiency is not even listed among the major criteria of assessing the trainees’ school practice (Bodóczy–Malde-rez, 1996b). A senior staff member went as far as to suggest that non-NESTs with an excellent command of English tend to be worse teachers than their linguistically less competent colleagues, because they’re less empathetic to their students’ difficulties, she argued.

Five years ago, we lost four teaching posts owing to massive economic cuts. In an effort to streamline our programme, we curtailed the number of language improvement courses, but left the rest of the curriculum untouched. But why did language development lose out when it’s generally regarded as the crux of teacher education in the literature? Murdoch (1994), for example, calls language proficiency the bedrock of the non-NEST’s professional confidence. Britten (1985) claims that an excellent command of English is a major selection criterion and a good predictor of non-NEST success. In agreement, Lange (1990) rates language competence as the most essential characteristic of a good language teacher; it is in fact a make-or-break requirement.

In comparison, consider the message conveyed by CETT tutors:

Whether desirable or not, the single most important factor that gives professional credibility to language teachers in Hungary is the level of their English (Dávid–Major–Moya, 1996: 114).

“Whether desirable or not.” What an oblique remark! It reveals not only a conflict within the staff but also the dominance of those who play down the importance of language development. Hence the decision to drop the axe on language improvement courses. And hence the less than “perfect” English-language competence of most CETT graduates. This shortcoming is sometimes ascribed to the brevity of our programme (Rádai–Shanklin, 1996: 45), but surely there’s more to it than meets the eye.

## AMATEUR LEARNERS

Let me reiterate: language improvement is not considered the cutting edge of the CETT programme. As a result, trainees won't bend over backwards to make linguistic progress. The majority are content to behave like ordinary learners, sitting in ordinary classrooms where the point is to have fun. "Dear Professor, don't thrust solid chunks of grammar down our throats because that's no fun. Why don't you try instead to dissolve the new material in smartly contrived activities? And what's the point of giving us so much homework? There're more interesting things in life than sweating over long written pieces, aren't there? As regards new words, 20 items per lesson is enough. More than enough. And please make sure that you introduce every new word in context, in as many contexts as possible. Finally, word tests. You seem to forget that this is an innovative teacher education programme. As Director, it should be your duty to propagate the most up-to-date methodological views. Because if we are brought up in a conservative training environment, we won't be able to set a proper role model for our future pupils, will we? Or should we adopt a communicative attitude for the teaching of ordinary learners and a non-communicative attitude for our own private use? That would be sheer hypocrisy, Professor, wouldn't it?"

I couldn't agree *less*, my dear students. How shall I explain? Suppose that there's a continuum on which all learners are placed according to the degree of their language needs. Where do you picture yourselves on this continuum? Well said, you're pretty close to the "most urgent" end. Right next to international spies (Coulmas, 1981). And where would you place your pupils? Correct, miles behind you. Because their needs are far less urgent than yours.

This being the case, please don't draw an equality sign between your pupils and yourselves. Whereas they're ordinary learners, you're unique learners. As such, you have to follow a unique learning route. Your language classes do not have to be places of fun. The function of fun in the language class is to establish and sustain motivation. Your motivation needs no feeding, does it? After all, your greatest love in life is the English language. The one and only. For you, uttering a foreign word, as Wittgenstein noted, is "like striking a note on the keyboard of the imagination" (Kramsch, 1995: 22). That's why you've chosen to become English teachers, and not maths or P.E. teachers.

Of course you don't know every word. Who does? But at least you should *want* to know every word. You should be dying to swot all the words in the Cobuild dictionary – and ten times as many! So please don't say that this or that word is rare, and therefore unimportant. Yes, even *ungular* is very important!

By the way, have you heard about the Japanese method? You haven't? Well, this is how it goes. You open the dictionary and cram all the words on page 1. Done. Now you tear out page 1, crumple it up and then eat it. Yes, you chew and swallow it. And you mustn't stop until you've systematically gobbled up the last page of the dictionary, too. This method is said to work wonders with the Japanese. But of course they're no wimps like you, my dear students. "Handle-me-with-care-or-I-break!" – I hear you whimper day in, day out. How preposterous and infuriating! How typically amateurish! Yet I will not budge! *No pasarán!*

## EPILOGUE

Okay, calm down, Peter. Your students may not be as miserable as you've described them, a wee bit bombastically perhaps. Not long ago, I read a feedback sheet written by a CETT trainee. She expressed the following concerns:

Although we had ten language improvement classes a week during our first year, a great proportion of these classes was devoted to games and activities which required a language level far lower than that of the group. And though they may have enriched our store of activities as would be teachers, they could and should have been tailored to our language level and needs as language learners [...] All in all, I feel that CETT offers students a very effective and up to date training in terms of methodology, but fails to cater for their needs as language learners.

She wrote this letter and postponed her studies for a year. In order to learn English in a private language school. What a pity! If only I'd had her in my vocabulary class! Her arguments might well have carried more weight than the tirades of a fossil like myself. She might even have succeeded in convincing her peers that for a non-NEST a superb knowledge of English is a matter of life or death. Yes, "Freeze or you're dead!"

And here's a self-congratulatory punch-line. Some time ago, a colleague at CETT stopped me in the corridor: "Peter, as we were exploiting a text in class, one of my students cried out, 'Ah, I know it! It's a Medgyes word!' What did she mean?" my colleague asked. "I don't know," I said, because I wasn't sure about the answer. And also because I didn't have 45 minutes to spare – as I've had now.

(1996)





PÉTER MEDGYES

THE FIFTH PARADOX –  
WHAT'S THE ENGLISH LESSON  
ALL ABOUT?

*This plenary challenges certain deep-set beliefs about language teaching. Namely, it claims that (1) foreign languages are unique subjects in the school curriculum; (2) learners have no messages to convey in the foreign language; (3) the foreign language is an inadequate means of communication; (4) the foreign language lesson is not suitable for creating life-like situations; (5) the artificialities of the foreign-language class can only be endured if both teacher and learners suspend their beliefs in normalcy and join the language learning circus.*

*Motto:*

“If a man could pass through Paradise in a dream, and have a flower presented to him as a pledge that his soul had really been there, and if he found that flower in his hand when he awoke – ay! and what then?”

S. T. Coleridge (1895)

PRELUDE

It was 2.30 in the morning when the doorbell rang. In pyjamas, I shuffled out to open the door. There were two men standing at the doorway. They were both wearing trench coats and hats. “Professor Medgyes?” the shorter one asked. No sooner had I whispered yes than they grabbed me, forced me down the stairs and pushed me into a big black car.

A few minutes later the car pulled up. As we got out, I saw we had stopped right outside a school building. “Hmm! But this is Jóska!” I said to myself. The secondary school I’d attended many years before.

The building was pitch-dark. As we entered, I recognised Laci bácsi, sitting in his lodge, his face fluorescing. The wicked old porter! He’d never let any boy leave the building before the day was over. There was complete silence, except for our echoing footsteps. With a metal object pressed hard against my ribs, the two men walked me up the stairs. By the time we’d reached the top floor, alas, it was broad daylight.

There were hundreds of boys scurrying up and down the corridor. The clamour was unbearable. Then the bell went off, and everybody headed for their classrooms. When all the doors had closed, I was made to move on as far as the classroom at the end of the corridor.

“Jesus Christ,” I muttered, “but this was my own classroom!” “Not to worry. It’s an English class in there,” the shorter guy growled, tore the door open and pushed me inside.

All the students stood to attention. “Good morning, sir,” they chanted as I stumbled in. They didn’t seem to notice that I was wearing pyjamas. “Goo...good morning,” I answered. Everybody sat down and opened their books. I had my own copy on the teacher’s desk. *Blueprint Upper Intermediate* (Abbs–Freebairn, 1993). I plucked up enough courage to ask: “Where did we stop last time?” “Page 9,” they answered in chorus.

I opened the book. “How daring are you?”, read the title. A psychological test. That should be fun! “OK, let’s get cracking!” I said, having regained my professional confidence. But then a boy from the back shouted: “We’re fed up!”

I nearly swooned. It was myself. Péter Medgyes at the age of sixteen. “And we were fed up with Dr G as well. Our previous English teacher. That’s why we killed ’im.” I suddenly felt weak in the limbs. As I turned around, I saw the two thugs towering above me, their arms crossed on their chests.

“What do you want?” I asked in dismay.

“We want you to explain the difference between anaphora, cataphora and deixis.”

“I beg your pardon?”

“Are you deaf or what? I said: Anaphora, cataphora and deixis.”

“But I can’t,” I said. “I’m not a linguist.”

“What are you then?” my alterego demanded.

“I’m a language teacher. An English teacher.”

“And what *do* you know, Mr English Teacher?”

“Well, I can speak English.”

“Big deal! Billions of people can.”

“But I can teach it, too. I’ve been teaching English for thirty years.” (“Keep talking,” I said to myself. “As long as you talk, they won’t hurt you.”) “Of course it’s not only the language I know. I’ve obtained information about lots of other things.”

“Such as?” asked the chorus.

“Well, I know for a fact that the cheetah is the fastest animal in the world. Not the lion or the antelope, but the cheetah. It can run at a speed of 176 kilometres per hour. I also know that in 1990 Steffi Graf was the queen of tennis, and Mother Teresa was still up and running. At that time, Gorbachev was under no compulsion to pose for Pizza Hut for a paltry honorarium of one million dollars, and Mrs Thatcher was not yet *Lady* Thatcher. It was just one year before heavy-weight champ Mike Tyson began to serve his prison sentence for having beaten up and raped his wife. Who could have predicted then that only seven years later he’d bite off his opponent’s ear?”

“Old hat,” young Medgyes snarled. “That’s all in ‘Unit One, Blueprint One’ (Abbs–Freebairn, 1990). We learnt all that stuff the first day we met the late G.”

“Oh, but I know far more than that. Or the whole series, for that matter.” Panicked, I felt as though I were racing down a narrow tunnel. “I know all about famous tourist spots from the Taj Mahal to the flora and fauna of the Galapagos Islands. But I’m also well-informed about the most recent technological advances and New Age matters. Biorhythms, acupressure, aromatherapy – you name it! My mind boggles when I read

about dangerous sports, such as hang-gliding, scuba-diving and bungee-jumping. On the other hand, I’m moved to tears when I read about the physically handicapped. I’m even more concerned about global issues: the population explosion, deforestation, the greenhouse effect. And when it comes to horror movies, brrr, they send shivers down my spine. Violence scares me.”

“I bet it does,” young Medgyes hissed.

“Fortunately, coursebooks supply more material on the bright side of life. Romances, soap-operas, pop stars. Phew, the mere mention of the Spice Girls, Pete Sampras and Naomi Campbell makes my pulse quicken. And, like everyone else, I’m terribly fond of short snip-pets from here and there and everywhere. Did you know, for example, that the citizens of Kentucky, USA, are required by law to take a bath once a year? Or that in Madagascar it’s illegal for pregnant women to wear hats or eat eels? (Greenall, 1996)... All in all, coursebooks provide an endless source of knowledge and fun.”

“Fun, fun, fun. What if I gave you a good kick in the belly? Or knocked you unconscious? How’s that for fun? Stupid git... These coursebooks teach you nothing, nothing worthwhile. They may be OK for people with brain damage but not for teenagers with high IQ. You think very lowly of us, sir,” said the young monster as he began to move slowly towards me. “Like Dr G, who would go to the barber’s shop every morning just to have his hair combed. He needs no barber any more. Nor will you, sir.” By this time, his face had come close-up. Covered in acne. “I will teach you not to be so patronising, sir. But the tuition fee will be expensive. Very very expensive.”

There was no time to lose. In one desperate move, I shot out of the classroom. It was pitch-dark again. I knew the building like the palm of my hand. Twenty-one steps to each flight of stairs. Taking three steps at a time, I hurtled down to the groundfloor. I was no more than a few feet from the main gate when I tripped and fell flat. As I was sliding down the marble floor, I heard the high-pitched voice of Laci bácsi, the porter: “The day is not yet over, kid.”

I hit the gate head first. Bang!

I woke up in a sweat. I turned on the bedside lamp and looked at my watch. It was four thirty in the morning. Then my eyes fell on a thick bundle of A4-size sheets in the middle of the floor. I picked it up and looked at the title page: “The five paradoxes of language teaching. Written by Dr Emil Galambos.”

As I leafed through the manuscript, I realised that it was an unfinished dissertation. It ended on page 428. The text was typed on an old mechanical typewriter; the letter *s* was hardly legible and the letter *b* was wonky throughout.

At eight o’clock in the morning, I called the department secretary to tell her that I was sick in bed. It took me two full days to drag myself through the turgid prose of Dr G. But it was well worth the effort. It was the most stimulating work I’d ever read.

In the rest of my talk, I’ll try and summarise the main points of the dissertation. Paradox by paradox. As far as the author got. Before he met his fate. Oh, my God!...

## PARADOX 1: THE LEARNING CONTENT VERSUS THE CARRIER CONTENT

The author's first claim is that English, or any other foreign language, occupies a unique place among the school subjects. Whereas a history, chemistry or music lesson *explicitly* deals with its subject matter, a foreign-language lesson is only *implicitly* concerned with its own content, that is, the Grammar of L2.<sup>1</sup>

Take a geometry lesson, for example. The teacher discusses the triangle: she explains how the length of the hypotenuse can be computed given the lengths of the two sides of the right-angled triangle. Then she supplies a couple of problems to check understanding and the students' ability to apply the rule. The lesson focuses on the triangle and nothing else. There's no beating around the bush, because geometry, like any other discipline, has a direct body of knowledge that has been "consciously acquired by scientists over years of study and that can be transmitted by conscious and overt instruction of various sorts" (Gee, 1988: 218–219).

In contrast, the foreign-language teacher sticks out like a sore thumb for she has no such explicit knowledge available. Rather, she has two different kinds of subject matter to teach simultaneously: (a) the Grammar of L2 and (b) the topics which serve to carry the specific items of Grammar and demonstrate their use (Medgyes, 1994). Littlejohn (1992) calls these two sets the *learning content* and the *carrier content*.

To illustrate his point, Dr G analyses an exercise from *New Headway Intermediate* (Soars–Soars, 1996: 37). The learning content is *must* and *mustn't*, presented within the framework of a contextualised drill. The ensuing dialogue between Mum and Jim purports to be the carrier content.

*must* and *should*

Jim is going to backpack around the world for a year, but his mother is worried. Listen to them.

*Mum*                      You must write to us every week!

*Jim*                        Yes, Mum! I will.

*Mum*                      You mustn't lose your passport!

*Jim*                        No, Mum! I won't.

Work in pairs. Make similar dialogues between Jim and his mother. Use the cues and *must* or *mustn't*.

|                               |   |                              |
|-------------------------------|---|------------------------------|
| look after your money         | – | talk to strangers            |
| go out when it's dark         | – | drink too much beer          |
| make sure you eat well        | – | have a bath regularly        |
| phone us if you're in trouble | – | go anywhere that's dangerous |

.....  
<sup>1</sup> Dr G consistently spells Grammar with a capital G to emphasise that it is meant to include everything: language skills, as well as structures, lexis, functions, discourse, pragmatics and even culture.

End of drill. However, the author finds fault with this dialogue. Who the heck are Mum and Jim? They’re mother and son all right, but what’s their family name? Why do they make their one and only appearance on page 37? How old is Jim? Twenty? Eighteen? Surely he hasn’t cut his secondary school studies only to gallivant around the world for a whole year? And why are the learners made to eavesdrop on this silly dialogue anyway? To make them jealous of this spoilt brat, perhaps?

The dialogue is no less implausible and artificial than it’s irritating, Dr G contends. Can you imagine a mother reeling off her worries in such an inordinate fashion? Does it ever happen, except in a classroom situation, that ten warnings are followed by ten curt responses, all of them dressed up in exactly the same linguistic disguise? Moreover, Jim needn’t even grasp the meaning of Mum’s words to be able to supply the right response; all he has to know is that *must* should be acknowledged with *Yes, Mum! I will*, and *mustn’t* with *No, Mum! I won’t*, throughout the drill.

The author draws the conclusion that in drills the carrier content is a mere excuse for highlighting the learning content. Dad could substitute for Mum and Julie for Jim without altering the pattern. The cues provided could be replaced by others, and the whole situation could be metamorphosed into something completely different. Anything will do so long as it serves as a linguistically adequate context for the presentation and practice of *must* and *mustn’t*. Teachers who give priority to the learning content may be called *formalists* (Rivers, 1981).

In contrast, *activists* are preoccupied with the carrier content.<sup>2</sup> They’re led by the belief that one can best learn something by rehearsing it in real-life situations. Therefore, the teacher’s main job is to give her students every opportunity to use L2 as a genuine means of communication. The formal properties of the language should be taught only to the extent that they help the learners convey their message.

This line of thought has a familiar ring to it, doesn’t it? Bingo! Communicative language teaching.

The activist, alias the communicative teacher, puts forward three propositions, namely that (1) learners have messages to convey, (2) the foreign language is a genuine means of communication for learners, and (3) the foreign-language lesson is suitable for creating real-life situations.

The author’s critique is aimed at these three propositions. Let me summarise his rambling thoughts one by one.<sup>3</sup>

2 In parenthesis, let me refer to the ambivalent character of the learning/carrier content dichotomy. After all, activists may well say that for them the topic of classroom interaction is the learning content, while grammar is the carrier content, in that grammar merely carries the message of genuine communication (Medgyes, 1994).

3 As we shall see, the author lashes out against communicative activities far more viciously than against drills. To be frank, the force of his reasoning is considerably weakened by his visceral hatred of communicative language teaching.

## PARADOX 2: LEARNERS HAVE NO MESSAGES TO CONVEY

To repeat, foreign languages are unique subjects. While other subject teachers talk business, the foreign-language teacher is engaged in an endless stream of pseudo-talk. While students next door strive to comprehend the general theory of relativity, discuss the significance of the French revolution or listen to Beethoven sonatas, the English teacher asks: "In your view, who should Alice go to the disco with: Bruce or Jason?"

It is this kind of sham communication that is elicited by coursebooks. Dr G argues that contemporary coursebooks offer no more than a ragbag of disparate bits of information. They are imitations of teenage magazines – glitzy junk.

As for coursebook writers, harbour no illusions! Most of them are unscrupulous business people, who go out of their way to pander to the taste of every potential customer from the Kuril Islands down to Patagonia. As a result, their books are cookie cutter products. Teachers may well take their pick by saying Eenie, Meenie, Miny, Mo. Or get hooked by the book promoter with the sweetest tongue.

"But why do we let all this rubbish fill our schools?" Dr G asks in a stentorian voice. And his answer is: "Because we are too weak to stem the flood. We live in an Augean stable... Heracles, where are you?" he exclaims at the end of some fifty pages of convoluted moralising.

Needless to say, coursebooks are mere tools for communicative missionaries to spread their beliefs. One such creed is that language learning is all laughter and merriment. No sweat, no tears. It's like hopping TV channels or pulling the lever of the one-armed bandit.

Another misconception is that the English lesson has its own areas of study beyond and above the teaching of linguistic signs. During its ruthless reign, communicative language teaching has foiled any attempt to bring Grammar back into the classroom.<sup>4</sup> Needless to say, the communicative dogma has been invented by native teachers, who seldom excel as great grammarians.

Nowadays, says Dr G, most teachers in the ELT village are suffocating, but few dare to speak up. But the real victims are the students. At the beginning, they trust that by the time they leave school, they'll have mastered the English language. Weeks, months and years go by and their command of English is still minimal. Sooner or later, the less persistent simply write off English as another waste subject in the curriculum, whereas more mature students begin to give voice to their frustration. Like the following adult group.

After the students had read an article about homeless people in Britain, they were asked to compare them with the homeless in their own country. For some reason, the discussion just wouldn't pick up steam and it soon creaked to a halt. The teacher's gut reaction was to reproach the students for the fiasco. Then he accused the article of failing to arouse interest. The circumstances were unfavourable too, he thought; it was the sixth lesson that day, everybody was exhausted. Deep down, however, he put the blame on himself. Noticing his anguish, one of his students stepped up to him after the class and said: "Look, it's not your

4 Incidentally, the term *communicative language teaching* has been so frequently used in the past 25 years as to become completely meaningless. It's even lost the capital initials.

fault. The thing is we never talk about such issues. Not even in Hungarian. Why don’t you try and teach us the English language instead?”

The lesson to learn from this story is that learners have no specific messages to convey. As such. They come to the English class simply to learn the Grammar of English. They don’t need the pill sugared, thank you. They’re not the weaklings that the commissars of the communicative doctrine would have us believe. As long as they see the language point, they’re ready to enter into a discussion. On any issues. Homeless people or multi-millionaires. Issues they take no specific interest in and have no specific views on.

The lack of relevant message explains why teachers generally pay little heed to the carrier content. They take their students’ utterances at face value: language practice for the sake of practising the language. Like the teacher in the following story.

Once this teacher was presenting the *what make?* structure to a group of eleven-year-olds. He asked the pupils: “What make is your parents’ car?” And the children eagerly replied: “It’s a Ford”, “It’s a Volkswagen”, “It’s a Trabant”. After the lesson, one of the boys stepped up to him and happily announced that they’d just changed their Trabant for a Nissan. The teacher stared at him vacantly, but then it dawned on him that the boy had taken a mechanical drill for a real inquiry (Medgyes, 1994).

Dr G ends this chapter with a subtle metaphor. Teachers and learners, he says, have to be made aware that grammatical items can’t run amok naked. They always put on a robe. This robe may be a hundred per cent silk or a hundred per cent polyester. Or any combination of the two materials. The quality of the material is obviously not beside the point. Nor is the couture. But at the end of the day it’s what’s beneath the robe that matters. The body. *Grammatica*. Venus with a cloven hoof.

### PARADOX 3: THE FOREIGN LANGUAGE IS NOT A GENUINE MEANS OF COMMUNICATION FOR LEARNERS

In the previous chapter, the author claimed that learners have nothing to say in the English lesson. In this chapter, he goes on to say that even if they did have a message, the English language would not be an appropriate tool to convey that message.

First he reminds us that every teacher is a language teacher, and the study of any subject is essentially the study of language. In biology, mathematics or history, the teacher’s primary job is to teach a way of talking and, therefore, seeing the world (Postman–Weingartner, 1969). Language is the most direct way of passing information about most disciplines, and even in the case of “skills subjects”, language is an important go-between. It goes without saying that the natural vehicle of communication is the mother tongue throughout the curriculum.<sup>5</sup>

The relationship between language and knowledge is respectively that of the means and the end. Here again, the foreign-language teacher is the odd man out or, indeed, the odd *woman* out. For her, L2 embodies both the means and the end (Antier, 1976). Typically, she

.....  
5 A special case in point is bilingual education and immersion programmes, in which a second or foreign language serves as the language of instruction in all or some of the subjects (Medgyes, 1994).



teaches knowledge *about* and skills *in* the target language (Breen, 1985). Except, of course, when she calls on the mother tongue for help in monolingual settings.<sup>6</sup>

Contrary to the proponents of communicative language teaching, Dr G believes that learning a foreign language is a painful process. Learners wage a war of attrition, and the vast majority lose out on at least two counts. Namely, they'll never be able to express themselves in L2 at a level adequate (1) to their intellectual capacity, and (2) to their native language competence. No matter how hard they try. A sense of underachievement appears to be the concomitant of learning a foreign tongue – and a source of constant frustration.

Language lessons deal heavy blows on the learners' ego. As long as they practise linguistic features within the narrow confines of drills and traditional exercises, they can manage more or less. However, the moment they're obliged to use L2 as a medium of "genuine communication", the intellectual level of their performance nosedives. In some sense, observing a foreign-language lesson is like observing a class for the mentally handicapped (Medgyes, 1997).<sup>7</sup> In a similar vein, Harder claims that "to be a wit in a foreign language you have to go through a stage of being a half-wit – there is no other way" (1980: 269). A protracted process, says Dr G. For many learners, it takes forever.

Adult learners are particularly upset as they perceive their self-esteem fraying at the edges, and many of them "get into a state of 'psychic death' in the foreign language class as they feel they are losing the ego established with so much pain during their lives" (Bárdos, 1984: 116). The psychologically less balanced often throw in the towel or get counted out. Those with more stamina set various defence mechanisms in motion.<sup>8</sup>

In sum, Dr G argues that L2 is *not* a genuine means of communication in the foreign language class. Every sentence uttered is unworthy of the learners' intellectual potential. No one can perform as articulately and as naturally in L2 as in L1. Sadly enough, this also applies to non-native teachers. For all intents and purposes, classroom interaction has a false ring to it. It's phoney. Ersatz. Dr G agrees with Naimann *et al.* that

[W]hile first-language competence is compelling and self-evident, many features of the new language [are] arbitrary, artificial, unnatural and sometimes finicky, fussy, and often plainly ridiculous (1977: 13).

Or as Kosztolányi, a prewar Hungarian writer, put it:

When I first heard foreign speech in my childhood, I had a good laugh. Flotsam and jetsam. Toy words. I still remember that laugh. Yes, only my mother tongue is the real one, the serious language. All the rest in which I often read, and sometimes even speak, are bird languages (1922).

6 The extent of L1 use is determined by several factors, such as the learners' age and level of L2 competence, the topic of the lesson and the methodology applied.

7 The degree of retardation depends on the complexity of the task and the learner's level of foreign language competence.

8 A typical form of self-defence is the rejection of parroting native-like pronunciation, probably for fear of both ridicule and loss of identity.

# PARADOX 4: THE FOREIGN LANGUAGE LESSON IS NOT SUITABLE FOR CREATING REAL-LIFE SITUATIONS

When Prince Charles proposed to Lady Diana, she answered yes. And then she said, “I love you so much.” Charles’ troubling reply was: “Whatever love means” (Newsweek, 1997). Dr G maintains that the foreign language lesson is not suitable for creating real-life situations. Whatever a real-life situation means...

Indeed, what *does* it mean? How is a real-life situation different from a classroom situation? The author registers five distinguishing features (borrowed as it happens, from Medgyes, 1995b).

1. Real-life communicative situations are induced by real communicative needs waiting to be satisfied. Such exigencies seldom exist in the classroom.
2. The scope of real-life situations is impossible to delimit, since they encompass the full spectrum of human activities. In contrast, classroom situations may be designed with a high degree of precision.
3. Real-life situations are complex and closely interrelated; acoustic, visual, tactile and olfactory sensations are in harmony with intellectual and affective components. In the classroom, these networks are loose and random.
4. Real-life communicative situations are linguistically rich: registers embrace an area far wider than would be necessary or feasible for classroom use.
5. The errors made in the classroom have no grave consequences – compared to those committed in the outside world. Legend has it that a student once entered a shop in London and, instead of asking “Could you help me?”, he asked “Could I help you?” Imagine the shop-assistant’s face!

