

MŰHELYTITKOK

Idegennyelv-tanításunk helyzete

KONTRA MIKLÓS

Hullámhegyek és -völgyek a magyarországi angoltanárképzésben az utóbbi fél évszázadban^{1, 2}

Ups and Downs in English Language Teacher Education in Hungary in the Last Half Century

This paper gives a detailed overview of the Humboldtian/neohumanist tradition of (English) teacher education in Hungary from 1872 through 1990 and beyond, including a criticism of the snobbery in Hungarian academic life which deems educational linguists' and language educators' work "unscientific" and looks down upon it.

The traditional teacher education model was significantly challenged when, in addition to the double major 5-year teacher programs, 3-year single major programs were started in 1990, with considerable help from the World Bank, the British Council, USIS and the Peace Corps. These new programs focused on language pedagogy and practical teacher education, and provided considerably increased teaching practice. Similarly to the Netherlands in the 1970s, this was "an uphill fight against tradition, vested interests and mental inertia" (van Essen 1996: 21). The quality of the programs was internationally recognized and the Centers for English Teacher Training (CETTs) became a model for restructuring English teacher education in Central Europe. The 1990s saw the all-time peak of English teacher education in Hungary.

After 1997 the CETTs were forcibly (re)merged with the traditional philology departments (aka Departments of English Studies), and a lot of their achievements were wasted. The quality of teacher education seems to be under serious threat again and the academic prestige of teacher educators continues to be minimal, despite the international fame of some Hungarian applied linguists and teacher educators, and the high-quality MA and PhD programs they direct.

In conclusion, the author offers his ideas on what could be done in such a situation, which is aggravated by chaotic educational language policy decisions from the government and the curse of the age-old *scholarly teacher vs. trained teacher* controversy in (English) teacher education in Hungary.

¹ Ez a cikk a Magyar Anglisztikai Társaság 12. konferenciáján Debrecenben, 2015. január 31-én elmondott plenáris előadásom magyarra fordított változata. Az eredeti, angol változat várhatóan *Working Papers in Language Pedagogy*-ban fog megjelenni 2016 végén. Hálás vagyok a sok hasznos megjegyzésért Balogh Erzsébetnek, Bukta Katalinnak, Doró Katalinnak, Nikolov Marianne-nak, Jeremy Parrott-nak, Tove Skutnabb-Kangasnak, Szerencsi Katalinnak, Varga Györgynek és a plenáris ülés hallgatóinak, akik észrevételeket fűztek előadásomhoz, különösképpen Dávidházi Péternek.

² A szöveget fordította Jani-Demetriou Bernadett, a KRE Szakfordító Szakirányú Továbbképzésének hallgatója.

Az itt következő szöveg egy előadás írott változata, így értelemszerűen magán viseli az előadás műfaji jegyeit.

A legtöbb ember nyelvészként ismer, s kevesebben tudják, hogy évtizedek óta részt veszek a tanárképzésben is. 1974-ben végeztem angol és orosz szakon a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen. Tanári diplomát szereztem az ötéves képzés végén (angol nyelv és irodalom szakos, illetve orosz nyelv és irodalom szakos tanár), öt évig angolt és oroszot tanultam, nyelvet és irodalmat, és nagyon keveset arról, ami a tanári pályára készített volna fel.

Őszintén mondhatom, amikor 1974-ben diplomáztam, a legtöbbet, amit az angol mint idegen nyelv tanításáról tudtam, egy négyhetes tanárképző tanfolyam alatt tanultam meg. A tanfolyamot 1973 nyarán a londoni International House-ban végeztem. Én voltam az a szerencsés, aki a történelem során harmadik magyarként vehette át a Nemzetközi Tanárképző Intézet (ITTI)³ által kiállított bizonyítványt. Egy évtizeddel később az International House megnyitotta első iskoláját a vasfüggönyön túl: az International House Budapestet (IHB). Az IHB egyik alapító tagjaként egy évtizeden keresztül tanítottam angolt mint idegen nyelvet az intézetben. Az IHB tanárképző programokat is szervezett. Több kollégámmal együtt e program keretében szereztem meg a második olyan angoltanári okleveletem, melyet az ITTI állított ki, 1985-ben.

1974 és 1978 között a szegedi József Attila Tudományegyetemen tanítottam angol nyelvet, leíró nyelvtant, illetve alkalmazott nyelvészeti kurzusokat tartottam, ezt folytattam Debrecenben 1981-től 1984-ig, majd 1991-től ismét Szegeden. 1991 és 1997 között az Angoltanár-képző Központot vezettem, később, egy átszervezést követően az Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék tanszékvezetője voltam egészen 2012-ig.⁴ Mindent egybevéve évtizedeken át foglalkoztam angoltanárképzéssel. Ezenkívül három évig (2007-től 2009-ig) voltam a Magyar Akkreditációs Bizottság nyelvtudományi szakbizottságának tagja, ahol a mi feladatunk volt, hogy eldöntsük az egyetemek és főiskolák által indítani kívánt összes idegen nyelvi tanárképző szakról, hogy akkreditálhatóak-e.

³ Az International House London iskolát John és Brita Haycraft alapította 1959-ben, Covent Gardenben. 1961-ben a Shaftesbury Avenue 40. szám alá költöztek. Itt szereztem meg a nyelvtanári képzést 1973-ban. A következő székhelyük a Piccadilly 106. alatt volt 1977 és 2007 között. Most ismét a Covent Gardenbe költöztek. Az International House története szerint (<http://ihworld.com/history>, utolsó megtekintés: 2015. január 17.) a Haycraft házaspár azt vallotta, hogy a magas színvonalú oktatás magas színvonalú tanárképző háttérrel igényel, ezért 1962-ben elindították az első tanárképző kurzust, amely arra helyezte a hangsúlyt, hogyan lehet interaktívan és fordítás nélkül nyelvet tanítani. 1977-től 1988-ig a Királyi Művészeti Társaság (RSA) bocsátotta ki a képzést adó bizonyítványait, melyek később RSA-ként váltak ismertté. 1988-ban ezt a tisztséget a University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES) [a Cambridge-i Egyetem vizsgaközpontja] vette át, a képzést pedig Certificate in Teaching English as a Foreign Language to Adults (CTEFLA) [a Cambridge University felügyelete alatt megszerzhető angol nyelvtanári végzettség] névre változtatták. 1996-ban korszerűsítették, és neve CELTA-ra változott. Az eredeti IH-képzést szintén korszerűsítették, az International House iskoláiban lehet megszerezni, és megegyezik testvérképzésével, a CELTA-val (lásd még Medgyes 2011: 20–24).

⁴ Nem sokkal a 2015. január 31-én megtartott előadásomat követően nyugdíjba vonultam a Szegedi Tudományegyetemről.

Mai előadásomban három dologról biztosan *nem* ejtek szót. Először is, nem beszélek a gyors szerkezeti változások okozta katasztrofális hatásokról, amelyek a magyar tanárképzést jellemezték 1990 után; áttérés a kétszakos tanárképzésről az egyszakos képzésre, majd visszatérés a kétszakos képzéshez; az ötéves tanárszakok után a hároméves egyszakos tanárszakok, később a 3+2-es rendszer, végül újból az 5 (+1) éves képzés. Ráadásul senki sem tudja biztosan, mi jön még. Mindezen változásoknak van egy közös jellemzője, amely nem változik: a különböző programokat úgy vetik el, hogy még kísérlet sem történik sikerük vagy sikertelenségük értékelésére (lásd Lehmann–Lugossy–Nikolov 2011: 261).

Arról sem fogok beszélni, hogy Magyarországon, ha valaki tanár lesz, alacsony életszínvonal vár rá (Nikolov 1996: 83). Ez ugyanannyira jellemző az angoltanárokra (nálunk az angol a legnépszerűbb idegen nyelv), mint akármelyik másik idegen nyelv vagy egyéb szakos tanárra.

Nem fogok beszélni az angol nyelvi és kulturális imperializmusról és a magyar tanárképzésről sem (erről részletesebben lásd Kontra 1997a, 1997b, megjelenés alatt, Gray–Block 2012, Kumaravadivelu 2014); ezenkívül arról sem, hogy a jelenlegi magyar neokonzervatív-neoliberális oktatáspolitikája célja a bölcsészettudomány szétrombolása a felsőoktatásban (lásd Fábri 2013).

Mindezek helyett

- röviden jellemzem az 1970-es és 1980-as évek angoltanárképzését (English Language Teacher Education, ELTE),
- bemutatom és bírálom az ELTE humboldti/neohumanista hagyományait,
- elmarasztalom a magyar tudományos sznobizmust, amely a humboldti hagyományok velejárója,
- áttekintem az ELTE egy radikálisan újító programját az 1990-es években,
- bemutatom a program bukását,
- ismertetem a saját értelmezésemet arról, hova jutottunk el ma, és végül
- javaslatokat teszek arra vonatkozóan, mit tehet egy ilyen helyzetben az, akit érdekel a magyar angoltanárképzés minősége.

Tanárképzés az 1970-es és az 1980-as években

A mi időnkben néhány kérdéses színvonalú, általános pedagógiai és pszichológiai tárgyon kívül a tanárképzéshez még egy szakmódszertani kurzus tartozott, amely az angoltanítás elméleti és gyakorlati kérdéseit tárgyalta, valamint 15 óra irányított tanítási gyakorlat és néhány óra hospitálás idegen nyelvi vagy egyéb szakos órákon. Más szóval az egyetemekről és főiskolákról kikerülő angoltanárok képzettségét ahhoz az autózvezetőéhez lehetett hasonlítani, aki csupán néhány órás vezetési gyakorlat után, forgalmi tapasztalatok nélkül kapta meg a jogosítványát.

Bérczes 1982-ben publikált cikke jól jellemzi az 1970-es évek debreceni angoltanárképzését. A cikk a Debreceni Egyetem kéthetente megjelenő, *Egyetemi Élet* című lapjában látott napvilágot.⁵ Abban az időben a szerző már hat éve dolgozott angolta-

⁵ A debreceni *Anglisztikai Napok* konferencián, 1982-ben három olyan előadás hangzott el (Boronkay Zsuzsa – Portörő Edit, Varga György és Bérczes László), amelyek hevesen támadták az egyetemi angol szakos tantervet, gyakorló tanárok szempontjából megközelítve a kérdést. Egyik tanulmányt sem

nárként Szolnokon. Kritikája elsősorban a következőkre irányult: (a) a tanárképzés öt éve alatt nem derült ki számára, mit jelent tanárrá válni, (b) abban az időben a hallgatók többsége tanárnak készült, de nem tanították meg őket, hogyan kell tanítani, (c) sem a felvételikor, sem később, az ötéves képzés során nem derült ki, hogy a hallgató alkalmas-e a tanári pályára, (d) a neveléstörténeti és didaktikai kurzusok tartalma nem volt hasznos az idegen nyelv szakos tanárok számára, (e) az angol szakmódszertani kurzusnak alig volt presztízse, (f) a tanterv tele volt angol nyelvfejlesztő tantárgyakkal⁶, de alig akadtak olyanok, amelyek megmutatták volna, hogyan lehet angolt tanítani, (g) az angol irodalmi, nyelvészeti és nyelvi készségfejlesztő tantárgyak mellett egy negyedik modul is szükségesnek tartott volna a tantervben, amely az angol mint idegen nyelv tanításának módszertanával foglalkozott volna, (h) a tanárképzés jelentéktelen és lenézett része volt az egyetemi képzésnek, és végül (i) az akkor legjobbnak és legnehezebbnek tartott középiskolai tankönyvek szerzőiből egyetemi oktatók lettek, de a tanárképzős hallgatóknak nem tanították meg, hogyan használják ezeket a tankönyveket⁷.