The author hastens to admit, though, that the classroom is also a segment of the world. It is, to quote Littlewood, “a real social context in its own right, where learners and teacher enter into equally real social relationships with each other” (1981: 44). Thus it is more apt to assume a hierarchical rather than a mutually exclusive relationship between real-life and classroom situations.

Returning to the differences, Dr G quotes Byrne: “Why is it so difficult to teach a foreign language? To a large extent, it is because we are attempting to teach in the classroom what is normally – and perhaps best – learnt outside it” (1976: 1). Nunan (1987) goes even further by suggesting that the outside world just cannot be brought into the classroom. Classroom activities designed to simulate real life are bound to be contrived, often to the point of absurdity.

To illustrate this incongruity, the author borrows an anecdote from my treasure trove. (What a compliment!) Many many years ago, I happened to be teaching two nine-year-olds, a girl and a boy. In one of the first lessons, I was presenting the prepositions *in*, *on* and *under*. To illustrate the difference, I put a book alternately *in* the desk, *on* the desk and *under* the desk. Before long, the boy began to chuckle. “What’s up?” I asked. “But teacher, don’t you see where the book is?” The little girl snapped at him: “Come on, of course he does! He’s

But is it possible to create real situations in the classroom? It depends, Dr G says. Teachers are in a double bind. On the one hand, they intend to develop skills that help students get by *in* the classroom. Basically, this job involves the teaching of classroom language (“Hey, spit out that chewing gum, will you?”; or “But we were supposed to do the test next week – not today!”; or “Put your tongue between your teeth. Now say *th*.”) (Medgyes, 1985). In the classroom, these utterances *do* have face value – they *are* real.

On the other hand, teachers are also, and mainly, obliged to enable students to use L2 in communicative situations *outside* the classroom. This is an infinitely trickier task! Such encounters range from the immediate to the far away. For instance, in an immediate situation the student, upon leaving the school building, may be asked the way by a foreigner; in a distant situation the student-turned-scientist may deliver a lecture at an international conference. In either case, however, the classroom doesn't easily lend itself to authentic practice.

But the worst news is yet to come. In a monolingual setting, the rehearsals are usually conducted by the non-native teacher. A person with a deficient command of the foreign language. The blind leading the blind. The teacher and her students share the same mother tongue, yet they use L2 most of the time. Isn't it odd?<sup>9</sup>

With Paradox 4, Dr G's bulky manuscript came to an end. An abrupt end, I should add. Let me quote the last paragraph from page 428:

Strangely enough, none of the paradoxes on which I elaborated in the preceding chapters have thus far been discussed in the literature. Nobody has pondered upon these dilemmas at any length. [...] It is high time for us to get out of the rut and rectify the situation. In the concluding chapter, therefore, I shall advance a fifth paradox, which is destined to crack all the problems of language teaching. The Copernican revolution. Phoenix of the mind, soar!

9 By the way, no less artificial are pairwork and groupwork, the most fashionable forms of practice in present-day language classes. It's little wonder that partners tend to switch into their first language as soon as the teacher is out of earshot.

I was left in a state of agitation. For the next four days, I racked my brain in the hope of finding the fifth paradox Dr G had had no time to put forward. However, I failed to make any progress whatsoever.

I gradually sank into apathy. I unplugged the telephone and let the blinds down.

And then, on the fifth day, a ray of early morning light pierced its way through the blinds. It fell upon a book on my bookshelf. I struggled to my feet and took the book off the shelf.

It was a specimen from my collection of old ELT books. A textbook written for secondary-school pupils in the last year of their studies (Fest et al., 1942). Franklin Publishing Company, Budapest, 1942. It was marked with a purple stamp: “Vida Book and Stationery Company, Makó (next to the *Gimnázium*).” The book fell open on pages 46 and 47.

The facing pages contained a photo of Christ Church College at Oxford, a couple of 17th century poems and a cavalier to match. And on the margin, lo and behold, the autograph of Dr G. Dr Emil Galambos in several variations.

Who could have put them there? A school-girl who was in love with Dr G, her young teacher? Or G himself, still a student? As he was practising his signature in the idle moments of an English lesson? A young man brash enough to grant himself the title of doctor well in advance?

Then, stuck between those two pages, I found a yellow scrap of paper. The following stanza was scribbled on it in indelible pencil:

*Until you leave,  
Until the end,  
Suspend, my friend,  
Your disbelief.*

Who could have written this four-liner? A restoration poet? Unlikely. The girl in love? Or G while preparing for his maturation exams? “Suspend, my friend, your disbelief.” No, it’s far too sophisticated for an eighteen-year-old. But it could be Dr G, the teacher, couldn’t it? Yes, why not? “Suspend your disbelief.” Sounds like him, doesn’t it? The same bombastic touch. It can’t *not* be Dr G! Hey, I’ve got it! I’ve found the fifth paradox! The key to the whole caboodle... Emil, you’ve saved my life. May you rest in peace!

I ran to the windows and pulled up the blinds. The sun struck me hard as I flicked on the computer and frantically jotted down the fifth paradox.

## PARADOX 5: SUSPEND YOUR DISBELIEF!

Now, hang on a second. Before I let you onto Paradox 5, let me summarise the main points we’ve discussed so far. We claimed that learning a foreign language in the classroom is a most peculiar activity. Whereas its ultimate aim is to master Grammar and thereby acquire the ability to communicate, this aim is attainable only if Grammar is dressed up in a variety of costumes. Less metaphorically, if it is contextualised.

We further argued that learners do not come to the foreign-language class with the intention to obtain or relay information. Nor do they wish to socialise in the foreign language. Such needs do not exist. Anyhow, their attempts at genuine communication would be hindered by their language deficiencies.

And yet, learners *are* prepared to engage in any kind of interaction if they know that this will help them acquire the Grammar of L2. Furthermore, we agreed that the foreign language class is not a suitable environment for genuine communication to take place, but it's an ideal place to *rehearse* the foreign language skills required outside the classroom.

Altogether this is not a very rosy picture, is it? And yet, billions of people, young and old, are studying foreign languages the world over. Especially English, of course. They stammer and stutter, take ages to blurt out sentences that only make sense if enormous quantities of goodwill are exercised by native speakers. Learners are constantly humiliated by their ineptitude exposed in a cage called the classroom.

Nevertheless, most of them persist and drag along. For years. For decades. For a whole lifetime. What gives learners the stamina to persevere and rise from their ashes day after day? Well, they're obviously propelled by the desire to master the foreign language. The urgency of short-term, medium-term and long-term goals is far too evident to beg detailed justification. But surely there's more to it than motivation alone. OK, but what? The answer is simple – and this is Paradox 5:

***Language learning is an activity which calls for a suspension of disbelief.***

Let me explain what I mean. The foreign-language classroom is a world in its own right. The moment you hop on this merry-go-round, you're obliged to shed your real identity. For 45 or 50 minutes, you're neither the pauper, nor the prince. You're a child turned into an adult, or an adult turned into a child. In either case, you wear the cap and bells. You act and roleplay and sing and dance and do the splits and somersaults. As a newly adopted member of a crazy family, all you need to do is watch the others and follow the ground rules. It won't take long to realise that nothing is real here, everything is simulated. It's a world turned upside down: abnormality is the standard norm.<sup>10</sup>

To survive in this weird segment of the universe, you have to cast all your doubts and act on trust. Unconditional trust that you place in your teacher, the Grand Inquisitor, to use Stevick's (1980) term. Entering into this voluntary bondage will relieve you of any feeling of remorse and distress. There you stand, naked, unashamed before your teacher. After all, you have no qualms to drop your pants before the doctor either, do you? Even if he or she happens to be of the opposite sex.

Trust works wonders with the learning process. The only snag is that it's fragile. Handle with care. Trust is not to be abused – as Dr G did.

What do you mean, I hear you ask. Well, he put on the communicative cap although he was a formalist at heart. He played this double game in order to be in sync with the ruling

10 I realise that this is a word-for-word repetition of the paragraph on page 327. I'm sorry, I can't render it in a better way.

methodology. Soon enough, however, his students saw through Dr G. “He is a hypocrite, unworthy of our trust,” they grumbled.<sup>11</sup> The spell was broken – and so was his neck in the end. A sad lesson for teacher education!

But let me finish on a happier note. Language learning is a game (Berne, 1964). Or rather, a farce. It’s not to be played with a straight face. Unless it’s deadpan, like Buster Keaton. Good language lessons are rife with tongue-in-cheek remarks, euphemisms, understatements and inverted commas. “Know what I mean? Know what I mean? Nudge, nudge, wink, wink. Say no more, say no more” (Monty Python). Jokes are dispensable – humour is not. Humour should permeate every niche of the classroom! Self-irony, above all. Let’s all look in the mirror, open our hearts and laugh at our follies (Naimann et al., 1977). Showtime, folks!

## CODA

The next day I went back to work, lithe and alert. My colleagues gave me a searching glance: “You don’t look like someone who was ill in bed for a fortnight,” they said.

Nowadays, every night as I turn off the bedside lamp, I wish the bad dream would haunt me again. The second act. If only I could tell young Medgyes: “Listen, little bugger! I’ve found out the secret. The key to language teaching. And I’m the only person in the world who knows the secret.”

Well, not the only one. Now you know it as well.

“That willing suspension of disbelief for the moment, which constitutes poetic faith.”

S. T. Coleridge (1817a)

## ACKNOWLEDGEMENTS

I wish to thank Valéria Árvai, Jozefa Kamondi and Christopher Ryan for their comments and suggestions.

(1998)

.....  
<sup>11</sup> After all, what is it that you as teachers are transmitting during your daily encounters, Claxton wonders, and goes on like this: “The answer, of course, is that you are teaching yourself – who you are, what you believe in, what you stand for [...]. Underneath the melody of the lesson content there are always the harmonies of your attitudes and beliefs” (1990: 5).



## 12. FEJEZET

# FOGYTÁN AZ ERŐ

■ *A múltkor elfecserésztük az időt, és végül szót sem ejtettünk a terítéken lévő két előadásáról. Így most kénytelen lesz a fennmaradó négyről egyszerre beszámolni. Teachers turned ambassadors. Mondja, maga már akkor tudta, mi lesz magából, amikor az előadást írta?*

Sejtmemem sem volt róla! Majd tíz évre rá neveztek ki nagykövetnek.

■ *Jó, elhiszem. Az előadás szinte másról sem szól, mint a szótanulásról. Látom, rá van görcsölve. Nem inkább a nyelvtant kéne sulykolni?*

A nyelvtani hibák ritkán okoznak félreértést, de ha téhen helyett kacsát mondok, gyökeresen más lesz a mondat értelme.

■ *Az a hír járja, hogy hajdanában naponta íratott szódolikat. És annak, aki nem írta meg hibátlanul, röpiült a karó.*

Ez azért túlzás. Egy-egy dolgozat rendszerint 15 szóból állt, és aki 11-et eltalált, már átcsúsztott.

■ *Önmagával szemben is ilyen könyörtelen? Lássuk csak: hogy is van a kacsacsőrű emlős angolul?*

*Duck-billed platypus.* Vagy simán csak *platypus*... Imádom a szavakat. Máig őrzöm a régi szótárfüzeteimet. Angol, orosz, német, francia. Ha van egy kis időm, ma is átnyalazom őket. Ezeknek a kutyanyelvnek becézett füzeteknek a bal oldali oszlopába írtam az angol szavakat, a jobb oldaliba pedig a magyar megfelelőjüket. Máig emlékszem: *To mind = törődni, vigyázni, kifogásának lenni.* Így diktálta le dr. Koncz József, az angol- és némettanárom. Fialtanár koromban az autóm műszerfalát is teleaggattam új szavakkal, vezetés közben is azokat magoltam.

■ *Hányszor karambolozott?...*

Szerencsére egyszer sem. Mellesleg a dolgozósobám polcai roskadoznak a különböző rendű-rangú szótáraktól, de minden szobára jut belőlük egy-kettő.

■ *Perverz szokás, de magánygy. Hány angol szót tud?*

Ördög tudja. De mindegy is, sokkal fontosabb, hogy adott szituációban beugorjék a megfelelő szó vagy kifejezés.

■ *Hogy létezik, hogy a híresen rossz memóriája dacára ragadnak magára az angol szavak?*

Még hogy ragadnak! Szorgos munkával próbálom őket a fejembe verni.

■ *Az azért durva, hogy maga szerint csak a britek tudnak igazán jól angolul, a többiek max középhaladók.*

Ezt nem én mondtam, hanem Michael Lewis barátom, némi éllel. De van benne valami. Számítások szerint 1995-ben még csak egymilliárd ember beszélt angolul. Mára ez a szám kétmilliárdra duzzadt. Szédítő ütemű fejlődés! Akár hajdanában a latin, ma az angol korunk világnyelve. *Lingua Franca.* Nyelvész körökben van is egy viszonylag új mozgalom, amely



ezt a nevet viseli. Harcos képviselői fennen hangoztatják, hogy nem szükséges a standard brit vagy amerikai angolt követni. A brazilok használják bátran a brazil angol változatot, a hollandok a hollandust, a magyarok pedig a „Hunglish”-t.

■ *Mi ebben a kivetnivaló?*

Elvileg nekem sincs ellene kifogásom. Virágozzék száz virág! No de mi történik az osztályteremben? Amikor meg akarom tanítani mondjuk az *asztal* angol megfelelőjét, nincs mese, ki kell ejtenem a szót. *Table*. Vagy az amerikai, vagy a brit kiejtés szerint. Semmi esetre sem fogok tabelt vagy tébölt ejteni.

■ *Kár a gőzért! Így is, úgy is ordít rólunk, hogy magyarok vagyunk. Na jó, tanár úr kivétel. Tényleg, volt már olyan, hogy angolnak nézték?*

Előfordult. De akinek kifinomult a hallása, rögtön érzi, hogy nem angol az anyanyelvem. Annyi baj legyen. Ellenben tény, hogy a kiejtésem a brit angoléra hajaz.

■ *Tiszta szerencse. A brit sokkal szebb, mint az amerikai.*

Nincs olyan, hogy „szebb”. Van, akinek ez tetszik jobban, van, akinek az. Különben is, nagy valószínűséggel azt a változatot fogjuk utánozni, amelyiket a tanárunktól hallunk.

■ *Hiába rugózunk! Ha egyszer nem angolnak születünk, sosem lesz belőlünk Shakespeare.* Hát persze. Ennek ellenére az az angoltanár, aki nem a tökélyre törekszik, elmehet zabot hegyezni. Ez mindegyik készségre érvényes: a beszédértésre, beszédkészségre, olvasásra és írásra egyaránt. Beleértve a nyelvtant és mindenekelőtt a szókincset. Nos, ez volna a nagykövetes előadásom fő üzenete.

■ *Remek végszó! Következzen Az ötödik paradoxon. A lidérces álma hatott rám: tudniillik én is a Jósikába jártam, és a gonosz Laci bácsi hallatán még ma is kiver a veríték. De árulja el: dr. Galambos ugye a maga agyszüleménye?*

Nem mindegy? Lényeg az, hogy neki és persze a jó szerencsémnek köszönhetem, hogy rábukkantam a nyelvtanulás titkára.

■ *Nem ez az egyetlen előadása, ahol rossz színben tünteti fel a nyelvkönyvírókat. Hol a humorérzéküket hiányolja, hol pedig azért csepiüli őket, mert közhelyekkel rakják tele a könyveiket. Mit mondjak, nem túl kollegiális magatartás. Nem kéne lakatot tenni a szájára?*

Hadd meséljem el egy ezzel kapcsolatos friss és fájó élményemet. Talán tud róla, hogy tavaly megválasztottak az IATEFL elnökének.

■ *Nicsak, újraválasztották? Hiszen egyszer már volt elnök.*

Akkor az IATEFL-Hungarynak, most viszont a központi IATEFL-nek lettem az elnöke. Azazhogy lettem volna.

■ *Ez elég baljósan hangzik! Előbb azonban tessék szíves lenni megmagyarázni a két szervezet közötti különbséget.*

Az IATEFL-Hungary a Nagy-Britanniában alapított IATEFL társult tagja. Egy a több mint száz tagszervezet közül. Ami a központi IATEFL-et illeti, taglétszáma meghaladja a négyezer főt, és ezzel a világ legnagyobb nemzetközi angoltanár-egyesülete. Jövő elnöke – egyelőre alelnökként – beletanul a mesterségbe, utána két évig elnököl, majd következik egy levezető év, ismét alelnöki tisztségben. Tavaly nagy lelkesen belevágtam a munkába, bő fél éven át ment is minden, mint a karikacsapás. Ekkor azonban egy írásban elejtett fél mondatom kivágta a biztosítékot.

■ *Mi történt?*

Megdicsértem egy kollégát, amiért gyakorló tanárként vette a bátorságot, hogy szembe szálljon a *Lingua Franca* mozgalom bizonyos alapelveivel. Ezen fölháborodva a mozgalom apostola bejelentette, hogy kilép az IATEFL-ből, és addig nem is hajlandó visszalépni, amíg egy ilyen „elfogult, tudatlan amatőr” vezeti az egyesületet.

■ *Csak nem tanár urat illette ezekkel a csúnya szavakkal?*

Ezt a békát még lenyeltem volna, azt viszont már nem, hogy elnök asszony bocsánatkérésre szólított föl. Szó szót követett, végül úgy éreztem, tarthatatlan a helyzetem, úgyhogy benyújtottam a lemondásomat.

■ *Nem próbálták lebeszélni róla?*

Hajthatatlan voltam, mégpedig azért, mert a szólásszabadságot mindennél fontosabbnak tartom, a tudományos életben éppen úgy, mint a mindennapok szintjén. Vagyis nem vagyok hajlandó lakatot tenni a számra.

■ *Nem bánta meg, hogy nyuggerként lemond az elnöki honoráriumról?*

Egyetlen fillért sem kaptam a munkámért. Az IATEFL civil szervezet, csupa önkéntes dolgozik benne, merő ügybuzgalomból. Éppen ez benne a szép.

■ *Résztétem, de most kanyarodjunk vissza a nyelvkönyvekhez. Az interjúra való felkészülés során belelapoztam a Criss Crossba: móka és kacagás helyett banalitásokkal van tele a könyv. A szálla és a gerenda tipikus esete, nem gondolja?*

Mentségemül szolgáljon, hogy nem én írtam a sorozatot.

■ *Akkor miért szerepel a neve a szerzők között?*

A kilencvenes évek elején támadt egy ötletem: mi lenne, ha kifejezetten kelet-közép-európai tanulók számára készülne egy nyelvkönyvsorozat? Hogy miért? Egyrészt, mert tudtam, hogy a magyar piacon sosem térülne meg az előállítás költsége, profitról meg álmodni sem lehetne. Másrészt úgy gondoltam, hogy a visegrádi országok posztkommunista történetében sok a közös vonás. A nyelvoktatási hagyományainkban is. Régi barátomnak, Susan Holdennek annyira megtetszett az ötlet, hogy több kiadóhoz is bekopogtatott a könyv színopsziséval – sikertelenül. Közben teltek-múltak az évek. Végül a német Hueber Verlag vállalkozott a kiadásra, csak hogy addigra a visegrádi országok már a maguk útját járták, ráadásul a nyelvkönyvpiaci konkurencia is erősödött. Be kellett látnom, hogy lekéstük a vonatot, de a minisztériumi munkám mellett amúgy sem tudnék időt szakítani az aktív közreműködésre. Egyszóval kiszálltam a projektből, de miután a nevemnek volt némi vonzereje, beleegyeztem, hogy föltüntessenek a szerzők között. Megbántam, mert felelősnek érzem magam azért, hogy olyanra sikeredett a könyv, amilyenre.

■ *Vissza a paradoxonhoz! Ami azt illeti, elég sötét képet fest a nyelvtanulásról. A tanulóknak nincs mondanivalójuk az angolórán, de ha volna is, a makogásukkal nem sokra mennének, az osztályterem pedig alkalmatlan terep az életszerű szituációk létrehozására. Egyik ostorcsapás a másik után.*

Mígnem az ötödik paradoxon megmutatja az alagútból kivezető utat. Ha elfogadjuk a nyelvtanulás képtelen mivoltát, ha belemegyünk a színjátékba, ha bízunk a sikerben, van remény.

■ *Csipkedni kell magunkat, hiszen az utolsó két előadása mellett sem mehetünk el szó nélkül. A dinosaurusz. Úgy hallom, nagy sikert aratott vele egy hazai konferencián. Láttam egy fényképet, amin dinosauruszmaszkban és -farokkal mászik fel a színpadra. Nem ciki?*

Miért lenne az? Egy előadás sikerét három dolog biztosítja: legyen...

■ *„...tartalmas, provokatív és szórakoztató.” Ezt egyszer már kifejtette.*

A szórakoztatást nem elsősorban a kellékek biztosítják, sokkal inkább az anekdoták. Minél személyesebbek, annál hitelesebbek. Ebbe csomagolva a véresen komoly mondanivaló is eladható.

■ *Mitől véresen komoly a dinosaurusz mondanivalója?*

Fölhívom rá a figyelmet, milyen fölbecsülhetetlen értékek mennek veszendőbe az internetes forradalom örületében.

■ *És mi benne a provokatív?*

Nézzé, Teréz, ha valaki az internet veszélyeiről papol manapság, azt vagy vaskalaposnak, vagy félkegyelműnek tartják. Kipusztulásra ítélt állatfajnak. És mit széptsem: igazuk van. De ettől még lehet rajta busongani.

■ *Látom, folyton kihívja maga ellen a sorsot.*

A magamfajta provokátorokra is szükség van. Van azonban az előadásnak egy rejtjelzett üzenete is. Talán emlékszik rá, hogy úgy a közepe táján megkérem a résztvevőket, emeljék föl a kezüket azok, akik általános vagy középiskolában tanítanak. Alig néhányan jelentkeztek.

■ *Mivel foglalkoznak a többiek?*

Magánnyelviskolákban, esetleg valamelyik egyetemen vagy főiskolán tanítanak. Tudniillik kevés gyalogos tanár engedheti meg magának a luxust, hogy tanév közben csak úgy leruccanjon Veszprémbe, a konferencia színhelyére. Se pénzük nincs rá, se idejük. Külföldi konferenciákon még ritkábban találkozni velük. De valljuk be, jól megvannak konferenciázás nélkül is. Módszertankönyveket sem vesznek a kezükbe, elméleti munkákat pedig végképp nem.

■ *Mitől ilyen közömbösek?*

Időfecsérlésnek tartják, hogy ilyesmivel töltsék a drága idejüket. Inkább a másnapi óráikra készülnek – és jól teszik. A híres-neves szerzők ugyanis rendszerint elbeszélnek a fejük fölött. Nem mintha a könyvek írói nem tudnának erről, ha máshonnan nem, hát onnan, hogy a kiadó félévente kimutatást küld az alacsony példányszámokról és a csekély honoráriumról.

■ *Ha se pénz, se posztó, akkor mégis mi hajtja őket?*

Több oka lehet. A többség publikációs kényszerből ír, hiszen ettől függ az előmenetele, de van, aki íráskényszerből.

■ *Mint például maga, drága tanár úr.*

Mások néhány tucat hasonszőrű kolléga vagy önnön szórakoztatásukra verik a billentyűzetet, megint mások pedig abban a reményben, hogy ismertségük jóvoltából előbb-utóbb fölkeri őket valamelyik kiadó egy nyelvkönyvsorozat megírására.

■ *Ami – feltételezem – nem keveset hoz a konyhára.*

Az attól függ. Való igaz, hogy a befutott szerzők dúsgazdag emberek. A nyolcvanas években híre ment, hogy a zseniális Louis Alexandernek, a görög származású tankönyvszerzőnek annyi pénze volt, hogy megvásárolt egy görög szigetet. Ugyanakkor tudni kell, hogy tizből egy lesz igazi könyvsiker. Így hát kilenc szerző hiába gürizik, alig-alig húzik a bankszámlája, mígnem néhány év múlva a kiadó – se szó, se beszéd – kivonja a könyvet a forgalomból.

- *Ilyen kicsi esély mellett miért éri meg a kiadónak, hogy futószalagon gyártson nyelvkönyveket?*

Erről Sztálin kultúrkomisszája, Zsdanov „elvtárs” jut eszembe. A generalisszimusz egyszer megkérdezte tőle, hány szovjet film készül évente. „Tavaly 147 filmet forgattunk” – felelte Zsdanov. „És hány volt közülük jó film?” – kérdezte a diktátor. „Négy vagy öt” – válaszolta Zsdanov lehorgasztott fejjel. „Akkor jövőre csak azt a négyet-ötöt készítsék el!” – dörgött rá Sztálin. Elég az hozzá, egyetlen sikerkönyv nemcsak hogy behozza a többi kilenc veszteségét, hanem még profitot is termel. A módszertan- és alkalmazott nyelvészeti könyvek viszont eleve veszteségesek, ezért a kiadói katalógusokban egyre kevesebbet látni belőlük.

- *Ami nem tragédia, ha egyszer a kutya sem olvassa őket... Végezetül jöjjön A hasbeszélő. Erről is láttam fényképét: jobb kezén egy bábu, akivel úgy mond párbeszédet folytat. Tényleg tud hasbeszélni, vagy csak úgy tesz, mintha?*

Bárcsak tudnék. Amikor megszólaltatom a bábút, igyekszem alig mozgatni a számat, miközben elváltotatom a hangomat. Az előadások előtt pedig rengeteget gyakorlok.

- *Ki az áldozati bárány? Csak nem szegény felesége?*

Tükör előtt próbálok, egyedül.

- *A dinoszauruszban elárulta, hogy technikai érzéke a nullával egyenlő. Nem úgy a kézügyessége! Bohócsapka, kereplő, csattogtató, dinoszauruszjelmez, hasbeszélő bábu, karikatúrák – bámulatos!*

Egyik sem a saját készítményem. Egyszerre vagyok balkezes és kétbalkezes. Talán azért is vagyok olyan ügyetlen, mert amikor írni tanultam, a tanító néni ragaszkodott hozzá, hogy a jobb kezembe vegyem a ceruzát. Akkoriban ez volt a szokás. Nem véletlen, hogy külalakból és rajzból mindig kegyelemhármast kaptam.

- *Ha nem maga készíti a menázsériát, akkor ki?*

Lássuk csak! A Nepálban készült bohócsapkát egy utcai árustól vásároltam a Várban. A kereplőt és a csattogtatót Bognár Anikó kolléganőmtől kaptam ajándékba; fogalmam sincs, honnan szerezte be őket. A jelmezt és a bábút feleségem barátnője, Vitályos Ágnes, a rajzokat pedig drága barátom, Bicskey Gábor készítette. Ági profi jelmezkészítő, Gábor pedig rajztanár.

- *Valóságos alkotógárda... Árulja el, miért pont A hasbeszélőt biggyeszti a kötet végére.*

Említettem már, hogy ez a kedvencem.

- *Jó, jó, de miért?*

Csuda tudja. Talán ebben tudtam a legplasztikusabban megfogalmazni néhány gondolatomat.

- *Mint például?*

Mit rejt a tanári álarc, mitől bonyolult a nyelv, miért nem lehet lineárisan tanítani, mi minden jár a tanár fejében, miért rettegünk a változásoktól, miért szorongunk, miért játszunk meg magunkat – és még néhány kusza okfejtés. Csattanóként pedig: a jó tanár titka, hogy jól érzi magát a bőrében. Nyöszörög, de alapjában véve élvezzi, amit csinál.

- *Nem valami eget verő felfedezés.*

Bizony nem. Nincsenek világmegváltó gondolataim. Tanár vagyok, és nem filozófus. Föl-alá rohangászom egész nap. Néha megtorpanok, töprenkedem egy sort, belesek a színpad mögé, majd továbbrobogok. Másrészt...

- *Ne kezdje! Ettől az egyrészt-másrészt hozzáállástól a bábuja is falnak ment. Elég a maszatolásból!*

A maszatolás enyhe kifejezés. Sártengerben dagonyázok. De ha jobban tetszik, mocsárban gázolva vonszolom magam előre.

- *Sose tudom, mikor beszél komolyan, és mikor viccel.*

Én sem. De miért baj ez?

PÉTER MEDGYES

THE DINOSAUR –  
AN EDUCATIONAL  
MONO-DRAMA IN  
FOUR ACTS

*This plenary bemoans the unstoppable spread of digital technology and its dramatic impact on ELT. It broods over the ever-widening gap between learners, who have been born into the digital age, and older-than-young teachers, who are desperately trying to keep abreast of it all. The lament ends by offering some ideas about how to survive – or die with dignity.*

PROLOGUE

No, no, I'm not a dinosaur. Despite all appearances. (*Takes off dinosaur gear.*) Look. I'm a teacher. An ordinary English teacher. The dinosaur costume was just an allegory. To remind you that I'm extinct. A relic of the past. A fossil... Well, not quite yet. As you can see, I'm still alive. Barely though. The world is rushing past me. Oh yes, I tried to jump on the bandwagon too, but couldn't. My colleagues dared me to catch up; they even lent me a helping hand. However, the bandwagon was faster than my feeble limbs. So I stopped, out of breath, left alone on the dusty road. I gave up.

ACT ONE

Scene 1

In the middle of the 1980s computers were not yet available in Hungary. When I told a friend of mine that I was about to travel to Austria, he asked me to buy him a Commodore 64. "And what's that for?" I asked him. "Oh, for all sorts of things," he said. "Such as?" "Well, I'm not sure, but everyone is buying a personal computer these days. We must keep up with the time, you know." As he was unpacking his Commodore 64 a few weeks later, he was beaming with joy. "I've found out what you can do with it," he said. "It helps you calculate your monthly budget." Wow!

Commodore. In the year 2000, my wife and I were lucky enough to spend a week in Sri Lanka. As we were having a leisurely breakfast on the hotel terrace, I overheard a conversation

at the adjacent table. The two men were a thin Japanese and a fat American. Well into the chit-chat, the Japanese coyly introduced himself, “My name is Onoko Tanaka. Would you be so kind to tell me your name, please?” “You don’t know who I am? But I’m Commodore!” the American bellowed, banging his hairy chest. “Ah!” said the Japanese, though apparently he didn’t have a clue.

In fact, Commodore was a fake name. His real name was Jack Tramiel. A survivor of the holocaust, first he set up shop in Toronto, selling typewriters and adding machines. Then he founded a company and named it Commodore. But why choose an eponym with such a military ring? Well, because as he admitted in an interview, “Business is war.” Soon enough, his company was so successful that he could afford to move to Silicon Valley, California. First he traded in electronic calculators, then in computers. In the 1980s, he was a real czar in the budding personal computer industry. However, by the time he died in 2012, Jack Tramiel was all but history.

Mind you, there were tough rivals for Commodore in the 1980s. On this side of the Atlantic, the chief competitor was a British electronics company, Amstrad. Good old Amstrad! Green screen, coming with a printer. A real beauty! Although it was quite expensive for a pedestrian teacher like me, I bought one in 1986 after Futó Pista talked me into it. He told me that Amstrad had incredible word processing capability. No more typing the same text several times for a group of twenty students! To hell with the old mechanical typewriter!

No sooner had I arrived home than I tore the box open and fished out the instruction booklet. Winchester, floppy disk, eight-bit, 128 kilobyte, hardware, software, data storage device, display monitor, RAM and the rest. Not a single word did I understand.

Not to worry. Pista came to my rescue. After he marvelled at my Amstrad from every possible angle, he lectured me on the fundamental principles of computer technology. Lesson 1 took about three hours. In Lesson 2, which lasted a little longer, he dived deeper into the theoretical underpinnings, only to dig even deeper in Lesson 3. In the process, I kept imploring him to cut the crap and just teach me which button to push when. No way. He insisted on turning me into a computer buff like himself. Around two o’clock in the morning, I told him to bugger off. He was so miffed that I haven’t met him since.

## Scene 2

So I struck out on my own. And I’d fall into every single trap along the way. Many a time I would unwittingly push the delete button – and lose invaluable files. One morning, as I switched on the computer to retrieve a document, a little mole appeared at the bottom of the screen. He twittered that now he was going to gobble up the entire text. And so he did! The text I’d been working on for weeks trickled down the tummy of the wicked mole letter by letter. I was left crying at the blank screen. On another occasion, my home was burgled and, among other things, my Amstrad was stolen. And there were no back-up copies, because I didn’t know how to make them. By serendipity, the burglar was caught and my computer was returned unscathed.

I had lots of trouble with the software as well. The first word processing programme I used was WordPerfect 5.1. It took me quite a while to learn how to operate it. However, by the time I got the hang of it, 5.2 had come out. Slight changes, but they wreaked havoc on my

hard acquired skill. When 5.2 was rehashed into WordPerfect 6.1, my friends said that there was no point in clinging to this outdated software. “Move on, Peter. Microsoft Word is the in-thing now. And it’s far more user-friendly too,” they said.

(*User-friendly!* Oh, this word really gives me the creeps! No computer is user-friendly! All of them are Bill Gates-friendly or Steve Jobs-friendly, if you want my opinion.)

Stubborn as I am, I persevered with WordPerfect for years. Not out of foolish loyalty, but for fear of walking off the beaten track. And I didn’t give up until I realised that conversion and incompatibility problems posed too much of a challenge.

(*Challenge* – another word I hate. Why not call it insurmountable difficulty or, rather, bloody nuisance? Which it was. Speaking of the words *user-friendly* and *challenge*, do you know Bullshit Bingo? Well, it’s a solitary game you can play during conferences and staff meetings – or in the Parliament, for that matter. The rules are very simple. There’s a bingo card, filled with cliché words, such as *user-friendly* or *challenge*. A total of fifteen words. Your job is to cross out any word on your card that the speaker utters. Across, down or diagonally. As soon as you’ve got all fifteen words, you cry out: “Bullshit!” And you’re the winner. A most enjoyable game. Try it!... But not now.)

At present I’m a reluctant user of Windows 7. However, my 13-year-old son keeps nagging me that I buy an Apple computer. A 21-inch, iMac. So far I’ve managed to resist. But not for long, I’m afraid. Steve Jobs is haunting me from his grave. Not only me though. All of us.

Obviously, my technophobia extends well beyond computers. I don’t know how to change a fuse, how to use the drilling machine, how to chop up wood. I know that should I make a reckless attempt, I’ll be electrocuted, bore a hole in my palm or chop off my hand.

My psychologist says that it all goes back to my childhood. A bicycle mechanic by profession, my father had a small workshop in our house. Coming home from work in the evening, he’d lock up there to fiddle with his tools, polish them with great care, put the different size nails and screws in separate boxes. He’d never let me enter his den lest I make a mess of it all. My psychologist says that it’s the frustration I felt at being rejected as a child that alienated me from the world of technology. He may well be right.

I’m not getting much encouragement at home, either. My wife is in the bathroom when her iPhone rings. I run to pick it up. Hell, what do I do to answer it? By the time I slide the screen, the phone stops ringing. My son looks at me with resignation: “Poor old dad. You’re hopeless.”

## ACT TWO

### Scene 1

But am I really hopeless? OK, I’m not a digital native, but I’m not a digital virgin, either.

Believe it or not, once upon a time I was at the forefront of cutting-edge technology. As a young teacher, I even persuaded my head-teacher to get a language lab installed in our school. One of the first in Hungary. It was a love-hate relationship. I loved the lab – my students hated it. Strangely enough, they didn’t find the cubicles they were pushed in snug enough. Nor did they enjoy doing “drill and kill” on the open-reel tape recorder for hours on end. The only relief came when the monotone was interrupted by technical glitches. Of which there were many.



Here's another example to prove my worth. When the Soros Foundation was about to implement a nationwide video project in Hungary, I was appointed the project leader. At that time, I was surprised to see how reluctant my elderly colleagues were to learn the tricks of trade offered by the video. It looks as if advanced age and modern technology seldom hit it off.

Mind you, I'm not a complete sucker when it comes to computers, either. I've learnt which button to push to save or delete a text, for example. I'd rather say I'm an in-between case, a digital immigrant, to use a trendy term. But what exactly does *digital immigrant* mean? Let me explain with a couple of anecdotes.

I play tennis three times a week. The other day, I happened to play with a guy with a balloon-belly. And he made mincemeat of me. "How often do you play?" I asked him in dismay. "Once or twice *a year*," he said, adding that he'd learnt to play tennis at the age of five. Me – at the age of forty. Hence the difference!

Have you heard about the famous American educator John Holt? In his autobiography, *Never Too Late*, he describes how he took up the cello at the age of forty, with no musical background to his credit. As a result of hard work, he became such a competent cellist that he played in a string quartet. An amateur quartet, of course.

I was so enthused by Holt's book that I decided to take piano lessons at a similarly mature age. With due modesty, I deserved all the praise that I received from my instructor. However, diligence was one thing, backache was another. As time went on, the pain became more and more intolerable, which brought my musical career to a premature end.

There're two lessons to learn from these anecdotes. One: children absorb things easily, because they are carefree and uninhibited. This applies to any activity they engage in, including music, language learning or ICT. The exact opposite is true for adults.

The second lesson has to do with amateurism. I'm an amateur tennis player. I smash the ball twenty meters out? No big deal. A fat bloke gives me a sound thrashing? So what? Tennis is a mere hobby of mine. On the other hand, in my role as a teacher I'm expected to be a professional. Teaching is not a hobby – it's my career. Vocation. Calling. I get paid for it. A meagre salary alright, but still. Teaching is my umbilical cord to life. I can't afford to be a dilettante, can I?

To cut a long story short, I'm a digital immigrant and I hate this status. I'd like to be a native of Webland. I've applied for citizenship several times, but have always been turned down. However, I'm not the kind of person to give up easily.

## Scene 2

So there I am, running to the Libra bookshop to find some food for thought. The shelves are chock-a-block with ICT fodder. *The internet and the language classroom*, *The internet and young learners*, *How to teach English with technology*, *Interactive whiteboards* – you name it. At random, I take one of books off the shelf (Dudeney–Hockly, 2007). There're four messages in the introduction:

- 1 ICT is becoming ubiquitous both in our personal and professional lives.
- 2 Teachers are digital immigrants – their students are digital natives.
- 3 The digital divide between students and teachers is widening.
- 4 Most teacher training programmes take no account of ICT training.

Thereafter, the authors give a very detailed account of the way ICT gadgets may be used in the ELT classroom. References are made to blogs, wikis, podcasts, websites and wequests, search engines, subject guides, e-mails, text and voice chats, interactive whiteboards, CD-ROMs, Moodle, Google and Skype. The abundance boggles the mind.

There're some glaring omissions, though. How come that some other stuff doesn't even get a mention? iPhone, iPad, iPod, Kindle, Facebook, LinkedIn, Twitter, Wii, PlayStation, X-Box, Instagram, Viber, FaceTime, YouTube – and a lot more. Where are they?

Oops! But the book was published in 2007 when these things were not in current use. Some of them hadn't even been invented yet. The point is that in a matter of seven years the picture has radically changed. While some items have all but evaporated without a trace, others have catapulted into the web orbit. What was on a central shelf of any bookshop in 2007 has been flung onto the top shelf to gather dust.

By the way, any book on ICT is old hat by the time it sees the light of day. No paper need be wasted on such books as they're painfully short-lived. Publishing ICT books defeats the purpose, doesn't it? Better put them on the web straight away, where updating can be done by the push of a few buttons. And this is exactly what we can see happening these days.

But what isn't ephemeral in our lives, I wonder.

The other day I bumped into Gyuri, our technician at the university as he was pushing a cartwheel of Betamax and VHS video cassettes. "Where are you carrying all this stuff?" I asked. "Into the rubbish bin," he said. "Why store them now that video players are dead?"

Recently, in preparation for a conference (not this one), I asked for an OHP for my talk. The chief organiser gave me a perplexed look. "A what?" she asked. "An overhead projector," I said. "Oh sorry, we no longer have those things. Why don't you use PowerPoint instead? Or Prezi. Just bring the pendrive. Better still, send me the slides."

Incidentally, whenever I request a lectern, I'm met with similar incomprehension... You don't know what a lectern is? Well, this is it. This reminds me of the advice Tom Antion, an internet marketing guru, gave to novice lecturers:

To get started in your efforts to involve the audience, I recommend that you take a big axe with you to each one of your presentations and chop the lectern into tiny little pieces. That way you won't be tempted to stand behind it. The behind-the-lectern speaker is quickly going the way of the dinosaur (1997: 167).

How kind! Thank you, Tom.

When I teach the listening skills, I still bring to class a massive cassette player. Here it is (*displays tape recorder*). This contraption is only a few years younger than me. On one occasion a cheeky student asked me, "Is this a box for your hat or for your cat?" Ha-ha-ha. But believe me, this one is in proper working order, too. You won't believe me? OK, listen to the Dinosaur alphabet song then.

(song: *Dinosaur alphabet*)

## ACT THREE

### Scene 1

Now let's get back to the book I randomly chose for my edification. Outdatedness is one thing, the elitist character of the book is another. The authors describe in detail the technological devices that schools ought to be equipped with. One computer per two students, internet connection, a printer, an audio card in the computer, a headset for every computer and basic software. This is the minimum. A self-access centre and a couple of computer rooms are extras. Rather a tall order for state schools in most countries of the world, don't you think? So one problem has to do with low-resource technology contexts. Insensitivity to local givens – or rather the lack thereof.

Another difficulty concerns the teachers. The authors seem to be oblivious to the time pressure teachers work under. With a teaching load of, say, 25 lessons per week, it's pretty hard for them to surf on the internet in search of the most suitable interactive whiteboard project. Nor can they afford to attend classes of fellow teachers, organise regular get-togethers, set up a collaborative e-mail exchange programme or create their own chat forum. Especially if, in addition to their main job, they're obliged to moonlight to make ends meet. Therefore, it's unfair to blame teachers for ignoring digital facilities in favour of the good old coursebook at hand. The main problem is not technophobia, digital illiteracy or lack of adequate ICT training, but financial deprivation and time constraints.

(At this point, may I take a straw poll? Those of you who teach in a primary or secondary school, would you please raise your hand?... Five percent perhaps? Where *are* all the teachers at the chalkface? But of course they couldn't attend this conference in the middle of the school-year, could they?... To be sure, the target audience of high-fallutin books is you and your ilk, and not your underprivileged colleagues in state education.)

These were my quibbles of a pragmatic nature. Now let me articulate a few theoretical concerns.

Education, by its very nature, is a conservative undertaking. Its mission is to relay the best of knowledge accumulated over the centuries. Brand-new discoveries and inventions are not part and parcel of the curriculum, as a rule. Whereas for science the limit is the sky, pedagogical activity is restricted by the length of the school-day, the weight of the school-bag and some other down-to-earth constraints. Education is forever in a timelag.

Nevertheless, in the past the relationship between science and education was harmonious, by and large. They spoke the same language, even though the language used in the classroom was a simplified version thereof. Knowledge was enshrined in books. Roughly until the new millennium, we lived in the age of the Gutenberg Galaxy. Today, we live in the age of the Digital Galaxy – to use these hackneyed labels.

So there're two stellar systems. "OK, but what's the difference between them?" I hear you ask.

## Scene 2

Well, there're differences galore. For example, the printed word emphasises sequence and detachment. Just picture a book where page 1 is relentlessly and impersonally followed by page 2, then page 3, and so on. In contrast, cyberspace attracts by its visuality and intimacy. In a video clip, images flit about at breakneck speed, defying logic.

Then there's the issue of information. Optimists say that we're dashing along the information superhighway. Cynics counter that we're in fact drowning in the information glut. Be that as it may, students have traditionally been spoonfed with limited and often outdated amounts of information at school. The trouble is that the knowledge relayed by the teacher has lost its relevance by now. Her words fall on deaf ears, partly because the teaching methods she applies are slow-moving and sclerotic.

The web, on the other hand, provides an infinite source of up-to-date information. My son sits before the computer for hours on end and learns a great deal more about the world than what is offered at school. Some educators go as far as to suggest that teachers may well be dispensed with (Mitra, 2014).

This, I believe, is rather a far-fetched view. However, there's no denying that the gap between what education *does* provide and what it *should* provide is widening. Most teachers fail to understand that digital technology is not simply a tool to facilitate the learning process, like the language lab or the video player used to be. It's not an add-on. It has radically transformed the theory and practice of education. And language education is no exception. Not to accept this fact is suicide.

So, unless you're determined to jump off the cliff, please do not insist that your students leave their laptops and iPhones at home. Don't force them to stay disconnected once they're dying to be connected. Do the opposite: encourage them to bring their own device and factor ICT into your curriculum.

The other day I weighed my son's schoolbag before he left for school. It was 12 kilograms. No wonder he has a bad back, like his father.

*Song: „De nehéz az iskolatáska ilyen szép napos délelőtt. Peti áll a válaszra várva, hátha lesz, ki megszánja őt...”*

Yes, I often take pity and give him a lift to school.

Did you know that a lot of countries have already done away with textbooks? Each student is given a tablet with all the digital content uploaded. Kids in those countries are flung into the digital age with government support. Good for them, but how about Hungary?

Well, there was a time when we were in the vanguard of progress. Do you remember the Sulinet Programme (*Schoolnet*) taking off in the mid-1990s? This provided every school with the necessary hardware, software and the appropriate digital content. Can you recall that a few years later broadband internet was made accessible to schools throughout the country? Simultaneously, two programmes got off the ground: the Zsúrkocsi (*Digital Trolley*) and the Interactive Whiteboard Programme. And in order to boost language education, the World – Language Programme was launched. One crucial element of this programme was to

enhance language education via ICT (Medgyes, 2005). To cut a long story short, Hungarian education at that time was placed on the digital world map. ICT was meant to supplement the time-honoured triad of basic skills: Reading, Writing and Arithmetic. To which a fifth subject was to be added: the English language, of course.

Sadly enough, all these initiatives have come to a screeching halt in the past few years. The clock has been turned back. Good old Gutenberg is laughing in his grave.

## ACT FOUR

### Scene 1

Mind you, innovation in education is a tricky issue. Let's stay with the Hungarian example for a while. In a recent survey, language teachers were asked the following question: "Do you accept that changes are necessary and promote student learning?" The results were rather dispiriting: the majority rejected ICT-related initiatives (Dömötör, 2011). The reasons for this negative attitude are manifold and too complex to disentangle in this talk. However, it seems clear that teachers are suspicious of any change imposed upon them. As a consequence, even the most forward-looking initiatives peter out once the project period is over. I'm aware this sounds terribly non-P.C., but that's the bottomline.

ICT is no exception. No matter how many in-service training courses are offered, teachers remain impervious to change. And those who are in the habit of using the interactive whiteboard use it as they use the traditional blackboard. The main advantage of Interactive Whiteboard, says a colleague in half-jest, is that your jacket stays clean (Mészáros in Medgyes, 2014). Asthma sufferers, jump for joy, no more chalk powder!

As a matter of fact, opponents of the digital revolution have lots of quibbles up their sleeve. I've already mentioned lack of resources and time. Another criticism concerns effectiveness. "Which is more effective: teaching *with* or *without* digital technology?" they ask. "With ICT? Prove it!" I couldn't. But why ask this question in the first place? "One uses the computer not because it's more effective, but because it's there," says Elek Máthé, paraphrasing the Himalayan climber George Mallory's famous quip.

Others raise qualms about cost-effectiveness. "Is dig-tech worth the huge costs? Where's the evidence?" they ask. There *is* no evidence – and there needn't be any, either. There's no better form of investment than investment in education. Every forint spent on education is well spent. Full-stop. Tell me if you don't agree. Anyone?

Yes? You there!

(*a colleague*) "Something completely different. At the beginning of your talk you argued furiously against ICT, and now you are a staunch supporter. How come?"

A good question, thank you. Let me explain. I'm in two minds about the whole kit and caboodle. As a digital immigrant, I deplore the pervasiveness of ICT in education and beyond. It's no fun to be a loser, you know. A specimen of a dying breed. On the other hand,

I realise that education is undergoing a fundamental overhaul, and there's no way to stop it. It's a *fait accompli*. And what can't be cured must be endured.

## Scene 2

Now, while I'm waiting for doomsday with resignation, I'm brooding over a book, *Technopoly: The surrender of culture to technology*. It was written by Neil Postman in 1992, on the eve of the onslaught of the internet. A coinage of the author's, technopoly implies the knowledge monopoly of an elite group. He calls them *technophiles*. These zealots insist that there's no life outside technology, and they're determined to eliminate all other thought worlds. Technopoly, says the author, is a form of cultural AIDS, which is an acronym for *Anti-Information Deficiency Syndrome*. It's incurable, because the normal person's immune system is unable to combat this disease.

However, Postman doesn't argue against technology as such. He simply says that we shouldn't be dazzled by all the miracles the new technologies perform. Technology shouldn't be sanctified. Bear in mind the old adage: "To a man with a hammer, everything looks like a nail."

With regard to ICT in language education, I take Scott Thornbury's advice: "Be technosceptic" (2011). However, as a disciple of the philosopher Karl Popper, I'm sceptical not only about ICT in language education, but about everything under the sun. Let me summarise Popper's creed in five points:

- Don't harbour the illusion that any trend will stand the test of time.
- The more fervently you try to prove that you're right, the less credible you become – accept criticism in good faith and reflect upon it.
- Search for evidence that you're wrong – if you succeed in falsifying your brain-child, rejoice.
- Welcome those who swim against the mainstream – avoid teaming up with think-alikes.
- Disagree with every dogma and spread dissent.

Having said this, I'm aware that there's no way to escape the allure of the World Wide Web. This new digital technology does not add or subtract something. It transforms everything. And those of us who are unable to keep up shall cease to exist.

Yes, my friends, the old generation of teachers is going the way of the dinosaur. Look around. Just look around. Our natural habitat has been irrevocably destroyed by the digital cataclysm. There's nowhere for us to escape. Time for us to hand over to the new generation for whom ICT is home turf, and then quietly fade away.

However, before we become extinct, we should alert our offspring that the human mind in its rewired state is not an altogether welcome development. The dangers of ICT are there for all to see. In education and elsewhere.

And it's the young who are the most gravely threatened. Hooked on electronic cocaine, they may gradually become glassy-eyed zombies or cyborgs. Have you come across the nickname for users of Google Glass: *Glassholes*? Did you know that IAD, short for *Internet Addiction Disorder*, has become a registered form of mental illness? Treatment centres have already been set up in certain countries (Newsweek, 2012).

Young people are always plugged in, yet always alone. They surf for friends on the web and not in the café round the corner. They're in danger of losing the human bond. The eye contact. Human smiles are replaced by idiotic smileys. An 18-year-old boy in Sherry Turkle's *ted.com* talk (2012) had this to say, "Someday, someday, but certainly not now, I'd like to learn how to have a conversation." How sad! Turkle has also written a book with the telling title: *Alone together* (2011).

*Homo Digitus* is also losing us, the elderly. The words we used to say in praise or reprimand. The books we could touch and smell. The young read books on the web, which, at the magic wand of the systems operator, will fall into the big black hole any moment. Whoosh!

Today, everything is elusive and evanescent. Virtual reality has become reality.

## EPILOGUE

(from tape)

I am by nature and destiny a preacher. [...] But I have no Bible, no creed. [...] But what next? Is NO enough? [...] No: I must have affirmations to preach. Without them the young will not listen to me; for even the young grow tired of denials. [...] The preacher must preach the way of life. Oh, if I could only find it! [...] I am ignorant: I have lost my nerve and am intimidated: all I know is that I must find the way of life, for myself and all of us, or we shall surely perish. And meanwhile my gift has possession of me: I must preach and preach and preach no matter how late the hour and how short the day, no matter whether I have nothing to say (Shaw, 1931/1956).

(2014)

PÉTER MEDGYES

# THE VENTRILOQUIST

*In our increasingly complex and elusive world, teaching is one of the messiest human endeavours. Teachers are entangled in a web of conflicting expectations and roles, partly externally imposed, partly self-induced. Perceiving our inability to find answers to our professional (and personal) problems, we dread change and suffer from anxiety. The unhappy teacher is an all too common sight these days. It looks as if there is no way out of this impasse. But there is! This ventriloquist dialogue with my puppet concludes by offering a few ideas about how we can regain our self-confidence and be a happy teacher (once again).*

Motto: "I regard truth as a divine ventriloquist."

S. T. Coleridge (1817b)

## BEHIND THE MASK

I don't know how it is with you, but I love ELT coursebooks. I'm hooked on them. During the day, I always carry a sample in my briefcase. At night, coursebooks lie on my bedside table. Physically, they're just beautiful. Slick and tender, a pleasure to touch. Spiritually, they give me a feeling of security; I trust them more than the best of my friends. And intellectually, well, they give me all the information about the world that needs to be known. Below the glittering surface, there's depth.

There's *New Concept English*, for example, by L. G. Alexander. It's an oldie. Only the village elders remember it, because it was first published in the late 60s. Four levels in four colours. Orange, green, blue and yellow. Drill by drill. Story after story. If I say: "The Double Life of Alfred Bloggs", does it ring a bell?... Nothing? Well, Alfred Bloggs worked as a dustman for the Ellesmere Corporation. Here's an extract from the story:

When he got married, Alf was too embarrassed to say anything to his wife about his job. He simply told her that he worked for the Corporation. Every morning, he left home dressed in a fine black suit. He then changed into overalls and spent the next eight hours as a dustman. Before returning home at night, he took a shower and changed back into his suit. Alf did this for over two years and his fellow dustmen kept his secret. Alf's wife has never discovered that she married a dustman and she never will, for Alf has just found another job. He will soon be working in an office as a junior clerk. He will be earning only half as much as he used to, but he feels that his rise in status is well worth the loss of money. From now on, he will wear a suit all day and others will call him "Mr Bloggs", not "Alf" (1967: 18).