Annak ellenére, hogy 33 évvel ezelőtt jelent meg, Bérczes kritikájának számos pontja még 2015-ben is igaznak bizonyul, legalábbis túlnyomórészt, a magyarországi angoltanárképzésre nézve. Ez azért lehetséges, mert a régi humboldti/neohumanista hagyomány az (angol szakos) tanárképzésben rendkívül állhatatosan tartja magát.

Humboldti hagyományunk

Az egyszerűség kedvéért ezt a részt kollégám, Jeremy Parrott (1996: 107) idézésével kezdem. Az 1996-ban rendezett budapesti konferencián, amelyen a hazai angolta-

tartották megfelelőnek arra, hogy bekerüljön a konferenciakötetbe, de Bérczes megjelentette sajátját az egyetemi lapban (vö. Kontra 1989: 323). Varga tanulmányának címe „Can a person with a driving licence drive a car?” [Bárki tud vezetni, akinek van jogosítványa?] volt.

⁶ Az 1970-es években az angol nyelvi készségfejlesztő kurzusok tették ki a tanterv nagy részét, de az angol és amerikai irodalom előadásainak és szemináriumainak követelményei messze meghaladták a magyar hallgatók nyelvi készségeit. Jól emlékszem Greg Nehlerre, egy kiváló amerikai diákra, aki angol és magyar irodalom szakon tanult. Az 1974/1975-ös tanévet a szegedi egyetemen töltötte, ahol egy-két angol irodalom témájú kurzuson is részt vett. Egyszer azt mondta nekem, hogy a magyar hallgatóknak olyan angol szövegeket kell olvasniuk és értelmezniük, amelyeket anyanyelvi beszélőként még ő is rettenetesen nehéznek talál.

⁷ „abszurd helyzet, hogy az egyetemen még a régi tagozatos tankönyvekről sem esik szó, tanári kézikönyv nincs hozzájuk – a szerzők viszont itt tanítanak, megcsinálták a talán legnehezebb, de szerintem a legjobb hazai tankönyvet, és mégsem foglalkoznak azzal, hogyan tanítsuk... – mentségükre szóljon, hogy a jelenlegi helyzetben ez önreklámnak is tűnhetne” (Bérczes 1982: 6). Az említett tankönyv Abádi Nagy Zoltán – Virágos Zsolt (1971): *Angol nyelvkönyv a gimnáziumok szakosított tantervéül III. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest. Országh László professzor (1972: 146) a következő elismerő szavakkal szövegezte a könyvről: „[this] is the work of two very able young schoolmasters, Abádi-Nagy and Virágos from Debrecen. [...] Theirs is far and away the most interesting – one may even venture say the most exciting – English text-book ever published in Hungary.” [Ezt a munkát két nagyon tehetséges fiatal tanár írta, a debreceni Abádi-Nagy és Virágos. Messze övék a legérdekesebb – megkockázatom azt is, hogy a legizgalmasabb – angol nyelvkönyv, amelyet valaha Magyarországon kiadtak.]

nárképzés minőségét vitatták meg, a következőket mondta a vitát összefoglalva, egy műhelymunka (amelyet munkacsoportnak hívtak) zárásaként:

„A munkacsoportunkban két különböző modellel, két megközelítéssel, két hagyománnyal, két világnézettel szembesültünk. Egyrészt a porosz iskolatípussal, amelynek intellektuális, tudományos oktatási modellje Wilhelm von Humboldt német tudós és államférfi „Bildungs” elméletéből ered, a 19. század elejéről. Másrészt ott volt az angolszász, pragmatista pedagógiai modell, amely inkább a gyakorlaton és bizonyos mértékig az értékek egyfajta haszonelvű értelmezésén alapult. . . Mindezt egy konkrétabb, meghatározott szinten úgy mondhatjuk, hogy ellentét feszült az ötéves angol filológiai tanulmányok és a hároméves angoltanárképzés között.”

Könnyű végigkövetni a tanárképzésben ezt az ideológiát és gyakorlatot, amelyet általában, de mégis ellentmondásosan neveznek humboldtinak. Eötvös József, aki 1867 és 1871 között volt az ország közoktatásügyi minisztere, két tanárképző intézetet állított fel, hogy ellensúlyozza az egyetemi oktatók álláspontját, miszerint az egyetem feladata a tudósképzés, és ezt nem lehet a tanárképzés gyakorlati céljainak alárendelni (Schiller 2012: 72).⁸ 1922-ben Fináczy Ernő, a magyar neveléstudomány professzora, kritizálta az egyetemi tudósképzést, amely nem vette figyelembe a tanárképzés szempontjait (Pukánszky 2014: 88). Az 1980-as években számosan érveltek a tanárok gyakorlati képzése ellen. Egyesek szerint, s ez nem volt igaz, az egyetemi tantervek túl sok időt áldoztak nyelvfejlesztésre, s ez az irodalomtanítás rovására történt. Sarbu egy tisztán humboldti felfogást tükröző állításnak adott hangot (1984: 65): „a nyelvet az irodalom és a nyelvtan elmélyült, tudományosan megalapozott tanulmányozása révén lehet igazán birtokba venni”. Másképp megfogalmazva ez az állítás azt a felfogást tükrözi, hogy a tudósképzést elvégző tanár magasabb rendű a gyakorlati képzésből kikerülő tanárnál, vagyis azt a gondolatot fejezi ki, miszerint jó nyelvtanárt nem lehet képezni, arra születni kell.⁹ A kutatás és oktatás, elmélet és gyakorlat, egyetem és az azt körülvevő társadalom között húzódó feszültségek jól követhetők Bársony leírásában (2014), aki a tudósképzés követői és a tanárképzés fontosságát hirdetők közötti debreceni egyetemi viszálykodás közel 40 évét tekintette át 1997-ig, amikor is hatályba lépett egy tanárképzést szabályozó, hírhedt kormányrendelet.¹⁰ Ez a feszültség nemcsak Debrecen jellemezte, igaz volt a budapesti és a szegedi egyetemekre, illetve, kisebb mértékben, a gyakorlat- és módszerorientált tanárképző főiskolákra nézve is.