End of story. I first indulged in *The Double Life of Alfred Bloggs* as a 23-year-old novice teacher and found it funny. However, I wasn't mature enough yet to get its underlying message.

Here's another eye-opener. My first class in the secondary school graduated in the early 70s. A couple of years later, I bumped into Enikő, one of the girls from that class. I greeted her cheerfully and asked how she was doing. "There's no point in playing that game any more," she said icily. "What d'you mean?" I stammered. "You never liked me, did you?" she said and walked on. She was right. I didn't like her. Mind you, I'd always given her the best grade and made sure to hide my real feelings behind a reassuring smile. "Good teachers love their students," training manuals warn us. Yes, but what if I don't like some of them? Pretend affection perhaps? The trouble is that students, like Enikő, can see through us. And they won't forgive us, either. (*Dummy is slowly emerging from under the table.*)

▪ (*Dummy*) For God's sake, Peter! Stop moralising!

Hey, who are you?

▪ *I'm your dummy self, and I won't let you waffle. So what is it you're getting at?*

All I'm saying is that teachers lead a double life.

▪ *Especially you, Peter. You're the biggest cheat.*

Buzz off, dummy. I'm giving a lecture if you haven't noticed. Let me get on with it, OK?

## THE WORLD IS COMPLICATED

Of course it's not only teachers who pretend. Everybody does. We play all sorts of roles, as long as we live. The child and the adult. The friend and the enemy. The worker and the boss. The happy and the sad. The awake and the sleeping. The living and the dead. We're ventriloquists.

▪ *All of us?*

Yes, all of us. There's little Jamie, for example. He bursts out crying, then switches to laughing, then cries again, and so on, until you get muddled up. Now, is he laughing or crying? Is this the end of the beginning or the beginning of the end? Permeable borders, conflicting roles. There're no black and white situations.

▪ *Not a particularly genuine discovery, is it?*

This reminds me of an old tale (Mérő, 1996). The emperor orders his wise men to summarise all the knowledge of the world in one single book. As a result of long years of debate, the scholars produce a thick book. By this time, however, the emperor has grown old, aware that he won't have enough time to read such a *thick* book. So he orders his scholars to condense their thoughts into one thin book. By the time it's completed, the emperor is very old. He realises that even this *thin* book is too long. So he orders the wisest scholar to synthesize all the wisdom of the world in *just one sentence*. After long deliberation, the sage is ready to report. "What is it?" the emperor demands. And the wise man says: "The world is complicated."

## LANGUAGE IS NO LESS COMPLICATED

Mind you, language is no less complicated. Michael Bakhtin was a great Russian literary scholar and thinker in the first half of the 20th century. He used three key terms: heteroglossia, dialogism and ventriloquism (Bakhtin, 1981; Bakhtin, 1986). None of them is easy to understand.

- *(To audience) So prick up your ears, folks!*

*Heteroglossia* assumes the linguistic ability to select the most appropriate form to convey a communicative intention in a specific role. At the same time, it also implies that a word uttered in a particular situation at a particular time has a meaning different than it would have under any other conditions. In other words, heteroglossia refers to the coexistence and conflict between language and situation, text and context, the word and the world.

- *So far, so good. Now, what is dialogism?*

A dialogue takes place to ease the tension which exists between the speaker and the listener. Or rather between the intended message and the interpretation of that message. How many partners are there in a dialogue?

- *Two or more.*

Wrong. In the majority of dialogues, there's only one participant, myself, carrying on an inaudible dialogue with my other self.

- *But that's called a monologue!*

Monologue is a misleading term, because it ignores the dialogic nature of any kind of interaction. Instead of the dialogue/monologue distinction, therefore, I suggest the terms, *internal dialogue* versus *external dialogue*. While in an internal dialogue I talk to myself in two or more voices, an external dialogue implies conversation between two or more individuals.

A friend of mine drew my attention to another interesting difference. The internal dialogue begins the moment I'm born (perhaps even in the womb) and ends when I pass away. It's a non-stop process – I don't switch off for a second. The external dialogue, on the other hand, is discontinuous, induced by situations which call for interlocutors. On such occasions, I pull the curtains apart, reveal my mind-screen, as it were, and turn on the sound.

Finally, whenever we say something, we speak through other voices. These voices are borrowed from past, present and future dialogues. Every word in language always half belongs to someone else, and thus the notion of sole ownership is a bogus one. A word becomes our own only when we populate it with our own intended messages. Bakhtin calls this *ventriloquism*.

- *Here comes me, the dummy, eh?*

No, here comes the summary of this chapter. Today we live in a world of cognitive pluralism. We always have. In any culture and in any individual there exists not one, homogeneous mode of thinking, but many divergent modes. Hence the richness of linguistic expression. We speak in a poliphony of voices. Or in a cacophony. Nothing is stable in language and so there's no clear window into the inner life of a person, because any window is filtered through the glaze of language (Denzin, 1989). Words are elusive, and so are the people who use those words. All of us are... How shall I put it?

- *Hey, stop hurting us! What you've said so far is anything but uplifting.*

Be patient, Dummy. Wait.

- *Anyway, when will you get down to us, teachers?*

Right now. The title of the next chapter is "Teaching is messy".

- *Oh, no! Not another put-down...*

## TEACHING IS MESSY

Teaching is a hopelessly messy business. Perhaps more so than any other human endeavour. It's a molecular activity, and yet it's often trivialised and its complexities are ignored (Shulman, 1987). Why is it messy? First of all, because of its intricate structure. It involves a number of institutions and a number of participants: politicians, ministry officials, inspectors, syllabus designers, teacher trainers, school principals, and so on.

- *And teachers and students...*

Obviously. There're just too many agents involved. The second problem is that, while the main purpose of teaching is to bring about learning, people are capable of learning even without the teacher.

- *And often despite the teacher.*

Exactly. On the whole, we haven't a clue what kind of teaching induces learning.

- *Down with teachers! Is that what you're getting at?*

Not at all. Good teachers do exist. The trouble is that the practical wisdom of competent teachers remains a largely untapped source of insights (Feiman-Nemser-Floden, 1986). As John Dewey (1929) said, their successes tend to be born and die with them... Anyhow, instruction is just one duty of the teacher.

- *What other duties does she have?*

Pastoral care. She also acts as a motivator, comforter, ego supporter and a surrogate parent. To use Maslow's word, the teacher is an unlicensed therapist. In this role, she moves close to the students. Simultaneously, however, she wears the hat of the policeman. In her role as a policeman...

- *Sexism!*

OK. In her role as a policewoman, she distances herself from her pupils. Every teacher is bound to oscillate between these two roles. Our work has an ambivalent streak to it. We're chameleons.

In addition, there's an array of other roles we play outside the classroom. The teacher in the staffroom, in the corridor, on a school trip, at home, in the street – carrying two big bags, one stuffed with exercise-books, the other one with all the shopping for the family. And all these roles demand verbal interaction. Teachers talk their heads off, as a rule.

- *But what about teacher talking time?*

Rubbish! A day in our lives consists of a never-ending series of interactions as we play our diverse roles. All tangled up in a mess. Herculean efforts are needed to tidy up this mess.

## CONFLICTS

To make matters worse, the teaching operation is riven with conflicts. Conflicts lurk everywhere, in and outside the classroom. They feature in many guises, but most of them are caused by mixed responsibilities, demands and expectations, imposed by the groups and individuals who have a stake in education. And there we are, teachers...

■ *Hopelessly struggling on, I hear you say.*

I'm afraid so, yes... Let's revisit the image of the good teacher. What's she like? Well, it depends. Many people argue that the good teacher should be sober and morally impeccable. Others assert that, above all, she should be a strong person, a source of stability. Yet others claim that good teachers should be charismatic. And there's a host of other qualities attached as reference points. Often in clear contradiction with one another. There's no way we can reconcile these opposing views.

However, the real battle is waged not so much between the teacher and the other participants as between the two selves of the teacher. The comic character Pogo must be right in saying: "We've met the enemy and he is us" (cited in Pajares, 1992: 319).

## BELOW THE SURFACE

■ *Hm. The internal dialogue comes back with a vengeance, doesn't it?*

Exactly. By the way, these internal conflicts are far more fascinating, partly because they're invisible. What is visible is just the tip of the iceberg, and the lower you dive, the wider and thicker the iceberg becomes. Soon enough, you find yourself in complete darkness. Scared, you push yourself up to the surface again.

■ *Would you be a bit less metaphorical, please?*

OK. You're in the classroom and you do this and that and the other. For example, you engage in communicative tasks. What's behind your decision?

■ *A good deal of professionalism. Knowledge, skills and experience.*

Fair enough. But why do you do communicative tasks rather than drills?

■ *Because drills don't develop communicative abilities.*

How do you know?

■ *Come on, this is obvious!*

Are you sure?

■ *I'm positive.*

What d'you think of teachers who refuse to do communicative tasks?

■ *That they shouldn't be allowed into the classroom.*

Thank you, dummy. You've done an excellent job. Now, look at the different layers of the iceberg. Visible behaviour above the surface. Below that:

- knowledge and skills
- thoughts and ideas
- beliefs and attitudes
- emotions and value systems

All invisible and hence relevant, to paraphrase Saint-Exupéry's Little Prince. And the deeper a component resides, the more it can predict overt behaviour (Pajares, 1992).

Several caveats are due here. Firstly, please don't ask me to define any of these components, because we don't have enough time.

- *And because you couldn't explain them anyway.*

That's true; let's leave the job of clarification to philosophers. Secondly, there're no clear-cut division lines between these layers: *interdependence* is stronger than *independence*. Thirdly, and most importantly, our professional life is not self-contained – it's largely determined by our personal life. Under the guise of a school subject, we're teaching ourselves: who we are, what we believe in, what we stand for. Both as individuals and as employees of the education system (Claxton, 1990).

And there isn't a moment of stability anywhere. Surface and deep levels on the one hand, and professional and non-professional domains on the other are in a constant state of movement. They often clash with one another, creating mismatches between teaching behaviour and the components underneath (Kennedy–Kennedy, 1996). In psychology, this phenomenon is called *cognitive dissonance*.

- *But how can you investigate all this?*

There's only one way, I'm afraid. We have to get into the black box.

## IN THE BLACK BOX

- *By using a hammer?*

Or by asking teachers to talk about themselves. Don't forget: people are essentially story-telling animals. They love talking about both their personal and professional lives. About their background and their life-style. About both happy and sad moments (Goodson, 1992).

- *Are you sure they'll open up and tell you the truth?*

There's no guarantee for that. The trouble is that we can't view ourselves accurately and objectively. Our lenses are inevitably distorted.

- *Then what's the point of interviewing them?*

I think the picture you get on the basis of teacher narratives is still a lot more reliable and complex than what you can obtain through mere lesson observation. Which is not to say that observation is useless.

Be that as it may, once we've gained insight into teachers' heads, we're more likely to understand what makes them tick. And to understand why they feel threatened by change (Claxton, 1989).

## THE THREAT OF CHANGE

- *Threatened? "Challenged" would be a more positive word, wouldn't it?*

Perhaps. In any case, it's a platitude to say that everything in the universe is in a state of constant change. Education is no exception. We're on the faultline, for ever sensing the scary tickle of tectonic movements. Changing theories, changing demands, changing students.

- *Becoming poetic again, eh?*

Education is often said to be a conservative undertaking, and indeed teachers show a remarkable resistance to attempts to change them. This isn't a birthmark, though. We're conservative, because we need to have safe ground under our feet. Existing routines in the

classroom provide a source of relative security, and any innovative idea is a threat to that stability (Prabhu, 1992).

■ *But why this longing for security?*

Why? Let me give you an example. Do you know how many interpersonal exchanges an ordinary teacher engages in in each lesson?

■ *Not a clue.*

Between two and three hundred (Jackson, 1968). Multiply this by six lessons per day...

■ *Hatszor kettő, tizenkettő. Hatszor három, tizennyolc. Annyit tesz, mint...*

The sheer number, pace and variability of events call for quick fixes and established routines. Teaching is too complex and dynamic to allow for long deliberation and reflection. In fact, many of us run screaming in the opposite direction whenever we perceive the first whiff of change. I mean, teachers who have been on the job long enough.

■ *Aren't you going a bit too far, Peter?*

I remember an in-service methodology seminar some thirty years ago. I'd been extolling the virtues of the Communicative Approach when an elderly colleague interrupted me. He said that the Communicative Approach might well work for *some* teachers and learners, but he'd continue to stick to Shakespeare. He said he'd been teaching English on nothing else but Shakespeare's plays, and it had worked: most of his students had passed the state language examination, he claimed. I didn't believe him *then*. I do *now*.

■ *Because you've become more cynical, perhaps?*

Cautious, not cynical. I no longer accept new concepts on trust. But I'm particularly suspicious of imported ideas.

## TISSUE REJECTION AND LAMINATION

■ *Another critic of globalisation...*

Let me give you an example. Martin Lamb (1995) reports on an Indonesian experience. A few years ago, he ran an in-service training course for teachers of English. At the end of the course, he received wonderful feedback. A year later, he revisited the same group of teachers and interviewed them about the results of the course. Do you know what he found?

■ *No, but I'm ready for the worst.*

He found that none of the ideas the participants had received so warmly a year before left any mark on their daily practices. A typical case of tissue rejection.

■ *What?*

*Tissue rejection.* It's a term borrowed from the medical sciences, where it's used to describe failure in organ transplant, because the body's immune system responds negatively (Holliday, 1994). A more subtle form of refusal is lamination (Claxton, 1984).

■ *And what on earth is that?*

*Lamination* refers to the attempt to lay new knowledge over old ideas, in the hope that it will lead to a transformation of beliefs. However, the results are only skin-deep. For all their goodwill, jet-in, jet-out experts seldom achieve more than lamination. Warmly welcome and then quickly forgotten. Therefore, you'd better take the success stories of short-term projects with a pinch of salt.

The point is that permanent and fundamental change can only be sparked off if we're genuinely motivated to change. It's an inevitable, but slow process. Especially changing our professional mindsets. So please don't rush us.

■ (To audience) *Did you hear? Leave Peter alone! And let him drink a glass of water. (Drinking water)* Thank you.

## THE STRESSED TEACHER

Now comes the saddest part of my talk. Teacher stress. Under the veneer of self-confidence, teachers are shy people, and many of us suffer from an inferiority complex.

■ *Poor Peter! You really need an ego-boost, don't you?*

There're countless reasons for our anxiety. First of all, in the vast majority of countries teachers are underpaid and, as a consequence, held in low esteem. At best, respect is mixed with contempt. Secondly, teaching is a job which offers few opportunities of promotion. You start out as a teacher in your *twenties* and retire as a teacher in your *sixties*. Thirdly, teaching is a lonely occupation. I've read somewhere that we have peers but no colleagues (Feiman-Nemser-Floden, 1986). In the staffroom, we like to chat about all sorts of things – except our immediate professional concerns. Isn't it typical that teachers hardly ever visit each other's classes? Finally, the classroom is full of booby traps: one clumsy step and we suffer yet another loss of face before our students.

As a safeguard against such hazards, we resort to various strategies. For example, I know teachers who are always ready to strike unprincipled compromises (Prabhu, 1992).

■ *Such as?*

Suppose you have a class of seventeen-year-olds and there's a disruptive boy, who keeps bubbling gum. At each explosion of the gum, the class breaks into laughter. Now, instead of telling him to stop it, you pretend not to notice. In order to avoid confrontation.

■ *This is a rather desperate strategy, isn't it?*

And counter-effective too; a sure recipe for losing the students' trust. Nothing can be more embittering than a situation where the students pity the teacher, and then pity themselves for being saddled with such a pitiable teacher (Dry, 1977).

Another strategy to ward off anxiety is escaping into compulsive work (Jersild, 1955). The trouble is that workaholism, like drugs, fails to bring sustained relief. Then there're teachers who shower attention on students, only to get disappointed when gratitude is not forthcoming. This is a strategy particularly characteristic of those who are frustrated in their private lives (Salzberger et al., 1983). Yet others get bored, burnt out and apathetic – symptoms of what Charles Curran called "the sickness to teach" (in Stevick, 1980: 108)...

*(Dummy dozes off.)*

Hey, wake up, Dummy! Let me finish this chapter with the candid words of a teacher, quoted by Guy Claxton (1989: 33):

As the years passed I discovered that I had developed a special school "personality" which was a distortion of myself. I had built it up, at first quite unconsciously, but later it became a deliberately assumed mask. The "personality" had to conceal my natural

impatience, my moods, my fatigue and make me appear endlessly dynamic and reassuring. With it I wooed the children to learn by setting out to entertain them. It became increasingly difficult to switch off, without my crumbling into a disintegrated heap. I discovered that I had become a “character” and was fast becoming a caricature of myself.

- *There’s no escape, folks. Where’s the hook I can hang myself on?*

Not so fast, Dummy! There’re at least two escape routes. One is escape escape. That is, quitting. Have you heard this one?

It was Monday morning and Mum was having a tough time preparing her son for another week at school.

“I’m not going to school today,” Jimmy said.

“What’s up this time?” Mum asked.

“Nobody likes me. The teachers don’t like me. The kids don’t like me. I just don’t want to go anymore,” he complained.

“Pull yourself together,” said his mother. “You’ve just got to go. You’re 40 years old and the headmaster of the school.”

But seriously, if you’re really fed up, throw in the towel. Better for you, better for your students. Alan Maley (1992) says that teaching is a permeable job: easy to enter, easy to leave. Indeed, thousands of teachers drop out year after year. We all know why. On the other hand...

## ON THE OTHER HAND

- *For Christ’s sake, I’m sick and tired of your “on the one hand” and “on the other hand”. Why are you hedging your bets all the time?*

I’m not. All I’m saying is that life offers no easy solutions. Have you seen the film *Fiddler on the roof*?

- *Yes, I have.*

Do you remember Tevje, the milkman’s dialogues with God? He’s getting more and more desperate as his daughters, one after the other, decide to marry non-kosher guys. He demands an answer from God. However, as he realises that God doesn’t give a damn, he begins to look on the bright side. Those bridegrooms, on the one hand, are poor tailors, hot-headed revolutionaries or non-Jews, but, on the other hand, quite nice chaps...

A Hungarian-born philosopher, Lakatos Imre (1978) said that blind commitment to any theory is not an intellectual virtue: it is an intellectual crime. So I am skeptical and ambivalent about everything under the sun... Here’s a story about a sage.

- *We’ve already heard that one!*

No, this is a different story... Once upon a time, an old sage was asked by his disciples about the meaning of life. Unable to answer the question, he asked them to place him in a cave, give him enough food and drink, and then wall him for ten years. He said he’d ponder and meditate during his solitary confinement. So it happened. Exactly ten years later, surrounded



by his disciples, the sage stepped out of the cave, tottering blindly, his beard long and mouldy. And he said: "Life is like a bottomless well." The disciples stared at him in utter incomprehension. Finally, one of them broke the silence: "But why is life like a bottomless well?" To which the sage replied: "OK, then it isn't like a bottomless well."

■ *Oh, you're hopeless, Peter... Is this the end of your talk?*

Wait! I haven't explained the second route yet.

■ *Why, is there a second one?*

There's always a second one, dummy! After I've messed up everything, it's only fair to clean up the mess, isn't it? Anyway, a good lecture should always end on a high note.

## STAY PUT

So, as I've said, there're at least two escape routes for teachers. One is to leave the profession. The other one, paradoxically, is to stay. And stay as happy teachers. However, to achieve this goal, we have to bear a few things in mind.

■ *Such as?*

First of all, we have to accept the fact that teaching is a complex business. Instead of complaining about it, we should regard it as a privilege. Let's not forget that most people waste their lives doing the most primitive jobs.

Secondly, as I said earlier, teaching is a messy occupation. This reminds me of a story. As a school-teacher I used to take my pupils to the country in the summer. We'd choose the most backward villages and live there for a couple of weeks. A real eye-opener for my city-kids! Our stay would always include work in a farmers' cooperative. One morning, we were told to clean up a stable. As we entered, we saw that it was covered with dung. Yuck, yuck. Picture my kids' faces!

■ *Or yours...*

First we pinched our noses because of the smell, but we soon realised that we needed both hands for the shovelling job. Then we tried to avoid physical contact with the dung – in two minutes we were covered with shit from head to toe. And then, believe it or not, we burst into laughter. It was fun to be turned into pigs. And we couldn't stop laughing until the stable had become so clean that we could see our reflection on the floor...

■ *Are you suggesting that the classroom is a kind of stable?*

Worse than that. It simply can *not* be cleaned up. So we'd better enjoy it as it is... Thirdly, we should also consider that complexity implies unpredictability. If someone gives you advice on what should be done in a given situation, smile at them politely, and do the opposite.

In an interview, Hungarian Nobel-prize winner Szent-Györgyi Albert was asked how he would choose a new topic for research. He said he'd always start out from his hunches. After a period of incubation, he'd confide his rough idea to a couple of fellow-researchers. If they liked the idea, he'd chuck it. However, if they believed that he was on the wrong track, he'd give it serious consideration.

- *Strange logic, isn't it?*

In his view, only shocking or absurd ideas can hope to be genuinely innovative. All the rest can do no more than confirm the ruling dogma. Well-trodden paths didn't whet his curiosity, you see.

- *Time to return to the classroom, don't you think?*

In the classroom, nobody is in a better position to resolve dilemmas than the teacher. Kibitzers know much less. Since groping in the dark is our default mode, a high level of ambiguity tolerance is a hallmark of good teachers.

## ACT ON IMPULSE

- *But what if we don't have the answer, either?*

Then we should act on impulse. I say impulse, and not conviction, because convictions narrow down our focus. Legend has it that the 19th century American thinker and writer, Ralph Waldo Emerson, was once rebuked for saying something that was in sharp contradiction with what he'd said a year before. To which Emerson replied: "This only shows how much I've developed in one year."

- *If impulse is the right form of response, we don't need to plan our lessons. Is that what you're saying?*

Not exactly. We *do* need a lesson plan, if only to have something to throw away after the lesson has got going. Let's act on the spur of the moment. Let's keep up with the flow. Good teachers unfold the class in sync with their students' responses, always ready to negotiate with them. Bad teachers, on the other hand, relentlessly stick to their agenda. In order to complete what they've planned to complete. They're unable to switch from internal into external dialogue mode.

All I want to point out is that teaching contains a good deal of irrational element and creative intuition. Adrian Underhill (2000) is right in saying that "intuition is a human faculty ideally designed for working with complexity". There's no logical path to good teaching results.

## THE ART OF TEACHING

- *Is teaching an art then?*

Not in the strict sense of the word. It's not in the same category as painting, music or dance. However, if art is something which can't be carried out successfully by following a set of rules of thumb, then teaching *is* a form of art (Corder, 1973). It's a highly individualised activity. Eric Hoyle said that a teacher is "like all other teachers, like some other teachers, like no other teachers" (1969: 40). I'd like to stress our uniqueness. In agreement with Lortie (1975) I believe that teachers are largely self-made. Although teacher education may provide various forms of assistance, the role of experience is far more crucial.

- *So you're a better teacher today than you were 25 years ago. Is that what you mean?*

Hm. I'm not so sure. Trouble is that while we're getting more and more experienced, we're getting more and more tired too. It's a sad paradox...

But let me return to the relationship of teaching and art. Which form of art would you say teaching is closest to?

- *The theatre, isn't it?*

I couldn't agree more. The teacher is a performing artist (Rives, 1979). A stand-up comedian at her best. Bad teachers are bad comedians, who must be pushed onto the stage, only to be dragged down after they've stammered their text to the last line. Good teachers, on the other hand, leap onto the stage and lose themselves in the act. At the same time, they know how to involve the audience, how to ad-lib and when to move on.

- *What you're suggesting is that teachers are clowns. How embarrassing!*

Only incompetent teachers feel embarrassed. It's precisely this embarrassment that makes them unfit for their role.

## ALL THAT PRETENTION

- *But isn't there a good deal of pretention in playing this role?*

No more than playing other roles. Just think of the physicians doing their rounds in the hospital. The professor strutting at the head, with his two assistants one step behind him, followed by the assistants' assistants and the nurses bringing up the rear. In the proper pecking order, everybody looking terribly grand. No winking to the audience, no asides. I find the choreography perfect, yet irresistibly funny...

- *It's easy to poke fun at doctors. Don't you think that teachers look just as ridiculous?*

Oh, there's no doubt about it! Nothing can be more ridiculous than a teacher who tries to behave like a teacher... This reminds me of an anecdote by the philosopher Johan Huizinga. On entering the children's room, Father sees his four-year-old son playing with his electric train. As he bends down to kiss him, the boy says: "Don't kiss the engine, Dad, because the carriages won't believe that he's real"... Anyway, I no longer take myself so bloody seriously. And it's much easier this way.

- *And what's the students' role in this set-up? That of the audience?*

More than that. They're involved in the show as partners, from beginning to end. There's two-way communication between teachers and students. I believe that we can derive a great deal of satisfaction from this bond. And relief from our anxieties, too. Students are there to provide us with a constant source of success.

- *I thought they are there to learn...*

## DON'T WORRY – BE HAPPY!

- *Anyway, we've run out of time, Peter. Time for the punch-line.*

The punch-line? Let me make a confession instead. Throughout my career, I've done my best to enjoy myself. To squeeze as much pleasure out of my job as I possibly could. Sweat? Tears? Worries? No, thank you.. Humour? Laughter? Fun? Yes, please.

- *Me, me, me! Always yourself. Do you ever consider what your students want?*

I come *first*, they come *second*. Mind you, it's not sheer egoism. There's some logic in it, too.

- *I wonder what.*

It's as simple as this. If I'm *unhappy*, my students will be unhappy too. However, if I'm happy...

- *Then your students will be happy too.*

Not necessarily. But at least they stand a chance.

- *Did you get it, folks? Don't worry! Be happy!*

(While the song Don't worry, be happy! is being played from the tape, this quote is shown on a slide.)

People say that what we are all seeking is a meaning for life. I don't think that that's what we are really seeking. I think that what we're seeking is an experience of being alive, so that our life experiences on the purely physical plane will have resonances within our innermost being and reality, so that we actually feel the *rapture* of being alive (Campbell quoted in Edge, 1996: 26).



# LEVEZETŐ KÖR

- *Egy kör lassú futás. Ne hajtja magát, szép lazán... Villámkérdések következnek. Pályafutására visszatekintve, kikre gondol vissza legszívesebben?*

Hűha, lássuk csak! Talán tudja, hogy angolt én csak magánúton tanultam, iskolában soha. Angoltanárom, dr. Koncz József nevét már említettem: roppant szigorú, konzervatív ember volt, mégis végtelen tisztelettel gondolok rá. Tőle tanultam meg, hogy a gyerekekre nem a tanítási módszer hat leginkább, hanem a tanár egyénisége. A József Attila Gimnáziumban történelemtanárom, a fantasztikus mesélőkéjű energiabomba, Palotás János ragadt meg emlékezetemben, a legnagyobb egyéniség azonban Jávorka Péter volt, aki százszorta több volt szimpla magyartanárnál. Lenyűgöző lexikális tudása zseniális szervezőkészséggel párosult. A hatvanas években ezrével utaztatott magyar pedagógusokat Európa-szerte.

- *Ő csinált magából idegenvezetőt, ha jól emlékszem.*

Tolókocsizhoz láncolva beutazta a fél világot. Az egyetemi tanáraink közül a legnagyobb hálával Ruttkay Kálmánnak, ennek a végtelenül művelt, finom úriembernek tartozom, aki fölfigyelt rám, kiemelt a szűrkeségből. Mellesleg arra is megtanított, hogy a szemüvegemet ne a lencsével lefelé helyezzem az asztalra.

- *Nem csoda, hogy hálás neki...*

András László utolérhetetlen mintát adott, hogy egy nemanyanyelvű is megtanulhat úgy angolul, mint egy anyanyelvű, a csodásan mesélő Kardos László professzornak pedig – feledhetetlen anekdotái mellett – első publikációmát köszönhetem.

- *Hol jelent meg?*

A *Nagyvilágban*. Egy Sillitoe-novellát fordítottam le, és alighogy megjelent, a buszon észrevettem, hogy egy utas éppen azt olvassa. Dagadt a mellem a büszkeségtől... De ki ne hagyjam a sorból Hankiss Elemért, aki az irodalomórákon az angol nyelvvel birkózva csiholta ki agyából magvas gondolatait. Tanári pályafutásom során Lukács Sándor, a Radnóti bölcs igazgatója volt rám a legnagyobb hatással. Tőle lestem el, hogyan kell demokratikusan vezetni egy intézményt. Ahhoz pedig, hogy végül nem irodalmár, hanem nyelvkönyvíró lett belőlem, Horváth József, az Országos Pedagógiai Intézet egykori munkatársa adta meg nekem a kezdő lökést – ő kért föl az első nyelvkönyvem megírására.

- *Kiknek készült ez a könyv?*

Olyan 10. osztályos gimnazistáknak, akik 3. osztályos korukban kezdtek el angolul tanulni. A neves nyelvész-költő-fordító Nádasdy Ádámval való közös munka során jöttünk rá, hogy hajdanában együtt jártunk Münishofer Ida néni angol nyelvű óvodájába. Kézirataimat mindig Horlai Gyuri barátomnak mutattam meg először, aki jó esetben átnyalazta őket, mégis

pontosan tudta, hol szorulnak kiegészítésre. Gazdag angol nyelvi magnóanyagából, amelyek persze mind illegális másolatok voltak, marokszámra válogathattam. Nemcsak én, bárki más is.

■ *És később?*

Bob Kaplan mentori támogatását említettem már, itthon pedig két meghatározó egyéniséggel hozott össze a jó szerencsém: a csodás emlékü Göncz Árpáddal és Magyar Bálinttal, akinek egyszer még szobrot fog emelni a hálás utókor, kárpótlásul, amiért olyan hálátlanul bánik vele a jelenkor.

■ *Eleget nosztalgiáztunk, következzen a második kérdés. Mire a legbüszkébb?*

Arra, hogy alig két kilóval nyomok többet, mint huszonéves koromban.

■ *Ha-ha-ha... Komoly választ kérek.*

Ez az igazság. Kövér gyerek voltam, folyton csúfoltak az osztálytársaim, mindig odalökték eléem az uzsonnájuk maradékát, mondván: „Hízzál, dagi, januárban levágunk.” Mindig én voltam a kapus, mert szinte betöltöttem a kiskaput. A vívásnak köszönhetem, hogy normális súlyú kamasszá cseperedtem – és sok minden mást is. Azóta nagy önfegyelemmel tartom a súlyomat, még ha romlott is közben a testem állaga.

■ *Ehhez képest a „markmyprofessor” online véleményrovatában ezt olvasom magáról – szó szerint idézem: „És a kora ellenére nagyon szexi!”*

Ezt most bóknak vegyem, vagy az élemedett koromra tett gyöngéd utalásnak? Elég az hozzá, amennyire nem szerettem gyerek lenni, olyannyira jól érzem magam a felnőtt bőrömben.

■ *Pontosítom az előző kérdésemet: Mire legbüszkébb a szakmai elismerései közül?*

A Göncz Árpád által adományozott elnöki aranyéremre.

■ *Ennek ellenére az a benyomásom, itthon mintha kevésbé becsülnék meg magát, mint külföldön.*

Ha a díjakat kilóra mérik, akkor lehet benne némi igazság. Hozzáteszem, háromszor kaptam nívódíjat, nyugdíjba vonulásom alkalmából pedig az ELTE Szenátusa az egyetem emlékérmével tüntetett ki.

■ *Ami annyit ér, mint halottnak a homlokcsók. Bocs, nem úgy értettem... Hadd folytassam egy kínos kérdéssel. Mit tekint élete legnagyobb szégyenfoltjának?*

Azt, hogy 1981-ben faképnél hagytam a Radnótit. Félre ne értsen, nem a távozás ténye miatt rösteltem magam, hanem amiatt, hogy nem a saját elhatározásomból döntöttem így.

■ *Vagyis?*

Barátaim és ismerőseim – ki nyíltan, ki burkoltan – folyton ezzel nyaggattak: „Csak ennyire vitted? Többet néztünk ki belőled!” Apám szavait visszhangozták: „Kisfiam, remélem, nem akarsz a nemzet napszámosa lenni.”

■ *Ezt mintha már említette volna.*

Idővel nem bírtam a nyomást, hallgattam a hazug szóra. Pedig előtte alaposan az orromra koppintott Zanati Béla kollégám, akinek a Trabantjára egyszer gúnyos megjegyzést tettem, én, egy Polski Fiat büszke tulajdonosa: „Mondd, nem ciki, hogy ilyen autóval jársz?” Mire ő: „Nem tudom, te hogy vagy vele, de én nem aszerint táncolok, ahogy a sarki trafikos füttyül.” Ennek ellenére sosem bántam meg a helyváltoztatást. Noha csupa gyönyörű emléket őrzök a Radnótiról, a hajdani Angol Tanszéknél jobb helyről álmodni sem mertem volna. Liberális légkörét sem a kommunizmus, sem az azt követő zűrzavaros évtizedek nem tudták megmérgezni. A *genius loci* járja át a falait.

■ *A micsoda?*

A hely szelleme.

■ *Újabb kérdés: hogyan tovább?*

Tudja, volt valaha egy fixa ideám. Úgy képzeltem, hogy az ember pályáíve – jó esetben – föl-felé halad egy darabig, mígnem fölér a csúcra. Ami persze viszonylagos, nem kell mindjárt a Csomolungmára gondolni. Van, akinek csak a Mont Blanc-ra sikerül fölkapaszkodnia, másoknak a Kékestetővel vagy a Gellért-heggyel kell beérniük. Nos, amikor fölérünk a csúcra, két lehetőség áll előttünk. Az egyik, hogy megpróbálunk még följebb kapaszkodni, vagy ha már nincs tovább, igyekszünk végkimerülésig lecövekelni a csúcson. Van, akinek sikerül, mások a mélybe zuhannak.

■ *Úgy értem, gutaütést kapnak?*

Például. Van azonban egy másik lehetőség is: belátjuk, hogy eddig és ne tovább. Tetszik, nem tetszik, elérkezett a nyugdíjba vonulás ideje. Ekkor újabb két alternatíva közül választhatunk. Az egyik, hogy becsukjuk, esetleg dühödten bevágjuk magunk mögött az ajtót, majd trespésbe zuhanunk.

■ *Aminek rossz vége lesz. Szegény apám szó szerint belehalt a hirtelen váltásba.*

Ám dönthetünk úgy is, hogy megtervezzük a lefelé vezető utat, komótos tempóban ereszkedünk alá. A tanárember például folytatja a tanítást, persze csökkentett óraszámban, ha kell, akár ingyen is.

■ *A maga példáját követve.*

Ami engem illet, alighogy elindultam a lankás lejtőn, egyszer csak fölkertek az IATEFL vezetésére, én meg nem bírtam ellenállni a csábításnak, igent mondtam. Ám még mielőtt belelendültem volna, jött az a bizonyos kínos incidens, ami a lemondásomhoz vezetett.

■ *Talán nem is bánja már annyira.*

Utólag biztosan nem. Ezek után nyugodt szívvel poroszkálhatok tovább.

■ *Így legalább volt ideje pontot tenni a kötet végére. Tegye a szívére a kezét, elégedett a művével?*

Beleadtam apait-anyait – ennyi telt tőlem.

■ *Mégis, mi marad fenn írásaiból az utókor számára?*

Egyetlen sor sem. De kérdem én: ugyan ki reménykedhet a halhatatlanságban – Shakespeare-en, Newtonon és Hegelen kívül? Én sosem az örökkévalóságnak dolgoztam, hanem a manak.

■ *Mégis, ki fog emlékezni rá, hogy volt egyszer egy Medgyes Péter?*

Senki, illetve talán a tanítványaim – egy generáció erejéig. Sokan hálásak azért, hogy megtanítottam őket angolul, fölkeszítettem őket a pedagógusi pályára. Ismétlem, én mindenekelőtt tanár vagyok, nem pedig tudós.

■ *A kettő szerintem nem zárja ki egymást: tudós-tanár, kötőjellel írva.*

A tudós tanár fogalma szépelgő lelkek agyszüleménye. Én tanár vagyok, aki mellesleg kutatgat is.

■ *Az imént azt mondta, poroszkál. Ehhez képest ma is hol itt ad elő, hol ott, tanít, kutat, és közben még írásra is futja az erejéből. Ez – ha jól számolom – négy különböző tevékenységi forma. Ha muszáj lenne, melyiktől szabadulna meg elsőként?*

A kutatóástól.



■ *Másodikként?*

Az előadásoktól. Ahhoz ugyanis utaznom kell, ami egyre jobban fáraszt.

■ *Fárasztja, mégis kényszeresen utazik – hogy van ez?*

Nézzé, van, aki bélyeget gyűjt, mások gyufaskatulyát, én meg országokat. Az a mániám, hogy legalább száz országba eljussak életem során.

■ *Hol tart most?*

Nemrég pipálhattam ki a kilencvenediket, ami történetesen Banglades volt. Már csak tíz ország hiányzik a boldogsághoz.

■ *Bravó! Ezek után nem kunszt rájönni, melyik tevékenységről mondana le utoljára.*

Ha a tanításra céloz, kedves Teréz, akkor téved. Tanítani valóban imádok, de ahhoz is ki kell mozdulnom otthonról. Márpedig ahogy múlnak az évek, úgy vagyok egyre otthonülősebb. Imádok meleg szobában az íróasztalomnál kucorogva a mondataimmal bíbelődni. Szóval az írás az igazi szenvedélyem.

■ *Drága tanár úr, hagyjuk már ezt az öreg bácsis stílust. You're looking for compliments. Jól mondom?*

Majdnem: *fishing*, nem pedig *looking*.

■ *Lassan be kéne fejeznünk ezt a hosszúra nyúlt beszélgetést. Ám mielőtt elbúcsúznék, szeretnék bocsánatot kérni a szemtelenkedéseimért.*

Maga nem szemtelenkedett, kedves Teréz, hanem provokált. Megpróbált minél többet kiszedni belőlem. A riporternek ez a dolga.

■ *Szóval nincs harag?*

Ellenkezőleg, hálás vagyok magának.

■ *Fogunk még találkozni? Úgy értem, fog még nekem interjút adni?*

Ha lesz miről, örömmel.

■ *Köszönöm. Akkor most kikapcsolom a diktafont, oké?*

(2001)

# FORRÁSJEGYZÉK<sup>1</sup>

## 1. fejezet

- Medgyes, P. (1992). Angol – a kommunikáció pótnyelve: Körkép az angol nyelv magyarországi oktatásáról és terjedéséről. *Magyar Pedagógia*, 92, 263–283.
- Medgyes, P. (1993). English – the ersatz language of Eastern Europe. Manuscript.
- Medgyes, P. (2002). Very English – Very Good! Gondolatok az angol nyelv magyarországi térhódításáról. In J. M. Kovács (Ed.), *A zárva várt Nyugat: Kulturális globalizáció Magyarországon* (pp. 261–283). Budapest: 2000/Sík Kiadó.

## 2. fejezet

- Medgyes, P. – Kaplan, R. B. (1990). A magyar kutatók idegennyelv-tudása. *Magyar Tudomány*, 35, 1219–1232.
- Kaplan, R. B. – Medgyes, P. (1992). Discourse in a foreign language: An empirical survey of the foreign language competence of leading Hungarian scholars. *International Journal of the Sociology of Language*, 98, 67–100.
- Medgyes, P. – László, M. (2000). A magyar kutatók idegennyelv-tudása az 1990-es évek végén. *Magyar Tudomány*, 45, 1032–1041.
- Medgyes, P. – László, M. (2001). The foreign language competence of Hungarian scholars: Ten years later. In U. Ammon (Ed.), *The dominance of English as a language of science* (pp. 261–286). Berlin – New York: Walter de Gruyter.

## 3. fejezet

- Medgyes, P. (1986). Queries from a communicative teacher. *ELT Journal*, 40, 107–112.
- Medgyes, P. (1995). Egy kommunikatív tanár panaszai. In P. Medgyes, *A kommunikatív nyelvoktatás* (pp. 109–115). Budapest: Eötvös József Kiadó.
- Medgyes, P. (1989). Error and the communicative approach. In R. Freudenstein (Ed.), *Error in foreign languages: Analysis and treatment* (pp. 70–79). Marburg: FIPLV Eurocentres.
- Medgyes, P. (1995). Kommunikatív stratégiák. In P. Medgyes, *A kommunikatív nyelvoktatás* (pp. 99–109.). Budapest: Eötvös József Kiadó.

## 4. fejezet

- Medgyes, P. (1995). The solitary learner – the solitary teacher. *The Polish Teacher Trainer*, 3 (1), 22–25.
- Medgyes, P. – Nyilasi, E. (1997). Pair-teaching in pre-service teacher education. *Foreign Language Annals*, 30, 352–368.
- Medgyes, P. – Nyilasi, E. (1995). Pártanítás a tanárképzésben. *Magyar Pedagógia*, 95, 355–365.

.....  
<sup>1</sup> A kisbetűs címek a kötetben szereplő cikkek, előadások angol, illetve magyar fordításai, valamelyest átalakított változatai.

## 5. fejezet

- Medgyes, P. (1983). The schizophrenic teacher. *ELT Journal*, 37, 2–6.
- Medgyes, P. (1995). A skizofrén tanár. In P. Medgyes, *A kommunikatív nyelvoktatás* (pp. 115–120). Budapest: Eötvös József Kiadó.
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal*, 46, 340–349.
- Medgyes, P. (1996). Valóban halott-e az anyanyelvi beszélő? *Modern Nyelvoktatás*, 2 (1–2), 10–20.

## 6. fejezet

- Reves, T. – Medgyes, P. (1994). The non-native English speaking EFL/ESL teacher's self-image: An international survey. *System*, 22, 353–367.
- Árva, V. – Medgyes, P. (2000). Native and non-native teachers in the classroom. *System*, 28, 355–372.
- Benke, E. – Medgyes, P. (2005). Differences in teaching behaviour between native and non-native speaker teachers: As seen by the learners. In E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 195–215). New York: Springer.

## 7. fejezet

- Medgyes, P. (1994). Donor and recipient priorities: The Hungarian example. In D. Allwright – A. Waters (Eds.), *Language in aid projects* (pp. 77–91). Lancaster: University of Lancaster.
- Bolitho, R. – Medgyes, P. (2000). Talking shop: From aid to partnership. *ELT Journal*, 54, 379–386.

## 8. fejezet

- Matei, G. – Medgyes, P. (2001). Teaching is a political act: A non-PC dialogue. In A. Pulverness (Ed.), *IATEFL 2001, Brighton Conference Selections* (pp. 120–128). Whitstable: IATEFL – Cambridge: Cambridge University Syndicate.
- Medgyes, P. – Nikolov, M. (2010). Curriculum development in foreign language education: The interface between political and professional decisions. In R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics, Second edition* (pp. 263–274). New York: Oxford University Press.

## 9. fejezet

- Medgyes, P. (1984). Angoltanításunk fő gondjai – A csúcsára állított gúla. *Pedagógiai Szemle*, 34, 566–571.
- Medgyes, P. (2005). World – Language: Foreign language policy in Hungary. In P. Bruthiaux – D. Atkinson – W. G. Eggington – W. Grabe – V. Ramanathan (Eds.), *Directions in applied linguistics: Essays in honor of Robert B. Kaplan* (pp. 264–278). Clevedon: Multilingual Matters.

## 10. fejezet

- Medgyes, P. (2010). *Why won't the little beasts behave?*
- Medgyes, P. (2011). Nincs fegyelem – nincs kegyelem!
- Medgyes, P. (2001). *How's this for fun? – The role of humour in the ELT classroom.*

## 11. fejezet

- Medgyes, P. (1996). *Teachers turned ambassadors*.  
 Medgyes, P. (1998). *The fifth paradox – What's the English lesson all about?*  
 Medgyes, P. (2001). Az ötödik paradoxon: Miről is szól az angolóra? In B. Csapó – T. Vidákovich (Eds.), *Neveléstudomány az ezredfordulón, Tanulmányok Nagy József tiszteletére* (pp. 241–253). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

## 12. fejezet

- Medgyes, P. (2014). *The dinosaur*.  
 Medgyes, P. (2015). *A dinoszaurusz*.  
 Medgyes, P. (2001). *The ventriloquist*.  
 Medgyes, P. (2001). A hasbeszélő. *Modern Nyelvoktatás*, 7, 3–18.



## HIVATKOZÁSOK

- Abbs, B. – Freebairn, I. (1990). *Blueprint one*. London: Longman.
- Abbs, B. – Freebairn, I. (1993). *Blueprint upper intermediate*. London: Longman.
- Alexander, L. G. (1967). *Developing skills*. Harlow: Longman.
- Alexander, L. G. (1970). *New concept English: Fluency in English. Recorded drills: Tapescript*. London: Longman Group Ltd.
- Állami Nyelvvizsga Bizottság (1993). Statisztikai adatok. Kézirat.
- Allwright, D. (2005). Developing principles for practitioner research: The case of exploratory practice. *Modern Language Journal*, 89, 353–366.
- Ankerl, G. (1997). A globalizmus, az angol és a többi anyanyelv. *Valóság*, 40, 1–11.
- Antier, M. (1976). Language teaching as a form of witchcraft. *ELT Journal*, 31, 1–10.
- Antion, T. (1997). *Wake 'em up! Business presentations*. Landover Hills, Maryland: Anchor Publishing & Minneapolis, Minnesota: Creative Training Techniques Press.
- Appel, J. (1995). *Diary of a language teacher*. Oxford: Heinemann.
- Árva, V. – Medgyes, P. (1999). Further research. In: *The non-native teacher, Revised second edition* (pp. 79–90). Ismaning: Hueber Verlag.
- Árva, V. – Medgyes, P. (2000). Native and non-native teachers in the classroom. *System*, 28, 355–372.
- Az MTA 1989. évi közgyűlésének határozata (1989). *Magyar Tudomány*, 89, 758–764.
- Bachman, L. F. – Clark, J. L. D. (1981). *Self-assessment of communicative competence in English*. Salt Lake City, UT: University of Utah.
- Bailey, K. M. – Dale, T. – Squire, B. (1992). Some reflections on collaborative language teaching. In D. Nunan (Ed.), *Collaborative language learning and teaching* (pp. 162–178). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other essays*. Austin: University of Texas Press.
- Baldauf, R. (1986). Linguistic constraints on participation in psychology. *American Psychologist*, 41, 220–224.
- Baldauf, R. – Jernudd, B. H. (1987). Academic communication in a foreign language: The example of Scandinavian psychology. *Australian Review of Applied Linguistics*, 10, 98–117.
- Bárdos, J. (1984). Az idegen nyelvek tanítása a '80-as években. *Pedagógiai Szemle*, 34, 105–118.
- Bárdos, J. (1986). State language examinations in Hungary: A survey on levels, requirements and methods. In: E. Tettamanti (Ed.), *OPI Bulletin* (pp. 50–90). Budapest: Országos Pedagógiai Intézet.
- Benke E. – Medgyes, P. (2005). Differences in teaching behaviour between native and non-native speaker teachers: As seen by the learners. In E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 195–215). New York: Springer.
- Berne, E. (1964). *Games people play: The psychology of human relationships*. Hammondsworth: Penguin Books.
- Block, D. (1997). Publishing patterns and McDonaldization. *IATEFL Newsletter*, April–May, 12–15.
- Bodóczy, C. – Malderez, A. (1993a). New style teaching experience and the training of supervisors in Hungary. *The Teacher Trainer*, 8 (9), 11–17.
- Bodóczy, C. – Malderez, A. (1993b). Egy új gyakorlótanítási modell és jelentősége a tanárképzésben. *Magyar Pedagógia*, 93 (2), 37–52.

- Bodóczy, C. – Malderez, A. (1996). Out into schools. In P. Medgyes – A. Malderez (Eds.), *Changing perspectives in teacher education* (pp. 58–74). Oxford: Heinemann English Language Teaching.
- Borhidi, G. (1993). Pair-teaching at CETT or co-operation in planning and its effect on successful team-teaching. Budapest: Centre for English Teacher Training, Eötvös Loránd University. Unpublished BEd thesis.
- Braine, G. (Ed.). (1999). *Non-native educators in English language teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Breen, M. P. (1985). The social context for language learning – A neglected situation? *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 135–158.
- Breen, M. P. (1987). Contemporary paradigms in syllabus design. *Language Teaching*, 20, 81–92; 157–174.
- Breen, M. P. – Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 89–112.
- Breen, M. P. – Littlejohn, A. P. (Eds.). (2000). Classroom decision-making: Negotiation and process syllabuses in practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Britten, D. (1985). Teacher training in ELT. *Language Teaching*, 18, 112–128; 220–238.
- Broughton, G. (1968). *Success with English*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Brumby, S. – Wada, M. (1990). *Team teaching*. London: Longman Group Limited.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, C. J. – Johnson, K. (Eds.). (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Bryson, B. (1990). *Mother tongue: The English language*. London: Penguin Books.
- Byrne, D. (1976). *Teaching oral English*. London: Longman Group Limited.
- Campbell, D. (1983). English in international settings: Problems and their causes. In L. E. Smith (Ed.), *Readings in English as an international language* (pp. 35–47). Pergamon Institute of English: Pergamon Press.
- Clark, C. M. – Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching, Third edition* (pp. 255–296). New York: Macmillan.
- Clarke, D. F. (1991). The negotiated syllabus: What is it and how is it likely to work? *Applied Linguistics*, 12, 13–28.
- Claxton, G. (1984). *Live and learn*. London: Cassell Education Limited.
- Claxton, G. (1989). *Being a teacher: A positive approach to change and stress*. Cassell Educational Limited.
- Claxton, G. (1990). *Teaching to learn: A direction for education*. London: Cassell Educational Limited.
- Clément, R. – Dörnyei, Z. – Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417–448.
- Cohen, L. – Manion, L. (1989). *A guide to teaching practice, Third edition*. London: Routledge.
- Coleridge, S. T. (1817a). *Biographia literaria; or biographical sketches of my literary life and opinions. Volume 1, Chapter IX*. London: Rest Fenner.
- Coleridge, S. T. (1817b). *Biographia literaria; or biographical sketches of my literary life and opinions. Volume 1, Chapter XIV*. London: Rest Fenner.
- Coleridge, S. T. (1895). *Anima Poetæ: From the unpublished note-books of Samuel Taylor Coleridge*. In E. H. Coleridge (Ed.) (p. 282). London: William Heinemann.

- Coles, M. – Lord, B. (1975). *Access to English*. London: Oxford University Press.
- Comenius, J. A. (1896). *The great didactic of John Amos Comenius*. London: Adam & Charles Black.
- Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment* (2001). Strasbourg: Council of Europe / Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Coulmas, F. (1981). Spies and native speakers. In F. Coulmas (Ed.), *A festschrift for native speaker* (pp. 355–368). The Hague – Paris – New York: Mouton Publishers.
- Coulmas, F. (1994). Language policy and planning: Political perspectives. *Annual Review of Applied Linguistics*, 14, 34–52.
- Cowley, S. (2001). *Getting the buggers to behave*. London & New York: Continuum.
- Crace, J. (2000). *Being dead*. London: Penguin Books.
- Crookes, G. – Gass, S. M. (Eds.). (1993). *Tasks in a pedagogical context: Integrating theory and practice*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Crystal, D. (1985). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Oxford: Basil Blackwell.
- Crystal, D. (1995a). *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1995b). English conversation: 1000 years on. Plenary address. IATEFL Conference, York.
- Család változóban 2001* (2002). Budapest: Central Statistical Office.
- Csapó, B. (Ed.). (1998). *Az iskolai tudás*. Budapest: Osiris.
- Csapó, B. (Ed.). (2002). *Az iskolai műveltség*. Budapest: Osiris.
- Csepe, G. – Örkény, A. – Scheppele, K. L. (1996). Acquired Immune Deficiency Syndrome in social science in Eastern Europe: The colonization of East European social science. *Replika, Special Issue*, 111–123.
- Dalby, A. (1998). *Dictionary of languages*. London: Bloomsbury.
- Dávid, G. – Major, É. – Moya, S. (1996). Testing people. In P. Medgyes – A. Malderez (Eds.), *Changing perspectives in teacher education* (pp. 87–96). Oxford: Heinemann English Language Teaching.
- Davies, A. (1991). *The native speaker in applied linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Davies, A. (1995). Proficiency of the native speaker: What are we trying to achieve in ELT? In G. Cook – B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 145–157). Oxford: Oxford University Press.
- Denscombe, M. (1985). *Classroom control*. London: Allen & Unwin.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. London & Delhi: Sage.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. New York: Liveright.
- Dickson, P. – Cumming, A. (1996). *Profiles of language education in 25 countries*. Slough: NFER.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching, Third edition* (pp. 392–431). New York: Macmillan.
- Dömötör, A. (2011). *Students' and teachers' attitudes towards the use of interactive whiteboards in EFL classrooms*. Unpublished MA thesis.
- Dörnyei, Z. (1987). Mérhető-e az idegen nyelvi tudás? *Pedagógiai Szemle*, 37, 661–672.
- Dörnyei, Z. (1992). English teaching in Hungary: How far behind? *Studies in Educational Evaluation*, 18, 47–56.
- Dörnyei, Z. – Medgyes, P. (1987). Nyelvoktatás – kisvállalkozásban. *Kritika*, 87 (1), 31–35.