⁸ „Eötvös József, a kiegyezés utáni első kormány kultuszminisztere jól tudta, hogy a tanárképzés rendszerén is, szigorán is javítani kell. Szembe találta magát azonban a professzori kar merev felfogásával: az egyetem főadata a tudósképzés, ezt nem lehet a tanárképzés gyakorlati céljainak alárendelni.”

⁹ Medgyes (2011: 70) leírja azt az ellenségeskedést, amellyel a hároméves tanárképző programot fogadták az Eötvös Loránd Tudományegyetemen az 1990-es évek elején. Könyvében a hagyományos nézőpont – amely szerint a tanároknak kiváló bölcsészeti oktatásban kell részesülniük – ellen érvelt. Álláspontjával, miszerint a jó nyelvtanár nem születnek, hanem a képzés során válnak azzá, ma már számos tanárképző oktató egyetért.

¹⁰ 111/1997. (VI. 27.) Kormányrendelet.

Néhány személyes visszaemlékezés is szemlélteti a fent leírt feszültséget. Például Medgyes Péter (2005: 55) elmeséli, mit tapasztalt, amikor – miután már évek óta képzett tanárjelölteket az egyetem gyakorlóiskolájában – kinevezték egyetemi oktatóvá az 1980-as évek elején:

„Hamar rájöttem, hogy az Angol Tanszék legalább annyira volt konzervatív szakmailag, mint amennyire politikai szempontból liberális. A legtöbb kollégám szemében a „tanárképzés” anatómia volt. Soha nem fogom elfelejteni, amikor egy nagy tekintélyű irodalomprofesszor odajött hozzám az egyik értekezés után, és azt mondta: »Igazad van Péter. Nincs értelme szakmódszertant csak egyetlen kurzus keretében oktatni.« Ahogy elégedetten elmosolyodtam, még hozzátette: »Ezért én lecsökkenteném az óraszámot nullára.«”

Csaknem teljesen értelmetlennek tűnik számomra, hogy az angoltanárképzés régi humboldti/neohumanista megközelítését kritizáljuk azért, amit Parrott (1996: 107) „a magyarországi anglisztika szakokra az utóbbi öt évben jellemző állóháború”-nak nevezett. Ezt a megállapítást majdnem húsz évvel ezelőtt írta, és azóta sem látok sok változást. Ehhez azonban hozzáfűznék még valamit, ami tisztán mutatja a különbséget a hagyományos és az újító tanárképzés között (lásd lejjebb a hároméves, intenzív egyszakos angolnyelvtanár-képző programokról [English Language Teacher Supply Program, ELTSUP] szóló részt): a legtöbben, akik a hároméves, egyszakos tanárképző szakon végeztek, sokkal jobban képzett tanárok voltak, mint azok, akik az ötéves képzésben vettek részt. Ezt alátámasztja, hogy az utóbbiakat az állami iskolák alig alkalmazták akkor, amikor lehetőségük volt a hároméves képzésből kikerülő tanárt választani. Bizonyosan így volt ez Szegeden, de nagyon valószínű, hogy mindenhol máshol is, ahol az ELTSUP működött az 1990-es években.

A magyar tudós sznobizmus

Amikor a hároméves, egyszakos képzés elindult 1990-ben, a budapesti bölcsészkar Kari Tanácsa *gyorstalpalónak* nevezte a programot (Medgyes 2011: 70).

Budai nemrégén megjelent cikkében (2013) kifejti, hogy az oktatás és a tudomány közötti szakadék mennyire megnőtt az utóbbi évtizedekben. Egy 2005-ös dokumentumból idéz, amelyben a szerző arról panaszkodik, hogy a Magyar Tudományos Akadémia szerint a pedagógia „nem eléggé tudományos diszciplína”. Azokat, akik pedagógiai témáról írnak doktori disszertációjukat, sokszor megvádolják, hogy „az egyszerűbb utat választják”: módszertanról/oktatásról írnak inkább, mintsem nyelvtudományról. Budai a *Magyar Tudományos Művek Tárából* is idéz egy szabályt, amely világosan elkülöníti a tudományos publikációkat a pedagógiai publikációktól, például egy egyetemi biológia tankönyv oktatási, tehát nem tudományos kiadványnak számít.¹¹

¹¹ „Az MTMT besorolásai között megjelent a 'Felsőoktatási tankönyv', a 'Tankönyv fejezet' és az 'Oktatási anyag' azonos megjelöléssel: »Csak *Oktatási jelleg* kapcsolható mellé«, ami most már egyértelműen azt jelenti, hogy *ami oktatási, az nem tudományos*” (Budai 2013: 53).

A Magyar Tudományos Akadémia nem az egyetlen intézmény Magyarországon, amely azt az értékítéletet hirdeti, hogy a pedagógiai kutatások és kiadványok alacsonyabb rendűek, mint a tudományos kutatások és kiadványok. A legtöbb, ha nem minden egyetemünk ugyanezt teszi. Ezért van az, hogy az angol nyelv tanításával és tanulásával foglalkozó legjobb magyarországi doktori program az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájához, és nem a Nyelvtudományi Doktori Iskola Angol nyelvészeti programjához tartozik. Ugyanez a sznobizmus érvényesül, amikor néhány kollégám a nyelvészeti tanszékekről arra ösztönzi az alkalmazott nyelvész vagy módszertanos hallgatókat, hogy ne nyújtsák be nyelvészeti programba doktori disszertációjukat. Ehelyett azt tanácsolják, válasszanak oktatással kapcsolatos programot. E kollégáim szemében világos rangsor alakult ki:

Nyelvészet > Alkalmazott Nyelvészet > Nyelvpedagógia

Itt jegyezném meg, hogy ez a rangsor főként magyar sajátosság, semmiképpen sem amerikai–angolszász. Budainak (2013: 51) igaza van, amikor azt állítja, hogy az Egyesült Királyság és Amerika évtizedek óta nagyon különbözik ettől a felfogástól. Híres amerikai nyelvészek, mint például Charles Ferguson, John Lotz és mások, igazgatói voltak az amerikai Alkalmazott Nyelvészeti Központnak. A kiváló amerikai dialektológus, Harold B. Allen szintén alapító elnöke volt a más nyelvet beszélőket tanító angoltanárok szervezetének (Teachers of English to Speakers of Other Languages, TESOL). William Labov és tanítványai, John Baugh és John Rickford szintén sok időt szenteltek nyelvpedagógiai problémák kutatásának, és korszakalkotó cikkeket és könyveket jelentettek meg (például Labov 1970; Baugh 1999; Rickford 1996). Csakúgy, mint az Amerikai Nyelvtudományi Társaság korábbi elnöke, Walt Wolfram (például Wolfram–Schilling-Estes 2006: 294–328), a szociolingvisztika kiváló képviselője, Dennis Preston (például 1989) és brit nyelvészek, mint Michael Halliday, Angus McIntosh és Peter Strevens (Halliday–McIntosh–Strevens 1964), vagy Richard Hudson (például Hudson–Walmsley 2005), a kanadai Jim Cummins (2000), illetve a finn–svéd Skutnabb-Kangas (például 2000). Végül John Lyons önéletrajzi írásából (2002: 195) vett idézettel zárom a sort:

„Kezdetől fogva szoros kapcsolatban álltam az SLAAI-projektrel [felnőtt nyelvelsajátítással foglalkozó projekt, K. M.], illetve az Európai Tudományos Alapítvány képviseletében az irányítási bizottság elnöke voltam 1981-től 1985-ig. Rajtam kívül az irányítóbizottság minden egyes tagja az alkalmazott (vagy inkább alkalmazható) szociolingvisztika és pszicholingvisztika idevonatkozó területeinek szakértője volt. [...] Én, mint afféle szobatudós és nyelvész az elefántcsonttoronyban, sokat tanultam az igencsak összetett – módszertanilag nehéz és politikailag érzékeny – empirikus kutatásból, amelyet az SLAAI-projekt munkatársai végeztek”.

Az igazság kedvéért megemlítem, hogy a magyarok nincsenek egyedül nézetükkel: ugyanennek az ősrégi és káros ideológiának és attitűdnek a bírálatát olvashatjuk a

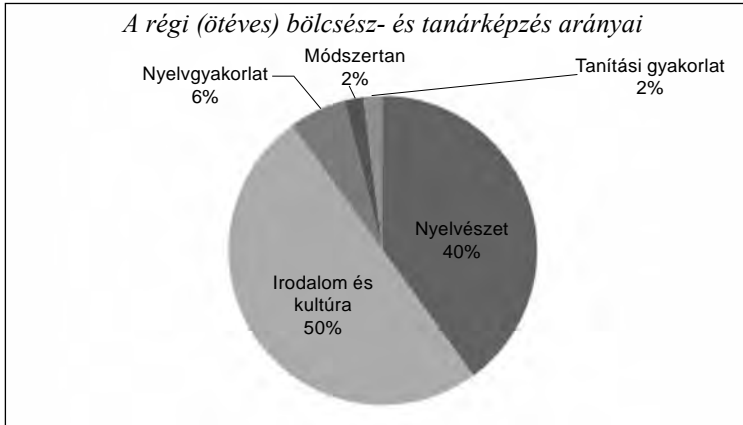
Cseh Köztársaságban (Pišová 1996), Hollandiában (van Essen 1996), Finnországban (Kontra 1989) és Lengyelországban (Komorowska 1996). A következő idézet a holland helyzetet írja le (van Essen 1996: 21):

„A megfelelő tanárképzés felállítására tett korábbi kísérletek ellenére az 1970-es évekig nem beszélhetünk középiskolaitanár-képzésről Hollandiában. Az összes korábbi kísérlet megbukott, mert hosszú ideig élt az a felfogás, miszerint az egyetemeken és más középiskolaitanár-képző intézményekben folyó humanista oktatás magától értetődően elegendő volt ahhoz, hogy más embereket oktassanak az onnan kikerülő diákok. Emellett úgy vélték, hogy tanárnak születni kell, nem azzá válni. Ezek a tanárképzésről alkotott nézetek lényegében a 19. század elejére nyúlnak vissza, amikor a kiváló humanista, Wilhelm von Humboldtt kialakította Poroszország oktatási rendszerét, s ez a modell más európai nemzetek számára példaértékű volt. Emiatt *a szakszerű tanárképzés azóta is kemény harcot vív a hagyományokkal, anyagi érdekeltséggel és mentális tétlenséggel Hollandiában* [saját kiemelés, K. M.]. A harcnak még messze nincs vége, azonban most a csatározás inkább a pénzért folyik, és nem a humanista értékrendért.”

Amire ki akarok lyukadni, igen egyszerű: a magyar egyetemeken lenéznek a korábban felsorolt nyelvtudósokat (Ferguson, Lotz [a Magyar Tudományos Akadémia tiszteletbeli tagja], Allen, Labov, Baugh, Rickford, Wolfram, Preston, Halliday, Hudson, Cummins, Skutnabb-Kangas, Lyons) és sok más nemzetközileg elismert nyelvészt, vagy legalábbis munkájuk egy részét. Sőt, a Magyar Tudományos Akadémia számos publikációjukat tudománytalannak minősítené. Ez már önmagában is elég rossz, azonban, mivel most a Magyar Angliztikai Társaság tagjaihoz intézem szavaimat, azt is ki kell emelnem, hogy ez a magyar hagyomány és gyakorlat nemcsak sajnálatos, hanem teljes mértékben ellentétes is az angol/amerikai eszmékkel.