- Dörnyei, Z. – Csizér, K. – Németh, N. (2006). *Motivation, language, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. – N. Tóth, Zs. (1987). Megmértetett – a magyar állami nyelvvizsga-rendszer áttekintése. *Pedagógiai Szemle*, 37, 1119–1132.
- Dry, D. P. L. (1977). Whose motivation and to what end? *ELT Journal*, 31, 195–202.
- Dubin, F. – Olshtain, E. (1986). *Course design: Developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudeney, G. – Hockly, N. (2007). *How to teach English with technology*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Duff, P. A. (1991). The efficacy of dual-language education in Hungary: An investigation of three Hungarian-English programs. Los Angeles: Language Resource Program, UCLA. Manuscript.
- Dulay, H. – Burt, M. (1974). You can't learn without goofing: An analysis of children's second language "errors". In J. C. Richards (Ed.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition* (pp. 95–123). London: Longman.
- Dulay, H. – Burt, M. – Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford: Oxford University Press.
- Dunham, J. (1992). *Stress in teaching, Second edition*. London – New York: Routledge.
- Eckersley, C. E. (1940). *Essential English for foreign students. Book 2*. London: Longmans, Green & Company Limited.
- Eckersley, C. E. (1941). *Essential English for foreign students. Book 3*. London: Longmans, Green & Company Limited.
- Edge, J. (1988). Natives, speakers, and models. *JALT Journal*, 9, 153–157.
- Edge, J. (1992). *Cooperative development*. Harlow: Longman.
- Edge, J. (1996). Cross-cultural paradoxes in a profession of values. *TESOL Quarterly*, 30, 9–30.
- van Ek, J. A. (1977). *The Threshold Level for modern language learning in schools*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ellis, M. – Laidlaw, C. – Medgyes, P. (1998–2001). *Criss Cross*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Ellis, N. C. (2003). Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. In C. Doughty – M. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 63–103). Oxford: Blackwell.
- Enyedi, Á. – Medgyes, P. (1998). ELT in Central and Eastern Europe. *Language Teaching*, 31, 1–12.
- van Essen, A. (1994). Language imperialism. Plenary address. Innsbruck: NELLE Conference.
- Europeans and languages: A Eurobarometer special survey* (2001). European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Brussels. Retrieved 20 March 2005 from [http://europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm)
- Europeans and languages: A Eurobarometer survey* (2005). European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Brussels. Retrieved 20 March 2005 from [http://europa.eu.int/comm/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_237.en.pdf](http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf)
- Faerch, C. – Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In: Faerch – G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 20–60). London: Longman.
- Feiman-Nemser, S. – Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. In: M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching, Third edition* (pp. 505–526). New York: Macmillan.
- Ferguson, C. A. (1982). Foreword. In B. B. Kachru (Ed.), *The other tongue: English across cultures* (pp. vii–xi). Pergamon Institute of English: Pergamon Press.
- Fest, S. – Ország, L. – Szenczi, M. – Berg, P. (1942). *Angol nyelvkönyv, Book 4*. Budapest: Franklin-Társulat.

- Fettes, M. (1997). Language planning and education. In R. Wodak – D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of language and education*. (Vol. 1, pp. 13–22). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Fishman, J. A. (1982). The sociology of English as an additional language. In B. B. Kachru (Ed.), *The other tongue: English across cultures* (pp. 15–22). Oxford: Pergamon.
- Foster, K. (1997). *Proletarianization and connoisseurship of teachers*. Retrieved 21 October 2000 from [http://www.coe.uga.edu/quig/proceedings/QUIG97\\_Proceedings/Foster.html](http://www.coe.uga.edu/quig/proceedings/QUIG97_Proceedings/Foster.html)
- Frank, T. (1995). Az amerikai kultúra értékei és bírálói. *Társadalmi Szemle*, 50 (7), 28–39.
- Freeman, D. (1998). *Doing teacher research: From inquiry to understanding*. Pacific Grove: Heinle & Heinle Publishers.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fülöp, K. (1984). Idegennyelvek a mai iskolában. *Pedagógiai Szemle*, 34, 249–255; 291–298.
- Gass, S. M. – Varonis, E. M. (1985). Variation in native speaker speech modification to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 37–57.
- Gee, J. P. (1988). Dracula, the Vampire Lestat and TESOL. *TESOL Quarterly*, 22, 201–225.
- Giroux, H. A. (1988). Critical theory and the politics of culture and voice: Rethinking the discourse of educational research. In R. R. Sherman – R. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp. 190–210). London: The Falmer Press.
- Goethals, M. (1995). Simulation, coaching, pair teaching, materials writing and metareflection: Ways of intensifying pre-service teacher training at university. *Athens: NELLE Conference Proceedings*, 27–29.
- Goodson, I. F. (1992). Studying teachers' lives: Problems and possibilities. In: I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 534–549). London: Routledge.
- Grabe, W. – Kaplan, R. B. (1985). Science, technology, language and information implications for language and language-in-education planning. *International Journal of the Sociology of Language*, 59, 47–71.
- Graddol, D. (1997). *The future of English?* London: The British Council.
- Graves, K. (2008). The language curriculum: A social contextual perspective. *Language Teaching*, 41, 147–181.
- Greenall, S. (1996). *Reward upper-intermediate*. Oxford: Heinemann English Language Teaching.
- Grétsy, L. (2000). K. L. általános nyelvész – és az igazság. *Népszabadság, április 7.*
- Griffiths, J. (Ed.). (1993). Az Angol Tanárképző Központ tanterve. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. Kézirat.
- Griffiths, J. – Ryan, C. (Eds.). (1994). Curriculum for the three-year TEFL programme, Second edition. Budapest: Centre for English Teacher Training. Manuscript.
- Grin, F. (1999). Market forces, language spread and linguistic diversity. In M. Kontra – R. Phillipson – T. Skutnabb-Kangas – T. Várady (Eds.), *Language: A right and a resource* (pp. 169–186). Budapest: Central European University Press.
- Halász, G. – Lannert, J. (1998). *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Halász, G. – Lannert, J. (2003). *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Halliday, M. A. K. (1990). New ways of meaning: A challenge for applied linguistics. Plenary address. Thessaloniki: AILA Congress.
- Halliday, M. A. K. – McIntosh, A. – Stevens, P. D. (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. London: Longman.

- Hancock, M. (1997). Behind classroom code switching: Layering and language choice in L2 learner interaction. *TESOL Quarterly*, 31, 217–235.
- Harder, P. (1980). Discourse as self-expression: On the reduced personality of the second-language learner. *Applied Linguistics*, 1, 262–270.
- Harmer, J. (1983). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Hartinger, K. (1993). Why language learning difficulties are not always linguistic. *Perspectives*, 1, 33–35.
- Holliday, A. (1994). *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holt, J. (1991). *Never too late: My musical life story*. Boston: Addison-Wesley Publishing Company.
- Howatt, A. P. R. (2004). *A history of English language teaching, Second edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoyle, E. (1969). *The role of the teacher*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hungarian Ministry of Education (1995). *Nemzeti alaptanterv*. Budapest: Oktatási Minisztérium.
- Hungarian Ministry of Education (2003). *Nemzeti alaptanterv*. Budapest: Oktatási Minisztérium.
- Hungarian Ministry of Education (2007). *Nemzeti alaptanterv*. Retrieved 5 August 2008 from [http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf)
- Hyde, B. (1994). Albanian babies and the bathwater. *The Teacher Trainer*, 8, 10–13.
- Illyés, Gy. (1964). *Anyanyelvünk*. Budapest: Magvető.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York – London: Teachers College, Columbia University.
- Jackson, P. W. (Ed.) (1992). *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association*. New York: Macmillan.
- Janicki, K. (1985). *The foreigner's language: A sociolinguistic perspective*. Oxford: Pergamon Press.
- Jersild, A. T. (1955). *When teachers face themselves*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Johnson, R. H. – Lobb, D. M. (1959). Jefferson County, Colorado completes three-year study of staffing, changing class-size, programming and scheduling. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 43, 57–78.
- Johnson, R. K. (Ed.). (1989). *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jónás, A. (1993). The use of team teaching as one form of cooperation between teachers. Budapest: Centre for English Teacher Training, Eötvös Loránd University. Unpublished BEd thesis.
- Judd, E. (1992). Language-in-education policy and planning. In W. Grabe – R. B. Kaplan (Eds.), *Introduction to applied linguistics* (pp. 169–188). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Jupp, T. C. – Milne, J. – Plowright, P. (1970). *Talk English*. London: Heinemann Educational Books.
- Kachru, B. B. (Ed.) (1982). *The other tongue: English across cultures*. Oxford: Pergamon Press.
- Kachru, B. B. (1983). The bilingual's creativity: Discoursal and stylistic strategies in contact literatures in English. *Studies in the Linguistic Sciences*, 13 (2), 37–56.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk – H. G. Widdowson (Eds.), *English in the world* (pp. 11–30). Cambridge: Cambridge University Press / London: The British Council.
- Kachru, B. B. (1992). World Englishes: Approaches, issues and resources. *Language Teaching*, 25, 1–14.
- Kálmán, L. (2000). Szavak diszkriminációja. *Népszabadság, március 23*.
- Kaplan, R. B. (1983). Language and science policies in new nations. *Science*, 221, 4614.

- Kaplan, R. B. (1987). English in the language policy of the Pacific Rim. *World Englishes*, 2 (6), 137–148.
- Kaplan, R. B. (1992). Applied linguistics and language policy and planning. In: W. Grabe – R. B. Kaplan (Eds.), *Introduction to applied linguistics* (pp. 143–165). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Kaplan, R. B. (1993). The hegemony of English in science and technology. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 14, 151–172.
- Kaplan, R. B. – Baldauf, R. B. (1997). *Language planning: From practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kaplan, R. B. – Baldauf, R. B. (2007). Language policy spread: Learning from health and social policy models. *Language Problems and Language Planning*, 31, 107–129.
- Kaplan, R. B. – Medgyes, P. (1990). Language related problems of advanced nonnative English speakers during an extended stay in the United States. *Journal of Intensive English Studies*, 4 (Spring/Fall), 21–45.
- Kaplan, R. B. – Medgyes, P. (1992). Discourse in a foreign language: An empirical survey of the foreign language competence of leading Hungarian scholars. *International Journal of the Sociology of Language*, 98, 67–100.
- Karavas-Doukas, E. (1996). Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach. *ELT Journal*, 50, 187–198.
- Kelly, L. G. (1969). *25 centuries of language teaching*. Rowley, MA: Newbury House.
- Kennedy, C. (1988). Evaluation of the management of change in ELT projects. *Applied Linguistics*, 9, 329–342.
- Kennedy, C. – Kennedy, J. (1996). Teacher attitudes and change implementation. *System*, 24, 351–360.
- Key Data on Education in Europe 2002* (2002). Brussels – Luxembourg: European Commission.
- Kirk, P. – Broussine, M. (2000). The politics of facilitation. *Journal of Workplace Learning: Employee Counselling Today*, 12 (1), 13–22.
- Kontra, M. – Phillipson, R. – Skutnabb-Kangas, T. – Várady, T. (1999). Conceptualising and implementing linguistic human rights. In: M. Kontra – R. Phillipson – T. Skutnabb-Kangas – T. Várady (Eds.), *Language: A right and a resource* (pp. 1–21). Budapest: Central European University Press.
- Kosztolányi, D. (1922). *Pesti Hírlap*, 13 January.
- Köllő, M. (1978). *Az orosz nyelv oktatásának néhány kérdése: Fordítás, fogalmazás, szövegértés*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Köllő, M. – Osipova, I. – Vujovits, I. (1987). *Здравствуйте!* Budapest: International House.
- Kövecses, Z. (1997). Will American English be the next dead language? In: C. Giorcelli – R. Kroes (Eds.), *Living with America* (pp. 126–138). Amsterdam: VU University Press.
- Központi Statisztikai Hivatal (1981). *Az 1980. évi népszámlálás, 21. kötet, Demográfiai adatok*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.
- Központi Statisztikai Hivatal (1992). *Az 1990. évi népszámlálás, 3. kötet, Összefoglaló adatok*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1995). *The privilege of the nonnative speaker. Plenary address*. Long Beach: TESOL Conference.
- Kramsch, C. (1997). The privilege of the nonnative speaker. *Publications of the Modern Language Association of America*, 112, 359–369.



- Medgyes, P. (1989). Error and the Communicative Approach. In R. Freudenstein (Ed.), *Error in foreign languages: Analysis and treatment* (pp. 70–79). Marburg: FIPLV – Eurocentres.
- Medgyes, P. (1992a). Angol – a kommunikáció pótnyelve: Korkép az angol nyelv magyarországi oktatásáról és terjedéséről, *Magyar Pedagógia*, 92, 263–283.
- Medgyes, P. (1992b). Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal*, 46, 340–349.
- Medgyes, P. (1994). *The non-native teacher*. Basingstoke: Macmillan Educational.
- Medgyes, P. (1995a). The solitary learner – the solitary teacher. *The Polish Teacher Trainer*, 3 (1), 22–25.
- Medgyes, P. (1995b). *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Medgyes, P. (1996). Teachers turned ambassadors. *Novelty*, 3 (1), 7–27.
- Medgyes, P. (1997). *A nyelvtanár*. Budapest: Corvina.
- Medgyes, P. (1999). *The non-native teacher, Second edition*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Medgyes, P. (2000). “Very English – Very Good!” – Gondolatok az angol nyelv magyarországi térhódításáról. 2000, 12 (10), 4–14.
- Medgyes, P. (2002a). “Very English, Very Good!” – Gondolatok az angol nyelv magyarországi térhódításáról. In J. M. Kovács (Ed.), *A zárva várt Nyugat: kulturális globalizáció Magyarországon* (pp. 263–283). Budapest: 2000 – Sík Kiadó.
- Medgyes, P. (2002b). *Laughing matters: Humour in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Medgyes, P. (2005). World – Language: Foreign language policy in Hungary. In P. Bruthiaux – D. Atkinson – W. G. Eggington – W. Grabe – V. Ramanathan (Eds.), *Directions in applied linguistics: Essays in honor of Robert B. Kaplan* (pp. 264–278). Clevedon: Multilingual Matters.
- Medgyes, P. (2008). *Mi ebben a vicc? Angol–magyar humor nyelvtanulóknak*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Medgyes, P. (2011). *Aranykor – nyelvoktatásunk két évtizede: 1989–2009*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Medgyes, P. (2014). Kis csoportok – nagy eredmények. Interjú Mészáros Miklóssal. *Modern Nyelvoktatás*, 20 (3), 26–31.
- Medgyes, P. – Kaplan, R. B. (1990). A magyar kutatók idegennyelv-tudása. *Magyar Tudomány*, 90, 1219–1232.
- Medgyes, P. – Kaplan, R. B. (1992). Discourse in a foreign language: The example of Hungarian scholars. *International Journal of the Sociology of Language*, 98, 67–100.
- Medgyes, P. – László, M. (2000). A magyar kutatók idegennyelv-tudása az 1990-es évek végén. *Magyar Tudomány*, 45, 1032–1041.
- Medgyes, P. – László, M. (2001). The foreign language competence of Hungarian scholars: Ten years later. In U. Ammon (Ed.), *The dominance of English as a language of science: Effects on other languages and language communities* (pp. 261–286). Berlin – New York: Walter de Gruyter Publishers.
- Medgyes, P. – Malderez, A. (Eds.). (1996). *Changing perspectives in teacher education*. Oxford: Heinemann English Language Teaching.
- Medgyes, P. – Medgyes, R. (2002). *Jokes in English and Hungarian*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Medgyes, P. – Miklósy, K. (2000). The language situation in Hungary. *Current Issues in Language Planning*, 1 (2), 148–242.
- Medgyes, P. – Miklósy, K. (2005). The language situation in Hungary: An update. In R. B. Kaplan – R. B. Baldauf (Eds.), *Language planning and policy in Europe: Volume 1, Hungary, Finland and Sweden* (pp. 117–124). Clevedon: Multilingual Matters.

- Medgyes, P. – Nádasdy, Á. (1974). *Angol nyelvkönyv a gimnázium szakosított tantervé II. osztálya számára. Haladó csoportok*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Medgyes, P. – Nikolov, M. (2010). Curriculum development in foreign language education: The interface between political and professional decisions. In R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics. Second edition* (pp. 263–274). New York: Oxford University Press.
- Medgyes, P. – Nyilasi, E. (1995). Pártanítás a tanárképzésben. *Magyar Pedagógia*, 95, 355–365.
- Medgyes, P. – Nyilasi, E. (1997). Pair-teaching in pre-service teacher education. *Foreign Language Annals*, 30, 352–368.
- Mérő, L. (1996). *Mindenki másképp egyforma*. Budapest: Tericum.
- Mitra, S. (2014). The future of learning. Plenary address. Harrogate: IATEFL conference.
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and sharing in the foreign language classroom*. Rowley, MA: Newbury House.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murdoch, G. (1994). Language development in teacher training curricula. *ELT Journal*, 48, 253–259.
- Művelődési (és Köznevelési) Minisztérium (1989, 1990, 1991, 1992, 1993). *Statisztikai tájékoztató, Alapfokú oktatás, középfokú oktatás, felsőoktatás*. Budapest: Művelődési (és Köznevelési) Minisztérium.
- Nádasdy, Á. (2001). Használjunk minél több idegen szót! *Magyar Narancs*, augusztus 2.
- Naimann, N. – Fröhlich, M. – Stern, H. H. – Todesco, A. (1977). *The good language learner*. Ontario Institute for Studies in Education.
- National Census 2001, Summary Data, Volume 1 (2002). Budapest: Central Statistical Office.
- Nemzeti alaptanterv: Első változat (1990). Székesfehérvár. Kézirat.
- Nemzeti alaptanterv: Második változat (1993). Budapest. Kézirat.
- Newsweek (1996). Kohlesterol. 29 January.
- Newsweek (1997). Diana in her own words. 12 October.
- Newsweek (2012). Is the onslaught making us crazy? July 16.
- Nikolov, M. (1999a). The socio-educational and sociolinguistic context of the examination reform. In H. Fekete – É. Major – M. Nikolov (Eds.), *English language education in Hungary: A baseline study* (pp. 7–20). Budapest: The British Council.
- Nikolov, M. (1999b). Classroom observation project. In H. Fekete – É. Major – M. Nikolov (Eds.), *English language education in Hungary: A baseline study* (pp. 221–245). Budapest: The British Council.
- Nikolov, M. (2003). Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 13 (8), 61–73.
- Nikolov, M. – Józsa, K. (2006). Relationships between language achievements in English and German and classroom-related variables. In M. Nikolov – J. Horváth (Eds.), *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 197–224). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Nolasco, R. – Medgyes, P. (1990). *When in Britain*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1987). Communicative language teaching: Making it work. *ELT Journal*, 41, 136–145.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (Ed.). (1992). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neill, R. – Kingsbury, R. – Yeadon, T. (1971). *Kernel lessons intermediate*. London: Eurocentres & Longman.
- OECD (2006). *PISA 2006. Összefoglaló jelentés*. Retrieved 5 August 2008 from [http://www.okm.gov.hu/letolt/pisa\\_2006\\_vegl\\_071205.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/pisa_2006_vegl_071205.pdf)

- Orbán a nyelv fogászati kezeléséről (2000). *Népszabadság*, április 12.
- Ország, L. (1977). *Angol eredetű szavak a magyar szókészletben*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Orwell, G. (1946). *Politics and the English language*. Retrieved 10 October 2000 from <http://eserver.org/theory/politics-and-english-lang.text>
- Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2005). Oxford: Oxford University Press.
- Paikeday, T. M. (1985). *The native speaker is dead!* Toronto – New York: Paikeday Publishing Inc.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332.
- Pearse, R. (1983). Realistic and real English in the classroom. *English Teaching Forum*, 21 (3), 19–22.
- Pereczes, O. (1994). Lesson planning in team teaching. Budapest: Centre for English Teacher Training, Eötvös Loránd University. Unpublished BEd thesis.
- Petzold, R. E. (1994). The sociolinguistics of English in Hungary: Implications for English language education. Purdue University. Unpublished doctoral dissertation.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Póczik, S. (1996). Rendszerváltás és kriminalitás: külföldiek és cigányok a bűnpiaccon. *Valóság*, 39 (6), 73–102.
- Popper, K. (1968). *Conjectures and refutations*. New York: Harper and Row.
- Popper, K. (1986). *Unended quest: An intellectual autobiography*. New York – London: Flamingo.
- Postman, N. – Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. London – New York: Penguin Books.
- Postman, N. (1992). *Technopoly: The surrender of culture to technology*. New York: Knopf.
- Povey, J. (1977). The role of English in Africa. *English Teaching Forum*, 15 (3), 25–29.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prabhu, N. S. (1992). The dynamics of the language lesson. *TESOL Quarterly*, 26, 225–241.
- Pratt, D. – Short, E. C. (1994). Curriculum management. In R. Wodak – D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of language and education, Volume 1* (pp. 13–22). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Prowse, P. – Garton-Springer, J. (2005). Inspiring teenagers: Issues of motivation and discipline. In B. Beaven (Ed.), *IATEFL 2005: Cardiff conference selections* (pp. 101–103). Canterbury: IATEFL.
- Rádai, P. – Shanklin, T. (1996). Language matters. In P. Medgyes – A. Malderez (Eds.), *Changing perspectives in teacher education* (pp. 75–86). Oxford: Heinemann English Language Teaching.
- Rampton, M. B. H. (1990). Displacing the “native speaker”: Expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal*, 45, 97–101.
- Reves, T. – Medgyes, P. (1994). The non-native English speaking EFL/ESL teacher's self-image: An international survey. *System*, 22, 353–367.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. – Platt, J. – Weber, H. (1985). *Longman dictionary of applied linguistics*. London – New York: Longman.
- Richards, J. C. – Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ridjanovic, M. (1983). How to learn a language, say English, in a couple of months. *English Teaching Forum*, 21, 8–13.
- Rivers, W. M. (1968). *Teaching foreign-language skills*. Chicago: University of Chicago Press.



- Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign-language skills, Second Edition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rives, F. C. (1979). The teacher as a performing artist. *Contemporary Education*, 51 (1), 7–9.
- Roberts, J. T. (1982). State of the art: Recent developments in ELT. *Language Teaching*, 15, 94–110.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, Ohio: Charles Merrill Publishing Company.
- Salzberger-Wittenberg, I. – Henry, G. – Osborne, E. (1983). *The emotional experience of learning and teaching*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Samimy, K. (1997). A review on “The non-native teacher”. *TESOL Quarterly*, 31, 815–817.
- Schaefer Fu, G. – Chase, M. (1991). Team-teaching as a form of staff development: Or when are two teachers better than one? *Guidelines RELC*, 13, 81–87.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Ashgate Arena.
- Schumann, J. H. (1975). Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning*, 25, 209–235.
- Seidlhofer, B. (1996). “It is an undulating feeling...” – The importance of being a non-native teacher of English. *Views*, 5 (1–2), 63–80.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 219–231.
- Shaplin, J. T. – Olds, H. F. (1964). *Team teaching*. New York: Harper and Row.
- Shaw, G. B. (1931/1956). *Too true to be good: A political extravaganza*. London: Samuel French, Inc.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.
- Sík, E. (1998). Minden ötödik magyar beszél idegen nyelvet. *Magyar Hírlap*, 28 December.
- Sinclair, J. (Ed.) (1995). *Collins Cobuild English language dictionary, Second edition*. Harper Collins Publications.
- Siriwardena, A. (1992). Collaborative teaching and teachers as collaborative learners: A contribution to teacher development. Lancaster: Lancaster University. Unpublished MA dissertation.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38–62.
- Skilbeck, M. (1994). Curriculum renewal. In T. Husén – T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education, Second edition* (pp. 1338–1343). Oxford: Pergamon.
- Snow, M. A. (1998). Trends and issues in content-based instruction. In W. Grabe (Ed.), *Annual Review of Applied Linguistics: Volume 18. Foundations of second language teaching* (pp. 243–267). New York: Cambridge University Press.
- Snow, M. A. – Met, M. – Genessee, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 23, 201–217.
- Soars, J. – Soars, L. (1989). *Headway advanced*. Oxford: Oxford University Press.
- Soars, L. – Soars, J. (1996). *New Headway English Course, Intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stengal, E. (1939). On learning a new language. *International Journal of Psychoanalysis*, 20, 471–479.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevick, E. W. (1976). *Memory, meaning and method*. Rowley, MA: Newbury House.

- Stevick, E. W. (1980). *Teaching languages: A way and ways*. Rowley, MA: Newbury House.
- Stevick, E. W. (1990). *Humanism in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sturman, P. (1992). Team teaching: A case study from Japan. In D. Nunan (Ed.), *Collaborative language learning and teaching* (pp. 141–161). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (Ed.) (1985). *Episodes in ESP: A source and reference book on the development of English for science and technology*. Oxford: Pergamon Press.
- Swan, M. (1985). A critical look at the communicative approach. *ELT Journal*, 39, 1–12; 76–87.
- Szebenyi, P. (1991): Az iskolák véleménye a Nemzeti alaptantervről. *Új Pedagógiai Szemle*, 41 (10), 3–13.
- Szentiványi, Á. (1990). *Nyelvvizsga, vizsgázó, vizsgáztató, vizsga*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Teng, S. – Fairbanks, J. K. (1954). *Research guide for China's response to the West: A documentary survey, 1839–1923*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Terestyéni, T. (1981). The knowledge of foreign languages in Hungary. *Acta Linguistica Academiae Scientiarum*, 31, 229–331.
- Terestyéni, T. (1995). Helyzetkép az idegennyelv-tudásról. *Jel-kép*, 1 (2), 47–60.
- Terestyéni, T. (1996). Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern Nyelvoktatás*, 2 (3), 3–16.
- Thomas, H. (1981). “Did I say something wrong?”. In B. Korponay (Ed.), *Anglisztikai napok '81: Tanulmányok az anglisztika tárgyköréből I.* (pp. 175–181). Debrecen: Kossuth Lajos Tudományegyetem.
- Thornbury, S. (2011). *T is for technology*. Retrieved 7 July 2014 from <http://scottthornbury.wordpress.com/2011/05/01/t-is-for-technology/>
- Tomlinson, B. (1986). Correspondence: From Brian Tomlinson. *ELT Journal*, 40, 337–338.
- Trim, J. L. M. (1978). *Developing a unit/credit scheme for adult language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Tudor, I. (1997). *Learner-centredness as language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books.
- Turkle, S. (2012). Connected, but alone? TED. com lecture, February, 2012.
- Underhill, A. (2000). *Interconnectedness and the web of learning. Plenary address*. Madrid: IATEFL SIG Symposium.
- Ur, P. (2012). *A course in English language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vámos, Á. (1992). Mégis, kinek az érdeke? A tanórai kétnyelvűség vizsgálati szempontjai. *Iskolakultúra*, 2 (11–12), 44–49.
- Váradi, T. (1983). Strategies of target language learner communication: Message adjustment. In: C. Faerch – G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 79–99). London: Longman.
- Vincent, B. (1997). From dead Latin to dead English: On the lethal effects of linguistic universalism. In C. Giorcelli – R. Kroes (Eds.), *Living with America* (pp. 113–125). Amsterdam: VU University Press.
- Vizi, E. Sz. (1988). Szürkeállományunknak lesz-e újabb exodusa? *Magyar Tudomány*, 5, 375–380.
- Wadden, P. – McGovern, S. (1991). The quandary of negative class participation: Coming to terms with misbehaviour in the language classroom. *ELT Journal*, 45, 119–127.

- White, R. V. (1993). Innovation in curriculum planning and program development. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 244–259.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1994a). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 29, 377–389.
- Widdowson, H. G. (1994b). A perspective on recent trends. In A. P. R. Howatt (Ed.), *A history of English language teaching, Second edition* (pp. 353–372). Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Arnold.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, R. – Swales, J. (Eds.). (1984). *Common ground: Shared interests in ESP and communication studies*. ELT Documents 117. London: The British Council – Pergamon Press.
- Willis, D. (1990). *The lexical syllabus*. London: Collins CoBuild.
- Wisniewska, I. (1995). Trainer development and team-teacher training. *Perspectives*, 5, 36–40.
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical investigations, Third edition*. New York: Macmillan.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yalden, J. (1987). *Principles of course design for language teaching*. New York: Cambridge University Press.

## SZEMÉLYNÉVMUTATÓ

- Abosi, I. 237  
 Alexander, L. G. 321, 328, 370, 383  
 András, L. 397  
 Antal, L. 279  
 Antion, T. 377  
 Árva, V. 12, 168, 189–203, 365  
 Bacsó, P. 20  
 Bailey, K. M. 134  
 Bakhtin, M. M. 385  
 Baldauf, R. B. 65  
 Benke, E. 12, 168, 205–221  
 Bicskey, G. 371  
 Block, D. 51  
 Bodóczky, C. 130  
 Bognár, A. 371  
 Bolitho, R. 12, 227, 239–245  
 Borhidi, G. 131  
 Breen, M. P. 267  
 Britten, D. 349  
 Broughton, G. 321  
 Broussine, M. 253  
 Brumfit, C. J. 108  
 Burt, M. 105, 106  
 Byrne, D. 361  
 Campbell, D. 346  
 Clark, C. M. 191  
 Claxton, G. 125, 390  
 Clément, R. 31  
 Cohen, L. 256, 324  
 Coleridge, S. T. 353, 365, 383  
 Coles, M. 321  
 Comenius, J. A. 310  
 Conrad, J. 160  
 Corder, S. P. 106, 107, 109, 152, 153, 155  
 Coulmas, F. 45  
 Cowley, S. 305, 311  
 Dajka, B. 237  
 Dalos, Gy. 17  
 Davies, A. 173, 180, 190  
 Deli, K. 201  
 Dewey, J. 386  
 Dörnyei, Z. 96, 138, 166  
 Dulay, H. 105, 106  
 Eckersley, C. E. 320, 328  
 Edge, J. 123, 125, 158, 159, 190  
 van Els, T. 94  
 Emerson, R. W. 393  
 van Essen, A. 201  
 Esterházy, P. 301  
 Faersch, C. 106  
 Ferguson, C. A. 158  
 Fettes, M. 266  
 Fishman, J. A. 43  
 Frank, T. 42  
 Fullan, M. 266  
 Fülöp herceg (Prince Philip) 148  
 Fülöp, K. 279–281, 284  
 Gates, B. 43, 258, 375  
 Göncz, Á. 248, 398  
 Graves, G. 237, 264  
 Grétsy, L. 20, 42, 54–55  
 Halliday, M. A. K. 149, 190, 266, 347  
 Hankiss, E. 397  
 Haraszti, M. 17  
 Harder, P. 360  
 Hartinger, K. 290  
 Hegel, G. W. F. 399  
 Hofi, G. 302  
 Holden, S. 147–148, 369  
 Holliday, A. 206  
 Holt, J. 376  
 Horlai, Gy. 145, 397  
 Horváth, J. (a) 397  
 Hoyle, E. 310, 393  
 Hudák, I. 21  
 Huizinga, J. 394  
 Illyés, Gy. 53  
 Jávorka, P. 333, 397  
 Jernudd, B. H. 65  
 Jilly, V. 274  
 Jókai, M. 15  
 Jónás, A. 130, 138  
 Jupp, T. C. 321  
 Kachru, B. B. 52, 158–159, 190  
 Kádár, J. 274  
 Kálmán, L. 54  
 Kamondi, J. 365  
 Kaplan, R. B. 12, 60–62, 79, 170, 398  
 Kardos, L. 397  
 Kasper, G. 106  
 Kelemen, Zs. 138  
 Kelly, L. G. 313  
 Kennedy, C. 266  
 Kingsbury, R. 321  
 Kirk, P. 253  
 Kollár, A. 138  
 Koncz, J. 367, 397  
 Kontra, M. 42  
 Korzeniowski, J. T. K. 160  
 Kosztolányi, D. 360  
 Kovács, J. M. 17  
 Köllő, M. 276

- Kövecses, Z. 45  
 Kramsch, C. 206  
 Krashen, S. D. 106, 245, 362  
 Lakatos, I. 119, 391  
 Lamb, M. 389  
 Lange, D. L. 349  
 László, M. 12, 62, 79–89,  
 Lee, W. R. (Bill) 94  
 Leech, G. 223  
 Lewis, M. 346, 367  
 Little, J. 125  
 Littlejohn, A. P. 356  
 Littlewood, W. 361  
 Lortie, D. 126, 393  
 Lukács, S. 397  
 Mac Aogáin, E. 94  
 Mackey, W. F. 266  
 Magyar, B. 247–248, 398  
 Malderez, A. 130  
 Maley, A. 391  
 Mallory, G. 380  
 Manherz, K. 224, 231, 237, 334  
 Manion, L. 256  
 Mann, T. 20, 44  
 Marton, F. 191  
 Marton, W. 94, 147  
 Maslow, A. 386  
 Matei, G. 12, 251  
 Máthé, E. 380  
 Mayer, A. 131  
 McGovern, J. 237  
 Milne, J. 321  
 Molnár, J. 37  
 Monty Python 170, 324, 365  
 Moskowitz, G. 99  
 Murdoch, G. 349  
 Münishofer, I. 397  
 Nádasdy, Á. 21, 42, 397  
 Naimann, N. 360  
 Nemes, G. 138, 184  
 Newton, I. 399  
 Nolasco, R. 62  
 Nunan, D. 361  
 Nyilasi, E. 12, 127–144  
 O'Neill, R. 321  
 Országh, L. 53, 148  
 Orwell, G. 253  
 Örkény, A. 42  
 Öveges, E. 297  
 Paikeday, T. M. 158–159  
 Palotás, J. 397  
 Patkós, A. 42  
 Pearse, R. 362  
 Peterson, P. L. 191  
 Petzold, R. E. 30–31, 34  
 Phillipson, R. 50, 205, 227  
 Plowright, P. 321  
 Póczik, S. 118–119, 190, 381  
 Postman, N. 381  
 Pratt, D. 264–265  
 Rampton, M. B. H. 159, 190  
 Reves, T. (Révész Tea) 12, 162, 166–167, 173–187  
 Richards, J. C. 158  
 Ridjanovic, M. 157  
 Rodgers, T. 18  
 Ruttkay, K. 19, 397  
 Ryan, C. 138, 201, 365  
 Saint-Exupéry, A. de 387  
 Sandburg, C. 325  
 Sándor, P. 117  
 Sarasate, P. 325  
 Schreiber, R. 138  
 Seidlhofer, B. 201  
 Selmeczi, T. 201  
 Shakespeare, W. 344, 368, 389, 399  
 Sillitoe, A. 397  
 Soproni, Zs 138  
 Spolsky, B. 180, 184  
 Squire, B. 134  
 Stengal, E. 343  
 Stenhouse, L. 264  
 Stevick, E. W. 100–101, 310, 364  
 Swan, M. 91  
 Sweet, H. 201  
 Szent-Györgyi, A. 20, 147–148, 392  
 Szépe, Gy. 333  
 Szilágyi, Á. 17  
 Sztálin, J. V. 371  
 Szüdi, J. 277  
 Tarján, Z. 171  
 Terestyéni, T. 46, 83  
 Thomas, H. 237  
 Thornbury, S. 381  
 Thurrell, S. 166  
 Tomlinson, B. 92–93  
 Trim, J. L. M. 93, 157  
 Turkle, S. 382  
 Underhill, A. 393  
 Ur, P. 311  
 Vincent, B. 45  
 Vitályos, Á. 371  
 Vizi, E. Sz. 66  
 Walcott, D. 227  
 Widdowson, H. G. 267  
 Wittgenstein, L. 56, 350  
 Yeadon, T. 321  
 Zanati, B. 398  
 Zweig, S. 152  
 Zsdanov, A. A. 371

# TÁRGYMUTATÓ

Az angolt és a magyart nem tüntetjük fel a listán, hiszen a könyv jórészt róluk szól.

- ALI 60  
alkalmazott nyelvészet 11, 41, 51, 173–174, 225, 371  
American Language Institute 60  
Angol–Amerikai Intézet 226  
Angol Tanárképző Központ 32–33, 117–123, 127–131, 137, 141–142, 145, 147, 170, 225–227, 230, 232–236, 239, 242–244, 339, 349–351  
Angol Tanszék 95, 279, 398  
ANOVA-teszt 69  
anyanyelv 14, 19–24, 38, 41–45, 52, 54–56, 61, 65–66, 68, 71, 73–76, 79–80, 82–83, 85, 87–88, 91, 108–110, 112, 115, 145–146, 148–149, 157, 158, 160, 164–165, 170, 180, 182, 187, 195, 199, 216, 227, 229, 231, 242, 270, 274, 294, 296, 313, 326–327, 336, 359–360, 362, 368  
anyanyelvű tanár 11–13, 61, 102, 106–107, 128–129, 145, 152–153, 155, 157–171, 173–179, 181, 183, 189–203, 205–221, 227, 240–242, 259, 272, 309, 339–340, 345–346, 348, 358, 364  
audio-lingvális módszer 266, 271  
általános iskolai nyelvoktatás 48, 129, 206, 279, 290, 295  
BANA/TESEP 206  
Békeszolgálat 33, 182, 225, 231  
beszédkészség 30, 181, 199, 212–214, 219–221, 368  
beszéértési készség  
biztonságérzet 100, 135, 182, 266, 310, 383, 387–389  
brit/amerikai angol 33, 53, 59–60, 73–74, 78, 86, 153, 197, 346, 368  
British Council 33, 167, 174, 182, 223–226, 229, 239–242, 265, 335  
CETT (lásd Angol Tanárképző Központ)  
citációs index 85, 95  
csoportmunka 35, 187  
digitális technológia 373, 380–381  
doktori program 226, 244  
döntéshozó 33, 39, 55, 126, 207, 233, 250–251, 260, 285, 296  
drill 307, 321, 356–357, 359–360, 375, 383, 387  
EFL/ESL 127, 161, 163, 173–187, 192, 197–200, 207, 345, 348  
egyetemi nyelvoktatás 206, 230–231, 240, 291–292, 294  
egyetemi oktató 13, 127, 129–130, 137–140, 142, 233, 321, 334, 349, 397  
együtműködés 65, 117–118, 123–126, 128, 132–133, 137–138, 162, 166, 176–179, 181–182, 196, 200, 203, 207, 241, 266, 327, 337  
elméleti szakember  
első nyelv (lásd anyanyelv)  
ELTE (lásd Eötvös Loránd Tudományegyetem)  
ELTeCS 245, 253  
ELTSUP 33, 225, 231  
Eötvös Loránd Tudományegyetem 12, 33, 96, 120, 123, 127, 218, 224–225, 232, 235, 239, 279, 398  
EU (lásd Európai Unió)  
Eurocentres 94  
Európa Tanács 46, 93, 251, 294, 334  
Európai Közösség 231  
Európai Unió 268, 270, 272, 275, 285–287, 290, 294–295, 297, 346  
élethosszig tartó tanulás 292, 294  
érettségi vizsga 49, 171, 268, 270–271, 277, 292, 363  
értékelés 11, 31, 33, 62, 71, 93, 95, 106–115, 128, 131–132, 193, 236–237, 264, 285, 291, 294–295  
felőtt nyelvtanuló 29–30, 86, 276, 280, 282, 360  
Felsőoktatási törvény 244, 292  
Felzárkózás Európához Alap 33, 231  
FID (Nemzetközi Dokumentációs Központ)  
FIPLV 94  
folyamatosság 108, 186  
fordítás 14, 63, 73, 85, 93, 180, 187, 215–216, 218, 271, 339–340, 347  
forma 14, 28, 32–33, 36, 51, 55, 63, 65, 74, 86, 88, 95–96, 98–99, 106–108, 123–125, 127–128, 130, 132, 135, 137–138, 141–143, 154, 160, 163, 165–166, 176–177, 179, 181–182, 187, 194, 198, 203, 211, 213, 217, 219–220, 224–227, 235–237, 272, 297, 301, 306–307, 313–314, 325, 333, 345, 380–381, 385, 389, 393–394, 399  
fosszilizáció 108, 165  
francia nyelv 23–24, 31, 34, 45, 55, 71, 158, 161, 270, 275, 286, 290, 293, 331, 345, 358  
frontális munka 187, 197, 296  
Fulbright-ösztöndíj 60–62, 224  
globalizáció 17, 45, 50–51, 53, 56–57, 79, 389  
Goethe Intézet 224, 229, 265  
gyakorlótanítás 32, 92, 118, 125–128, 130–131, 133, 136–138, 149, 160, 162–165, 206, 243, 251, 264, 268, 272, 274, 293, 299, 303, 306, 348–349  
hagyományos gyakorlat 230, 360

- hároméves tanárképzés 11, 32–33, 117, 127, 224–227, 230, 232, 243, 348–349
- háromnyelvű európai állampolgár 22, 294, 297
- hátrányos helyzetű tanulók 271, 276–277, 293, 296
- házi feladat 187, 195, 199, 210–211, 213, 219–220, 260, 307, 313–314, 350
- Helsinki Egyetem 224
- helyesírás 51, 54, 106
- hibajavítás 11, 93, 95, 105–106, 108–110, 112–114, 195, 199, 307
- hospitálás
- Hueber Verlag 148, 369
- humanisztikus szemlélet 91, 99–100, 119, 124, 128, 267, 270, 308, 310
- humor 12, 20, 101, 198–199, 256, 302–303, 319–332, 334, 365, 368, 394
- hungarológia 60–61
- Hunglish 23, 60, 74, 86, 345, 368
- IATEFL 94, 182, 239, 251, 309, 333–334, 368–369, 399
- ideális nyelvtanár
- idegen nyelv 12, 18, 22–29, 31–32, 34, 37, 39, 41, 43–47, 49, 52, 54–56, 59, 64, 69–70, 73, 77–80, 82–84, 88–89, 95, 99, 107, 127, 151, 154, 159–160, 165, 173, 178, 192, 203, 205, 206, 227, 229–231, 234, 239, 248, 250, 254, 273–277, 279–297, 303, 314, 327, 331, 344–345, 353, 356–364
- idegennyelv-oktatás 11–12, 23, 33, 41, 48–49, 56, 78, 127–128, 224–225, 229–231, 233–234, 236, 248, 274, 263–277, 279, 283–284, 333–334
- idegennyelv-tudás 34, 46, 62, 65–89, 162, 176, 193, 230, 285–287, 362
- impakt-faktor 85, 95
- információ
- és kommunikációs technológia 291, 295, 376–381
  - hiány 152
  - tartalom 110–111, 114
- intenzív nyelvtanulás 80, 273, 291–292, 295, 297
- interjú 11, 13, 20, 62, 64, 120, 122, 127, 129–133, 135–142, 168, 171, 191, 193, 196, 198–200, 203, 206, 301, 369, 374, 388–389, 392, 400
- internet 12, 14, 43, 45, 53, 62, 295, 314, 370, 376–379, 381
- íráskészség 82, 215, 221
- jelentés 19, 54, 98–99, 107–108, 119, 137, 146, 153, 159, 187, 253, 263, 307, 322, 341, 357, 385, 391, 395
- József Attila Gimnázium 397
- jövevényszavak 19, 24, 35, 42, 53, 55
- Kendall-koefficiens 113
- KER (lásd Közös Európai Referenciakeret)
- kevésbé tanult nyelvek 275, 293
- képesített tanár 155, 161, 178, 180, 192, 194, 201, 239, 295
- kérdőíves felmérés 30, 47, 63, 77, 88, 120, 168, 206
- két tannyelvű oktatás 28
- kiejtés 19, 54, 60, 113–114, 151–153, 162, 176, 182, 186, 193, 216, 368
- kisebbségi érzés 165, 183, 242, 390
- kognitív disszonancia 388
- kommunikatív
- gyakorlat 199, 387
  - kompetencia 28, 105, 173, 292, 387
  - nyelvoktatás 11–12, 91, 93, 97, 99–103, 105–115, 128, 241, 267, 272, 295–296, 314, 333, 340, 357–358, 360, 387
  - szituációk 193, 361–362
  - tanár 91, 97–103, 357
- kommunikációs
- célok
  - eszköz 72, 284
  - képesség 91
  - sebesség 111–112, 114
- kompjúter 36, 54–55, 92, 239, 295, 328, 330, 363, 373–376, 378–380
- konferenciárészvétel 76, 84, 87–89, 192, 242, 378
- kooperáció
- korai nyelvtanulás 74, 87, 294–295
- korreláció 70, 75–77, 95, 171
- középiskolai nyelvoktatás 206, 236, 290
- Közüktatási (és Kulturális) Minisztérium 25, 224, 230–233, 235, 243, 269, 274, 276, 290, 292–293, 295–297
- Közüktatási törvény 291–292, 295, 297
- Közös Európai Referenciakeret 93, 270–271, 292
- köztes nyelv 105–106, 108, 158–160
- kritikai gondolkodás 245, 297, 302
- kulturális sokk 348
- kultúranitás
- kurrikulum 49
- kutatótanár 264
- latin nyelv 18, 44–45, 50, 270, 307, 367
- lexika 44, 53, 397
- L1 (lásd anyanyelv)
- L2 (lásd második nyelv)
- Libanoni–Magyar Baráti Társaság 249
- Likert-skála 136, 210–215
- lingua franca 42, 69, 83, 189, 258, 345, 367, 369
- lingvizmizmus 50, 52
- Magyar Tudományos Akadémia 55, 62, 67–68, 78, 81, 272
- magyar tudósok 11, 34, 52, 59, 62–63, 66, 69, 79–81, 86–88, 391–392
- második nyelv 41, 43, 52, 64, 89, 105, 107–112, 115, 157–158, 173, 206, 227, 292, 297, 345, 356–357, 359–360, 362, 364, 376

- McDonald's 50–51, 57, 254  
mentor (lásd vezetőtanár)  
módszertankönyv 169, 309, 343, 370  
motiváció 50, 70, 84, 98, 149, 159, 163, 181, 201, 234, 272, 287, 295, 314, 327, 350, 364  
MTA (lásd Magyar Tudományos Akadémia)  
nem nyelvszakos tanár 99, 128, 163, 291, 293–294, 344, 358  
nemanyanyelvű tanár 11–13, 94, 97, 101–103, 107, 109–110, 128, 146–149, 151–153, 155–228, 241–242, 259, 299, 326, 334, 336, 345–346, 348, 360, 362, 397  
német nyelv 19, 23–25, 28–29, 31, 34, 41, 45–47, 127, 185, 192, 229–231, 233, 235, 239, 270–272, 286–287, 290, 293  
Nemzeti alaptanterv 12, 94, 250–251, 263, 268–272  
Nemzetközi Dokumentációs Központ (FID) 65  
NYAT (lásd Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület)  
NYEK (lásd nyelvi előkészítő év)  
nyelv-  
– fejlesztés (lásd nyelvgyakorlás)  
– gyakorlás 99, 194, 242, 293, 296, 349–350  
– használat 23–24, 35, 45, 51, 53, 65–66, 82, 86, 162, 180, 187, 216, 234, 287, 347  
– helyesség  
– iskolák 28, 32, 49, 94, 175, 192, 207–208, 236, 243, 280–282, 342, 351, 370  
– tudás 11–12, 15, 18, 30, 33–34, 46–47, 49, 59, 63, 67–70, 73–75, 77–82, 84, 87, 146, 149, 169, 226, 274, 279–280, 282, 284, 336  
– választás 25, 47, 52, 88, 153, 270, 272, 275, 296  
– vizsga 28–30, 32, 49, 53, 171, 194, 274, 282, 284, 389  
nyelvi  
– előkészítő év 12, 271, 273–274, 276–277, 291  
– hiba 93–94, 114, 152, 198  
– imperializmus 42, 50–51, 205, 227, 240, 254  
– képesség (lásd nyelvtudás)  
– készségek 74–75, 77, 82, 86, 181, 187, 196, 199, 212–216, 219–221, 282, 292, 296, 326, 339, 360, 362, 364, 368, 377  
– kompetencia (lásd nyelvtudás)  
– modell 163, 169, 197, 242  
– szint 30, 34, 47, 64, 68–71, 74–83, 86–88, 93, 279–281, 283–284, 303  
– tudatosság  
– változatok 44–45, 53, 59, 73–74, 78, 82, 86, 368  
Nyelviskolák Szakmai Egyesülete 49  
nyelvkönyvek 21, 23, 49, 62, 91–93, 100–101, 148, 152, 168, 181, 187, 192–193, 195–196, 198–200, 203, 211, 213, 218–220, 223, 240, 254, 274, 282, 284, 302–303, 320–323, 328–331, 335, 355, 358, 363, 369, 370–371, 378–379, 383  
nyelvkönyvszerzők 92, 102, 124, 265, 319, 327–328, 330, 358, 368, 397  
nyelvoktatási szakember 33, 39, 55, 226, 276  
nyelvóra 2, 56, 97, 102, 105, 123, 129–132, 136, 138–141, 144, 154, 179, 181, 189, 191–201, 203, 206, 210–213, 215–216, 219–220, 239, 241–242, 254, 268, 271, 276, 291–292, 306–307, 311–315, 321, 325–327, 339–340, 342–343, 350–351, 353–365, 374, 376, 378, 388–389, 393  
nyelvpedagógia 11, 33, 75, 94, 96, 106, 189, 225–226, 244  
nyelvpolitika 111, 24, 55, 66, 80, 131, 226, 267, 276, 268–270, 285–297  
nyelvtan 46, 93, 113, 151–153, 162, 165, 168–169, 176, 181–182, 186–187, 193–194, 196, 199–201, 207–208, 211, 213, 215–216, 218–220, 241, 291, 301, 321, 326, 344, 346–347, 350, 356, 358–359, 363–364, 367–368  
nyelvtanár 11–12, 19, 25, 56, 91–92, 94, 97, 99–100, 102, 128, 149, 155, 168, 183–184, 205, 226, 230, 250, 256, 271, 274, 276, 279, 282, 284, 291, 293–296, 299, 332, 336, 344, 349, 354, 356–360, 380  
nyelvtanárhiány 23, 47, 127, 230, 239, 258, 294  
nyelvtani-fordítós módszer 271, 340, 347  
nyelvtani szabály 153, 271  
nyelvtanközpontúság 152–153  
nyelvtanulási  
– attitűd 47, 81  
– stratégia 169  
Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület 49  
NYESZE (lásd Nyelviskolák Szakmai Egyesülete)  
nyílt hibák 107–111, 113–115  
olasz nyelv 45–47, 71–72, 277  
olvasási készség 86, 326, 339  
óra  
– látogatás 388  
– megfigyelés (lásd óralátogatás)  
– terv(ezés) 102, 130, 132, 139–140, 197, 211, 213, 219–220, 393  
orosz nyelv 12, 18, 23, 25, 28, 31, 34, 39, 46–47, 49, 69, 71–72, 83, 86, 117, 127, 185, 192, 224, 229–230, 239, 254, 259, 270–271, 273–274, 283–284, 286–288, 290, 296, 335, 385  
orosztanárok átképzése 32, 39, 224–225, 230  
Országos Idegennyelvi Tanács  
Országos Pedagógiai Intézet 397  
osztálytermi  
– fegyelem 136, 305, 308–312, 316, 326  
– kutatás 244  
– valóság 191, 268  
önbizalom 94, 102, 135, 138, 145, 151, 155, 178, 182–183, 244, 260, 360, 383, 390  
önképzés 74, 84, 88, 293  
ötéves tanárképzés



- pármunka 15, 117–119, 121, 187  
 pedagógusi fizetések 225, 233, 235, 258, 260, 281, 283, 333  
 PHARE 231  
 politikai korrektség 119, 149, 201, 251–261, 302, 319, 328, 330, 346, 380  
 projekt megvalósítása 234  
 projekttervezés 232, 236  
 publikáció 11, 15, 47, 52, 63, 71–73, 75–78, 85, 87–88, 96–97, 205, 287, 294, 309, 397  
 Radnóti Miklós Gyakorlóiskola 171, 299, 303, 397–398  
 reflektív tanár 264, 305, 315–316  
 rejtett hibák 107–111, 114  
 rendszerváltás 11–12, 18, 21, 25, 28, 46, 49–50, 62–63, 80, 88, 121, 167, 224, 287, 290, 334–335  
 Rigó utca 28, 49, 53  
 Soros Alapítvány 33, 225, 231, 265, 376  
 Soros-ösztöndíj 60, 224, 320  
 spanyol nyelv 45, 72, 158, 185, 286, 325  
 stressz 105, 115, 126, 128, 134, 153, 165, 190, 199, 217, 234, 254, 258, 291, 305, 364, 390, 393  
 Sulinet program 247, 291, 379  
 Sulinet Expressz program 247, 295, 379  
 szakfelügyelet 225, 284  
 szakfolyóiratok 59, 62, 85, 92, 128, 170, 182, 205, 207, 294  
 számítógép 36, 54–55, 92, 239, 295, 328, 330, 363, 373–376, 378–380  
 szemantika  
 szillabus  
 szociolingvisztika 43, 67, 80, 158, 173, 345  
 szókincs 23, 35, 44, 53, 100, 111–113, 125, 146, 151–153, 162, 176, 181–183, 186, 193, 199, 205, 216, 339–343, 347, 350–351, 362, 368, 375, 385  
 szótárhasználat 350  
 szükségletelemzés 98  
 tananyag 124, 225, 251, 264, 268, 280–282, 284, 293, 295, 319, 328, 330  
 tanár  
 – hatalma 251–253, 255–257  
 – presztízse (lásd tanár státusza)  
 – státusza 251–252, 257, 281  
 tanári  
 – attitűd (lásd tanári viselkedés)  
 – beszédidő 100, 182, 386  
 – képesítés 32, 149, 177–178, 183, 201, 271  
 – narratíva 109–110, 258, 305, 312, 332, 341, 348, 359, 361, 376, 380, 383–384, 388, 391–392, 394  
 – stílus (lásd tanári viselkedés)  
 – tapasztalat 32, 92, 118, 149, 251, 274, 299, 303  
 – viselkedés 93, 99–102, 108, 110, 115, 124, 151–152, 168, 173–174, 177, 187, 189, 195–196, 200, 206, 217, 264, 295  
 tanárjelölt 12, 117–120, 123, 127–143, 171, 260, 293, 306–307, 339, 341, 349–351, 394  
 tanárképzés 11, 32–33, 117, 127–144, 206, 224–226, 239–240, 243–244, 264, 267, 277, 291, 339, 348–350, 361, 365, 393  
 tanárképző szakember 123, 126–127, 129, 149, 240, 242–244, 251, 265, 299, 386  
 tanítási gyakorlat (lásd gyakorlótanítás)  
 tankönyvek (lásd nyelvkönyvek)  
 tankönyvkiadás 148, 369  
 tanterv 25, 32–33, 127–128, 135, 207, 230, 243, 254, 258, 263–264, 276, 279, 285, 287–292, 294, 296, 322, 326, 349, 353, 358–359, 378–379  
 tantervfejlesztés 250–251, 263–272  
 tantervi  
 – innováció 250, 263, 264–265  
 – reform (lásd tantervi innováció)  
 tantervkészítő 33, 225, 250–251, 263, 265, 386  
 tanulóközpontú oktatás 91, 97, 101, 189, 267, 308, 310  
 tartalomalapú nyelvtanítás 293  
 társalgás 99, 194–197, 199–201, 214, 216, 221, 321, 331, 339, 348, 373, 382, 385  
 technológia 23, 66, 374–376, 378–381  
 Tempus  
 – Közalapítvány 276, 293  
 – -program 231  
 tervezés (lásd óratervezés)  
 TESOL 182, 207, 253–254, 257–260  
 tesztelés (lásd értékelés)  
 Threshold Level 157  
 TIT (lásd Tudományos Ismeretterjesztő Társulat)  
 továbbképzés 33, 224–225, 227, 284  
 többnyelvűség 46, 54, 286  
 trianguláció 167  
 t-teszt 69, 210, 214  
 Tudományos Ismeretterjesztő Társulat 284, 333  
 tutor (lásd egyetemi oktató)  
 USC 60  
 USIA 182, 265  
 USIS 33, 225  
 valós  
 – beszédhelyzet 353, 362  
 – interakció 99, 101, 357, 361–363  
 varianciaanalízis 70  
 vezetőtanár 33, 60, 118–119, 123, 127, 129–130, 132, 137, 139–141, 225, 243, 293, 398  
 Világ – Nyelv program 12, 275–277, 285–297, 379  
 Világbank 33, 225–226, 231, 233–235, 240  
 világnyelv 17–64, 66, 69, 71, 77, 79–81, 83, 189, 226–227, 253–255, 258, 345, 367, 369  
 visszacsatolás 106, 133, 135, 137, 210, 236, 253, 269, 351, 389

# INDEX

*English and Hungarian* are not marked in this list as the book is mostly about these two languages.