A Magyarországon valaha létezett legjobb angoltanár-képző program kezdetei

1990-ben, amikor a vasfüggöny leomlott, a Világbank, a British Council, az amerikai USIS (United States Information Service) és az amerikai Békeshatalom nagy összegű támogatásokat és munkaerőt biztosított az angoltanárképzés fejlesztésére és egy újszerű tanárképzési program bevezetésére Magyarországon. A British Council kiemelt kezdeményezése az angolnyelvtanár-képző program volt (ELTSUP, English Language Teacher Supply Programme). A magyar kormány anyagi támogatásával, a fő egyetemek és néhány tanárképző főiskola angoltanár-képző központjaiban (Centers for English Teacher Training, CETT) a magyarországi angoltanárképzéstől radikálisan eltérő, új programot vezettek be. A CETT-programok szerkezetükben és filozófiájukban lényegesen eltértek a hagyományos ötéves, filológiaiaközpontú tanárképzéstől. A két tanterv közötti különbséget az 1. (Bárdos 2009: 37) és a 2. ábra mutatja be.



1. ábra. Az 1990 előtti ötéves bölcsész- és tanárképzés kurzusainak arányai (Bárdos 2009: 37)

A budapesti CETT tanterve három modulra oszlott, amint azt a 2. ábra mutatja: szakmódszertanra, nyelvfejlesztésre és filológiai kurzusokra (Ryan 1996: 14–15). A Szegeden 1991-ben indított képzésünk tanterve körülbelül ugyanilyen felépítésű volt.

Első évfolyam	Második évfolyam	Harmadik évfolyam
Módszertan (56 óra)	Módszertan (336 óra)	Módszertan (434 óra)
Nyelgyakorlat (280 óra)		
Irodalom és kultúra (168 óra)	Nyelgyakorlat (112 óra)	
Egyéb (56 óra)	Irodalom és kultúra (168 óra)	Nyelgyakorlat (28 óra)
	Egyéb (28 óra)	Irod. és kult. (42 óra)
		+ Szakdolgozat

2. ábra. A budapesti CETT-tanterv három modulja

A legnagyobb különbséget a megnövelt óraszámú szakmódszertan és alkalmazott nyelvészeti kurzusok, a több nyelvi gyakorlati óra és az irányított tanítási gyakorlat jelentette. A tanítási gyakorlat általában négyszer olyan hosszú volt (60 óra), mint a hagyományos tanárképzésben (15 óra). A tantárgyak tartalma is különbözött a kétfajta képzésnél, még akkor is, ha ugyanazon a néven voltak meghirdetve. Például a fonológia kurzus az ötéves képzésben generatív fonológiát jelentett, míg mi a képzésünk során Peter Roach akkori kiadású, angol fonológia és fonetika, *English Phonology and Phonetics* című könyvét használtuk, miután egyetértettünk Roach-csal (2009: 81) abban, hogy „[...] pusztán gyakorlati nézőpontból megközelítve, ha az angol szótagok hangsúlyozását a generatív fonológia szerint magyaráznánk az osztályban, az csak összezavarná a diákokat.” Míg a nyelvtan oktatása a régi, ötéves képzésben túl elméleti és felületes volt, s ezért a későbbi tanítás során nem lehetett használni (mint Hollandiában, van Essen 1996: 22), addig a mi nyelvtankurzusaink sokkal gyakorlati megközelítésűek és pedagógiai szempontúak voltak. Ahogy White (1996: 53) helyesen megállapította, míg az ötéves képzés inkább nyelvészek képzésével foglalkozott, illetve az angol nyelvet és irodalmat mint tudományos ismereteket oktatta, addig a hároméves képzés „prioritása angolnyelv-tanárok képzése volt, akik képesek tanulók nyelv tudását fejleszteni olyan pedagógiai módszerek alkalmazásával, melyek a nyelv aktív használatát eredményezik, és nem az irodalom és nyelvtan tanulását”. Utalt arra is, hogy a két program céljai eltérőek, „egyik sem rosszabb a másiknál, ha csak nem a másik mércéje szerint bírálják”, bár ez az állítás süket fülekre talált a magyar egyetemeken.

A két program eléggé különböző volt, különböző mértékben is támogatták őket, amivel kapcsolatban Medgyes (1996: 62) finoman úgy fogalmazott, hogy az ELTE két tanszéke, az Angol Tanárképző Központ (CETT) és az Angol Tanszék, neheztelnek, haragszanak egymásra. Ezek a neheztelések tipikusak voltak ott, ahol a CETT-ek élvezték az ELTSUP támogatását. Medgyes (1996: 62) emlékei szerint egyszer, létszámlépitések idején, felvetődött a kérdés, hogy egy-egy tanszéknek hány alkalmazottat kell elbocsátania. „Arányosan elosztva? »Ha egyetlen álláshelyet is elvesztünk, nekünk végünk« – siránkozott egy kolléga. »De te, Péter, te tudnál nélkülözni pár embert, nem igaz? Egyébként is, csak nyelvtanárok.«”. Magam is tudnék hasonló párbeszédet felidézni a Szegedi Tudományegyetemről, és nem gondolnám, hogy Debrecenben vagy Pécsen más lett volna a helyzet.

Az ELTE Angol Tanárképző Központja több mint 1000 tanárt képzett ki (Medgyes 2011: 73). A mi CETT-központunk jóval kisebb volt, itt 140 angoltanár szerzett képesítést 1991 és 1999 között. Más magyarországi CETT-központokról nincs adatom, de az bizonyos, hogy az ELTSUP segítségével körülbelül 2000 jó tanárt sikerült kiképezni egy évtized alatt.

Az ELTSUP eredményeképp a budapesti CETT nemzetközi tanárképzők szemében is példaértékűvé vált (lásd Medgyes–Malderez 1996).

Főképp az ELTSUP-nak köszönhetően néhány magyar tanárképző oktató, alkalmazott nyelvész és szakmódszertanos oktató „kilépett a nemzetközi porondra”, és igencsak keresett vendégprofesszor vagy konferenciákra sűrűn meghívott előadó lett, például Dörnyei Zoltán, Kormos Judit, Nikolov Marianne, Medgyes Péter és mások. (Dörnyei ma a pszicholingvisztika professzora a Nottinghami Egyetemen, Kormos pedig a Nyelvtudományi és Angol Nyelvi Tanszék professzora Lancasterben.)