- adequacy (see appropriacy)
- adult language learner 29–30, 86, 276, 280, 282, 360
- aims of communication
- ALI (see American Language Institute)
- American English 33, 53, 59–60, 73–74, 78, 86, 153, 346, 368
- American Language Institute 60
- anecdote (see teacher narrative)
- ANOVA-test 69
- applied linguistics 11, 41, 51, 173–174, 225, 371
- appropriacy 98, 107–109, 152, 176, 181, 186, 201
- assessment 11, 31, 33, 62, 71, 93, 95, 106–115, 128, 131–132, 193, 236–237, 264, 285, 291, 294–295
- audio-lingual method 266, 271
- authentic interaction (see real-life interaction)
- BANA/TESEP 206
- bilingual education 28
- British Council 33, 167, 174, 182, 223–226, 229, 239–242, 265, 335
- British English 33, 53, 59–60, 73–74, 78, 86, 153, 197, 346, 368
- Catching Up with Europe Fund 33, 231
- CEFR (see Common European Framework of Reference)
- Centre for English Teacher Training 117–123, 127–131, 137, 141–142, 145, 147, 170, 218, 225–227, 230, 232–236, 239, 242–244, 339, 349–351
- certified teacher (see qualified teacher)
- CETT (see Centre for English Teacher Training)
- change of regime 11–12, 18, 21, 25, 28, 46, 49–50, 62–63, 80, 88, 121, 167, 224, 287, 290, 334–335
- citation index 85, 95
- class discipline 136, 305, 308–312, 316, 326
- classroom
  - life 191, 268
  - practice 267–268
  - reality (see classroom life)
- classroom-oriented research 244
- CLT (see communicative language teaching)
- cognitive dissonance 388
- collaboration 65, 117–118, 123–126, 128, 132–133, 137–138, 162, 166, 176–179, 181–182, 196, 200, 203, 207, 241, 266, 327, 337
- command of foreign languages (see foreign language proficiency)
- Common European Framework of Reference 93, 270–271, 292
- communicative
  - approach (see communicative language teaching)
  - competence 28, 105, 173, 292, 387
  - language teaching 11–12, 91, 93, 97, 99–103, 105–115, 128, 241, 267, 272, 295–296, 314, 333, 340, 357–358, 360, 387
  - method (see communicative language teaching)
  - practice 199, 387
  - situation 193, 361–362
  - task (see communicative practice)
  - teacher 91, 97–103, 357
- computer 36, 54–55, 92, 239, 295, 328, 330, 363, 373–376, 378–380
- conference
  - attendance (see conference participation)
  - participation 76, 84, 87–89, 192, 242, 378
- confidence (see self-confidence)
- content-based
  - language education 293
  - language learning (see content-based language education)
- conversation 99, 194–197, 199–201, 214, 216, 221, 321, 331, 339, 348, 373, 382, 385
- cooperation (see collaboration)
- correlation 114, 177–179, 196
- Council of Europe 46, 93, 251, 294, 334
- coursebook 21, 23, 49, 62, 91–93, 100–101, 148, 152, 168, 181, 187, 192–193, 195–196, 198–200, 203, 211, 213, 218–220, 223, 240, 254, 274, 282, 284, 302–303, 320–323, 328–331, 335, 355, 358, 363, 369, 370–371, 378–379, 383
  - writer 92, 102, 124, 265, 319, 327–328, 330, 358, 368, 397
- covert errors 107–111, 114
- critical thinking 245, 297, 302
- culture shock 348
- curriculum 25, 32–33, 127–128, 135, 207, 230, 243, 254, 258, 263–264, 276, 279, 285, 287–292, 294, 296, 322, 326, 349, 353, 358–359, 378–379
  - designer 33, 225, 250–251, 263, 265, 386
  - development 250–251, 263–272
  - innovation 250, 263, 264–265
- decision-maker 33, 39, 55, 126, 207, 233, 250–251, 260, 285, 296
- dictionary use 350
- digital technology 373, 380–381
- disadvantaged students 271, 276–277, 293, 296
- doctoral programme (see PhD programme)

- drill 307, 321, 356–357, 359–360, 375, 383, 387
- dual-language education (see bilingual education)
- early language learning 74, 87, 294–295
- EFL 127, 161, 163, 173–187, 192, 197–200, 207, 345, 348
- ELTE (see Eötvös Loránd University Budapest)
- ELTeCS (see English Language Teaching Contacts Scheme)
- ELTSUP (see English Language Teacher Supply Programme)
- English Department
- English Language Teacher Supply Programme 33, 225, 231
- English Language Teaching Contacts Scheme 245, 253
- Eötvös Loránd University Budapest 12, 33, 96, 120, 123, 127, 218, 224–225, 232, 235, 239, 279, 398
- error correction 11, 93, 95, 105–106, 108–110, 112–114, 195, 199, 307
- ESL 127, 173–187, 207
- EU (see European Union)
- Eurocentres 94
- European Community 231
- European Union 268, 270, 272, 275, 285–287, 290, 294–295, 297, 346
- evaluation (see assessment)
- feedback 106, 133, 135, 137, 210, 236, 253, 269, 351, 389
- FID (see International Federation for Information and Documentation)
- FIPLV 94
- first language 14, 19–24, 38, 41–45, 52, 54–56, 61, 65–66, 68, 71, 73–76, 79–80, 82–83, 85, 87–88, 91, 108–110, 112, 115, 145–146, 148–149, 157, 158, 160, 164–165, 170, 180, 182, 187, 195, 199, 216, 227, 229, 231, 242, 270, 274, 294, 296, 313, 326–327, 336, 359–360, 362, 368
- five-year (preservice teacher training) programme
- fluency 108, 186
- foreign language 12, 18, 22–29, 31–32, 34, 37, 39, 41, 43–47, 49, 52, 54–56, 59, 64, 69–70, 73, 77–80, 82–84, 88–89, 95, 99, 107, 127, 151, 154, 159–160, 165, 173, 178, 192, 203, 205, 206, 227, 229–231, 234, 239, 248, 250, 254, 273–277, 279–297, 303, 314, 327, 331, 344–345, 353, 356–364
  - competence (see foreign language proficiency)
  - education 11–12, 23, 33, 41, 48–49, 56, 78, 127–128, 224–225, 229–231, 233–234, 236, 248, 274, 263–277, 279, 283–284, 333–334
  - instruction (see foreign language education)
  - proficiency 34, 46, 62, 65–89, 162, 176, 193, 230, 285–287, 362
    - teaching (see foreign language education)
- form 14, 28, 32–33, 36, 51, 55, 63, 65, 74, 86, 88, 95–96, 98–99, 106–108, 123–125, 127–128, 130, 132, 135, 137–138, 141–143, 154, 160, 163, 165–166, 176–177, 179, 181–182, 187, 194, 198, 203, 211, 213, 217, 219–220, 224–227, 235–237, 272, 297, 301, 306–307, 313–314, 325, 333, 345, 380–381, 385, 389, 393–394, 399
- fossilisation/fossilization 108, 165
- French 23–24, 31, 34, 45, 55, 71, 158, 161, 270, 275, 286, 290, 293, 331, 345, 358
- frontal work 187, 197, 296
- Fulbright
  - grant
  - scholarship 60–62, 224
- genuine interaction (see real-life interaction)
- German 19, 23–25, 28–29, 31, 34, 41, 45–47, 127, 185, 192, 229–231, 233, 235, 239, 270–272, 286–287, 290, 293
- global language (see world language)
- globalisation / globalization 17, 45, 50–51, 53, 56–57, 79, 389
- Goethe Institute 224, 229, 265
- grammar 46, 93, 113, 151–153, 162, 165, 168–169, 176, 181–182, 186–187, 193–194, 196, 199–201, 207–208, 211, 213, 215–216, 218–220, 241, 291, 301, 321, 326, 344, 346–347, 350, 356, 358–359, 363–364, 367–368
  - rule (see grammatical rule)
  - centredness/centeredness 152–153
  - translation method 271, 340, 347
- grammatical rule 153, 271
- groupwork 187
- Helsinki University 224
- Higher Education Act 244, 292
- Higher Education Law (see Higher Education Act)
- homework 187, 195, 199, 210–211, 213, 219–220, 260, 307, 313–314, 350
- Hueber Verlag 148, 369
- humanistic approach 91, 99–100, 119, 124, 128, 267, 270, 308, 310
- humour/humor 12, 20, 101, 198–199, 256, 302–303, 319–332, 334, 365, 368, 394
- Hungarian Academy of Sciences 55, 62, 67–68, 78, 81, 272
- Hungarian
  - researchers (see Hungarian scholars)
  - scholars 11, 34, 52, 59, 62–63, 66, 69, 79–81, 86–88, 391–392
  - scientists (see Hungarian scholars)
  - studies
- Hunglish 23, 60, 74, 86, 345, 368
- IATEFL 94, 182, 239, 251, 309, 333–334, 368–369, 399

- ICT (see information and communication technology)
- ideal language teacher 165–166
- impact factor 85, 95
- individual work
- inferiority complex 165, 183, 242, 390
- information
  - and communication technology 291, 295, 376–381
  - gap 152
  - content 110–111, 114
- inservice training 11–12, 33, 117–118
- intensive language learning 80, 273, 291–292, 295, 297
- interlanguage 105–106, 108, 158–160
- International Federation for Information and Documentation (FID) 65
- internet 12, 14, 43, 45, 53, 62, 295, 314, 370, 376–379, 381
- internship (see teaching practice)
- interview 11, 13, 20, 62, 64, 120, 122, 127, 129–133, 135–142, 168, 171, 191, 193, 196, 198–200, 203, 206, 301, 369, 374, 388–389, 392, 400
- IT (see information and communication technology)
- Italian 45–47, 71–72, 277, 286, 346
- Kendall coefficient 113
- L1 (see first language)
- L2 (see second language)
- language
  - awareness 11–12, 15, 18, 30, 33–34, 46–47, 49, 59, 63, 67–70, 73–75, 77–82, 84, 87, 146, 149, 169, 226, 274, 279–280, 282, 284, 336
  - choice 25, 47, 52, 88, 153, 270, 272, 275, 296
  - class (see language lesson)
  - development (see language improvement)
  - education in primary schools 48, 129, 206, 279, 290, 295
  - education in secondary schools 206, 236, 290
  - education in tertiary education 206, 230–231, 240, 291–292, 294
  - error 93–94, 114, 152, 198
  - examination 28–30, 32, 49, 53, 171, 194, 274, 282, 284, 389
  - improvement 99, 194, 242, 293, 296, 349–350
  - learning attitude 47, 81
  - learning strategy 169
  - lesson 42, 56, 97, 102, 105, 123, 129–132, 136, 138–141, 144, 154, 179, 181, 189, 191–201, 203, 206, 210–213, 215–216, 219–220, 239, 241–242, 254, 268, 271, 276, 291–292, 306–307, 311–315, 321, 325–327, 339–340, 342–343, 350–351, 353–365, 374, 376, 378, 388–389, 393
  - mistake (see language error)
  - model 163, 169, 197, 242
  - pedagogy 11, 33, 75, 94, 96, 106, 189, 225–226, 244
  - policy 11, 24, 55, 66, 80, 131, 226, 267, 276, 268–270, 285–297
  - practice (see language improvement)
  - schools (see private language schools)
  - skills 74–75, 77, 82, 86, 181, 187, 196, 199, 212–216, 219–221, 282, 292, 296, 326, 339, 360, 362, 364, 368, 377
  - teacher 11–12, 19, 25, 56, 91–92, 94, 97, 99–100, 102, 128, 149, 155, 168, 183–184, 205, 226, 230, 250, 256, 271, 274, 276, 279, 282, 284, 291, 293–296, 299, 332, 336, 344, 349, 354, 356–360, 380
  - teaching expert 32, 92, 101–102, 118, 149, 251, 265, 274, 299, 303, 309
  - use 23–24, 35, 45, 51, 53, 65–66, 82, 86, 162, 180, 187, 216, 234, 287, 347
  - varieties 44–45, 53, 59, 73–74, 78, 82, 86, 368
- Latin 18, 44–45, 50, 270, 307, 367
- learner-centred education 91, 97, 101, 189, 267, 308, 310
- Lebanese–Hungarian Friendship Society 249
- less widely taught languages 275, 293
- lesson
  - observation 388
  - plan(ning) 102, 130, 132, 139–140, 197, 211, 213, 219–220, 393
  - preparation
- lexis (see vocabulary)
- life-like interaction (see real-life interaction)
- life-long learning 292, 294
- Likert scale 136, 210–215
- lingua franca (see world language)
- linguicism 50, 52
- linguistic
  - imperialism 42, 50–51, 205, 227, 240, 254
  - model (see language model)
- listening skill 377
- loan words 19, 24, 35, 42, 53, 55
- materials writer (see coursebook writer)
- maturation exam(ination) (see school-leaving examination)
- McDonald's 50–51, 57, 254
- meaning 19, 54, 98–99, 107–108, 119, 137, 146, 153, 159, 187, 253, 263, 307, 322, 341, 357, 385, 391, 395
- means of communication 106, 353, 357, 359–360
- methodologist (see language teaching expert)
- methodology book 169, 309, 343, 370
- Ministry of Education (and Culture) 25, 224, 230–233, 235, 243, 269, 274, 276, 290, 292–293, 295–297
- mother tongue (see first language)

- motivation 50, 70, 84, 98, 149, 159, 163, 181, 201, 234, 272, 287, 295, 314, 327, 350, 364
- multilingualism 46, 54, 286
- National Core Curriculum 12, 94, 250–251, 263, 268–272
- National Council for Foreign Languages 233–234
- native
  - English-speaking teacher 11–13, 61, 102, 106–107, 128–129, 145, 152–153, 155, 157–171, 173–187, 189–203, 205–221, 227, 240–242, 259, 272, 309, 339–340, 342, 344–346, 348, 358, 364
  - language (see first language)
  - teacher (see native English-speaking teacher)
- NCC (see National Core Curriculum)
- NCFL (see National Council for Foreign Languages)
- needs analysis 98
- NEST (see native English-speaking teacher)
- NNT (see nonnative English-speaking teacher)
- non-language teacher (see subject teacher)
- nonnative English-speaking teacher 11–13, 94, 97, 101–103, 107, 109–110, 128, 146–149, 151–153, 155–228, 241–242, 259, 299, 326, 334, 336, 345–346, 348, 360, 362, 397
- non-native teacher (see nonnative English-speaking teacher)
- non-NEST (see nonnative English-speaking teacher)
- NT (see native English-speaking teacher)
- orthography 51, 54, 106
- overt errors 107–111, 113–115
- P. C. (see political correctness)
- pairwork 15, 117–119, 121, 187
- Peace Corps 33, 182, 225, 231
- PHARE 231
- PhD (programme) 226, 244
- plurilingualism (see multilingualism)
- policy maker 263, 265, 269–270, 272
- political correctness 119, 149, 201, 251–261, 302, 319, 328, 330, 346, 380
- preservice
  - education 230
  - training (see preservice education)
- private language schools 28, 32, 49, 94, 175, 192, 207–208, 236, 243, 280–282, 342, 351, 370
- professional journals 59, 62, 85, 92, 128, 170, 182, 205, 207, 294
- proficiency level 183, 209, 271, 286
- project
  - implementation 234
  - planning 232, 236
- pronunciation 19, 54, 60, 113–114, 151–153, 162, 176, 182, 186, 193, 216, 368
- Public Education Act 291–292, 295, 297
- Public Education Law (see Public Education Act)
- publication 11, 15, 47, 52, 63, 71–73, 75–78, 85, 87–88, 96–97, 205, 287, 294, 309, 397
- qualified teacher 155, 161, 178, 180, 192, 194, 201, 239, 295
- questionnaire survey 30, 47, 63, 77, 88, 120, 168, 206
- reading skill 86, 326, 339
- real situation 362
- realistic situation 353, 362
- real-life interaction 99, 101, 357, 361–363
- reflective teacher 264, 305, 315–316
- regime change (see change of regime)
- researcher 126, 129, 157, 159–160, 173–174, 190, 200–201, 209, 214, 264, 392
- retraining Russian teachers 32, 39, 224–225, 230
- Russian 12, 18, 23, 25, 28, 31, 34, 39, 46–47, 49, 69, 71–72, 83, 86, 117, 127, 185, 192, 224, 229–230, 239, 254, 259, 270–271, 273–274, 283–284, 286–288, 290, 296, 335, 385
- School of English and American Studies 218
- school
  - practice (see teaching practice)
  - based mentor (see teacher trainer)
  - leaving exam(ination) 49, 171, 268, 270–271, 277, 292, 363
- Schoolnet Express Program / Programme 247, 291, 379
- Schoolnet Program / Programme 247, 295, 379
- second language 41, 43, 52, 64, 89, 105, 107–112, 115, 157–158, 173, 206, 227, 292, 297, 345, 356–357, 359–360, 362, 364, 376
- security 100, 135, 182, 266, 310, 383, 387–389
- self-
  - confidence 94, 102, 135, 138, 145, 151, 155, 178, 182–183, 244, 260, 360, 383, 390
  - directed learning (see self-instruction)
  - education (see self-instruction)
  - esteem (see self-confidence)
  - instruction 74, 84, 88, 293
- semantics (see meaning)
- shortage of language teachers 23, 47, 127, 230, 239, 258, 294
- sociolinguistics 43, 67, 80, 158, 173, 345
- Soros Foundation 33, 225, 231, 265, 376
- Soros grant 60, 224, 320
- Spanish 45, 72, 158, 185, 286, 325
- speaking skill 30, 181, 199, 212–214, 219–221, 368
- speed of communication 111–112, 114
- stability (see security)
- story (see teacher narrative)
- stress 105, 115, 126, 128, 134, 153, 165, 190, 199, 217, 234, 254, 258, 291, 305, 364, 390, 393
- student-centred education (see learner-centred education)

- subject teacher 99, 128, 163, 291, 293–294, 344, 358
- supervision 142–143
- supervisor 123–124, 127, 129–130, 134–136, 138,
- syllabus
  - design 267
  - designer (see curriculum designer)
- teacher
  - behaviour (teaching attitude)
  - education 11, 32–33, 117, 127–144, 206, 224–226, 239–240, 243–244, 264, 267, 277, 291, 339, 348–350, 361, 365, 393
  - educator (see teacher trainer)
  - narrative 109–110, 258, 305, 312, 332, 341, 348, 359, 361, 376, 380, 383–384, 388, 391–392, 394
  - power 251–253, 255–257
  - researcher 264
  - salaries 225, 233, 235, 258, 260, 281, 283, 333
  - status 251–252, 257, 281
  - talking time 100, 182, 386
  - trainee 12, 117–120, 123, 127–143, 171, 260, 293, 306–307, 339, 341, 349–351, 394
  - trainer 123, 126–127, 129, 149, 240, 242–244, 251, 265, 299, 386
  - training (see teacher education)
- teaching
  - assistant (see teacher trainee)
  - attitude 93, 99–102, 108, 110, 115, 124, 151–152, 168, 173–174, 177, 187, 189, 195–196, 200, 206, 217, 264, 295
  - credentials (see teaching qualifications)
  - culture 187, 206
  - experience 32, 92, 99, 110, 118, 125, 130, 134–135, 137–143, 149, 151, 175, 189, 192, 196, 201, 203, 242, 251, 274, 299, 303
  - material 124, 225, 251, 264, 268, 280–282, 284, 293, 295, 319, 328, 330
  - practice 32, 92, 118, 125–128, 130–131, 133, 136–138, 149, 160, 162–165, 206, 243, 251, 264, 268, 272, 274, 293, 299, 303, 306, 348–349
  - qualifications 32, 149, 177–178, 183, 201, 271
- teamwork 35, 187
- technology 23, 66, 374–376, 378–381
- Tempus Programme 231
- Tempus Public Foundation 276, 293
- TESOL 182, 207, 253–254, 257–260
- testing (see assessment)
- textbook (see coursebook)
  - publishing 245
  - writer (see coursebook writer)
- three-year (preservice teacher training) programme 11, 32–33, 117, 127, 224–227, 230, 232, 243, 348–349
- Threshold Level 157
- traditional exercise 230, 360
- trainee teacher (see teacher trainee)
- translation 14, 63, 73, 85, 93, 180, 187, 215–216, 218, 271, 339–340, 347
- triangulation
- trilingual European citizen 22, 294, 297
- t-test 69, 210, 214
- United States Information Agency 182, 265
- United States Information Service 33, 225
- university instructor (see university teacher)
- University of Southern California 60
- university
  - teacher 13, 127, 129–130, 137–140, 142, 233, 321, 334, 349, 397
  - tutor (see university teacher)
  - -based mentor (see university teacher)
- USC (see University of Southern California)
- USIA (see United States Information Agency)
- USIS (see United States Information Service)
- variance analysis 70
- vocabulary 23, 35, 44, 53, 100, 111–113, 125, 146, 151–153, 162, 176, 181–183, 186, 193, 199, 205, 216, 339–343, 347, 350–351, 362, 368, 375, 385
- words (see vocabulary)
- World – Language Programme 12, 275–277, 285–297, 379
- World Bank 33, 225–226, 231, 233–235, 240
- world language 17–64, 66, 69, 71, 77, 79–81, 83, 189, 226–227, 253–255, 258, 345, 367, 369
- writing skill 82, 215, 221
- year of intensive language learning 12, 271, 273–274, 276–277, 291
- YILL (see year of intensive language learning)

E szokatlan kötet a világszerte ismert és elismert Medgyes Péter legkedvesebb tanulmányait és előadásait tartalmazza. Noha akadnak köztük harminc évvel ezelőtt készült írások is, a gyűjtemény minden egyes darabjának máig ható üzenete van. A hagyományos kutatási beszámolók mellett találunk benne szókimondó, olykor provokatív problémafelvetéseket, humoros és allegorikus kontextusba ágyazott munkákat is. A szerző ritkán von le végső következtetéseket, mert tudja, hogy a nyelvoktatás szövevényes rendszerében hiába kerekünk recepteket: minden tanár – és persze diák – a maga útját járja. A műfaji és nyelvi sokrétőség dacára egyvalami- ben valamennyi szöveg osztozik: tanulásra, töprengésre és továbblépésre sarkall.

A tematikus rendbe szedett fejezeteket a szerző és Borbanek Teréz újságíró között zajló kötetlen, olykor frivol kérdés-felelet köti össze, mely során szellemes anekdoták, rövid elemzések és világos magyarázatok váltogatják egymást, miközben Medgyes professzor elhivatott, de kétkedő és nyughatatlan személyisége is feltárul az olvasó előtt.

Szokatlan ez a könyv azért is, mert a szerző mintegy önmagát lepi meg vele a hetvenedik születésnapja alkalmából. Úgy gondolom azonban, hogy e vaskos kötet nem annyira az ünnepeltnek, mint inkább az olvasónak lesz ajándék.

*Holló Dorottya*

ISBN 978-963-284-609-5