Legalábbis részben az ELTSUP eredményeképp angol nyelvpedagógiai és/vagy alkalmazott nyelvészeti doktori programok szerveződtek. Sokan azok közül, akik ilyen képzést végeztek, könyveket publikáltak Nyugat-Európában¹², például Szabó (2008) és Bukta (2014) a Pécsi Tudományegyetemről, illetve Kalocsai (2013) a Szegedi Tudományegyetemről.

Medgyes és Nikolov (2014: 504) közelmúltban írt összefoglaló közleményükben helyesen állapították meg, hogy „az alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai kutatások, melyek a tudományos ranglétra legalsó fokára voltak számúzve, mostanában egyre inkább a tudományos vizsgálatok elismert területévé válnak, s lehetőséget nyújtanak a fiatal kutatóknak arra, hogy tudományos pályára lépjenek. Ennek következtében magyar szerzők neves folyóiratoknak állandó közreműködőivé váltak, és magyarországi kutatók nemzetközi konferenciák szívesen látott előadói lettek.”

Mindent összevetve az angolnyelvtanár-képzés minden idők legmagasabb színvonalát az 1990-es években érte el Magyarországon. Ennek a különleges évtizednek néhány vívmánya máig tovább él, mások viszont kámforrá váltak.

Az ELTSUP összeomlása

Ma Magyarországon nem létezik nyelvpolitika, és a Grin (2003: 30) által meghatározott értelemben már legalább hat évtizede nincs ilyen:

„A nyelvpolitika tervszerű, racionális és elméletileg megalapozott társadalmi szintű törekvés annak érdekében, hogy a nyelvi környezetet befolyásolja a tömeges jólét növelése céljából. Általában hivatalos szervek vagy helyettesítői irányítják, és a népesség egy részére vagy egészére érvényes.”

Következésképpen nincs oktatási nyelvpolitikánk, és nincs oktatási nyelvi tervezésünk sem. Nem meglepő tehát, hogy ebben a kaotikus helyzetben, mely az oktatáspolitikát általánosan jellemzi 1990 óta az óvodától a felsőoktatásig¹³, a hivatalos szervek meg sem próbálták az ELTSUP vívmányait fenntartani. A felsőoktatásban a Bologna-rendszer bevezetésekor az ELTSUP és az Angol Tanárképző Központok fölöslegessé váltak.¹⁴ 1997-ben a szegedi CETT-et erőszakosan összevonták az Angol Tanszékkal, a tanárok pedig ezt követően az új Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékhez tartoztak, amely akkor egyike volt annak a három tanszéknek, melyek az Angol-Amerikai Intézetet alkották. A CETT-ekre Magyarország többi intézményében is hasonló összevonás várt, a hároméves egyszakos programokat megszüntették, s a

¹² Természetesen a Nyugat-Európában megjelent könyvek nem feltétlenül jobbak, mint azok, amelyeket Közép-Európában adtak ki, de mindenképpen ismertebbekké válnak a világban.

¹³ Lásd például Medgyes (2011: 83): „Ahogy hatalomra került egy kormány, kő kövön nem maradt, egymást váltották a 180 fokos fordulatok. Ez lett a NAT sorsa is: nem folyamatos, kormányokon átívelő építkezésben vettünk részt, hanem vak egéreként futkároztunk összevissza.”

¹⁴ Manherz Károly, aki az ELTE Bölcsészettudományi Karának dékánja volt, amikor a CETT-et megszüntették, egy interjúban némi utólagos bölcsességgel azt mondta, hogy vétek volt megszüntetni a hároméves nyelvtanárképzést, részben azért, mert tökéletesen illeszkedett volna az új Bologna-rendszerű tanárképzési struktúrához (Medgyes 2011: 80).

tanárképzés tantervi reformjainak nagy része elveszett az újabb tanárképző programokban. Az Eötvös Egyetem hároméves képzése esett utolsóként áldozatul a változásoknak: a 2004-ben indított utolsó évfolyammal szűnt meg (Medgyes 2011: 72).

Az Ország László tiszteletére tartott emlékszimpoziumon 1997-ben Debrecenben (lásd Virágos et al. 1998) a szegedi CETT beolvasztása miatti keserűségemben a debreceni angoltanár-képző hagyományt a következő szavakkal dicsértem:

„Amikor [Ország] egyetemi diák volt, a legnevesebb egyetemi professzorok kísérték figyelemmel a tanárképzős hallgatók tanítási gyakorlatát. Ország László, már neves professzorként, jelentős mértékben folytatta ezt a hagyományt. A tanítványai, a Kossuth Lajos Tudományegyetem Angol–Amerikai Intézetének vezető tanárai középiskolákban is tanítottak, és tankönyveket is írtak. Én lelkesen megtapsolom ezt a debreceni hagyományt, mely Ország professzor örökségének szerves részét képezi, mivel egy másik egyetem tanárképzésében veszek részt, ahol néhány irodalomprofesszor formálja az angoltanárképzést; olyan kollégák, akik soha nem tanítottak középiskolában, és fogalmuk sincs, mi a különbség mondjuk egy szintfelmérő teszt és egy diagnosztikus teszt között” (Virágos et al. 1998: 394).

Ne értsenek félre! Nem szeretném visszafordítani az idő kerekét. Csak emlékeztetni szeretnék mindenkit arra, hogy még hazánkban is, ahol a tanárképzés mindig is alacsony presztízsű volt, 60 évvel ezelőtt híres professzorok jártak a gyakorlóiskolákba, hogy megfigyeljék a hallgatók tanítási gyakorlatát. Debrecenben, az 1947–1948-as tanévben a következő professzorok látogatták rendszeresen a tanárképzős hallgatók bemutató óráit: Hankiss János, Karácsony Sándor, Kádár László, Kondor Imre, Márton Béla, Mészáros Ede, Ország László, Pukánszky Béla és Varga Ottó (Brezsnyánszky 2014: 31–32). Húsz évvel ezelőtt, amikor a CETT virágkorát élte Szegeden, minden tanárunk annyi bemutató órát nézett meg, amennyit csak bírt. Ugyanebben az időben, a több mint ötven hallgatónak, akik az ötéves képzésben vettek részt, csak egyetlen szakmódszertanos oktatója volt, aki látogatta az óráikat. A CETT-ek megszűnésének egyik sajnálatos következménye, hogy már nem ül be az összes tanárképző oktató a hallgatók bemutató óráira, hanem jó, ha akad egy is, aki ezt megteszi.

Hova jutottunk

A CETT összevonása a hagyományos, bölcsészettudomány uralta tanszékekkel elkerülhetetlenül szakmai és etikai összeütközésekhez vezetett. A vélemények élesen eltértek abban, vajon a leadott tananyagot kérjük-e számon, vagy a vizsgán többet várjunk el az oktatott tananyagnál. Egyesek szorgalmazták a tesztértékelő gyakorlatokat, hogy növeljük a vizsgáztatók egymáshoz viszonyított megbízhatóságát, mások ezt nem tartották szükségesnek. És így tovább. Vitathatatlan, hogy az értékelés a jó angoltanár-képző program egyik fő eleme, jelentőségét azonban nem ismerik el azok az anglisztika–amerikanisztika szakon oktató kollégák, akik közvetlenül nem érintettek a tanárképzésben.

2000-ben nagy botrányt váltott ki a szegedi egyetem Angol–Amerikai Intézetének tagjai között, amikor az egyik kollégánk elolvasta Jeremy Parrott cikkét (Parrott

2000).¹⁵ A cikk első két és fél oldalán Parrott az Angol Irodalmi Tanszék által 1999-ben bevezetett angol nyelv és kultúra szigorlatot (Literature and Culture Comprehensive Test, LCCT, 1998) bírálta. A hallgatóknak 100 feleletválasztós kérdést kellett megválaszolniuk 100 perc alatt. A vizsgateljesítmény 70% vagy a fölött volt sikeres. Sok kérdésre azonban több helyes választ is lehetett adni, ami ellentétes a tesztkészítés alapvető szabályaival, egyben pedagógiai hiba is. Az első vizsgán a 107-ből csak hat hallgató ért el 70%-os vagy a fölötti eredményt, „de példátlan nagylelkűséggel a minimálisan szükséges pontszámot hirtelen levitték 50%-ra azért, hogy megőrizze a mundér becsületét, és így a hallgatók mintegy fele átment a vizsgán” (Parrott 2000: 36). Az irodalom tanszékeken oktató kollégák hangot adtak azon véleményüknek, hogy Parrott elárulta őket, valótlanul állította róluk, hogy szakszerűtlenül és etikátlanul jártak el, stb. Értekezleteket hívtak össze, hogy megvitassák a mérésrel kapcsolatos problémákat, a feleletválasztós tesztek disztraktorainak kérdéseit, a nyelvel és az információs társadalommal kapcsolatos dolgokat, az angol szakos diploma célját stb. Az Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék vezetőjeként én is megpróbáltam feltárni a problémákat és megnyugtítani a kedélyeket. Igyekeztem kudarcba fulladt: Jeremy lett a bűnbak, ők pedig a vétlen áldozatok; a szakmai és etikai szempontok végül már nem is voltak olyan fontosak. Sok szempontból volt tanulságos ez a történet. Mindenesetre az eset után szokásommá vált, hogy az alkalmazott nyelvész szakos hallgatóim vizsgájába beletegyem a következő feleletválasztós kérdést:

Ha megkérdezted az egyetemi oktatódat, hogy norma- vagy kritériumorientált tesztet ad-e neked, és nem tudja rá a választ, akkor

- a) valószínűleg igazságos lesz az értékelés
- b) jó eséllyel igazságtalanul fognak értékelni
- c) a válasz hiánya és az igazságosság között nincs összefüggés.

Hasonló problémák és feszültségek még ma is jelen vannak, és valószínűleg nem csak Szegeden. Magyarországon, ahol az egyetemeket a hallgatók száma alapján finanszírozzák, a vizsgán megbukó diákok száma komoly konfliktusok forrása lehet a tanárok és az egyetemi vezetők között, sőt akár a tanárok között is. Pár évvel ezelőtt néhány szegedi kollégám azt mondta, hogy egy nyelv vizsgát meg kell ismételni, mert túl sok diák bukott meg rajta. Amikor megkérdeztem őket, hol van a határ a „túl sok” és a „sok” között, nem kaptam választ. Ha kaptam volna, a következő kérdésem „Miért?” lett volna. Ez a szakmai és etikai konfliktus példátlan osztályozási gyakorlatot eredményezett: ugyanazon tanszék tagjai állítják össze, íratják meg és pontozzák a tesztet, de a pontokat olyan bizottság alakítja osztályozattá, amelynek tagjai nagyrészt más szervezeti egységhez (az irodalom tanszékekhez) tartoznak, és magukat a dolgozatokat nem is látják. Mi, tanárképző tanárok és azok a tanárok, akiknek szintén része van a tanárképzésben, hatalmas kalamajkába kevertük magunkat!

¹⁵ Abban az időben Parrott már 20 éve tanított angolt a felsőoktatásban, ebből az utolsó 15 évben tanárképző oktató is volt. 1991-ben jött Szegedre a British Council alkalmazásában, a CETT működése során végig ő látta el az igazgatóhelyettesi feladatot. Kiváló tanárképző, angol irodalomból doktorált, a névkutatás elismert szakembere.

Ma úgy lehet angoltanári végzettséget szerezni, hogy a jelölt a szakdolgozatát és a portfólióját nem angolul, hanem magyarul írja. A tanárjelöltek tanítási gyakorlatát felügyelő mentortanárok közül nem egy képzése kétes eredetű. Emellett a legutóbb bevezetett ötéves képzési formában, az úgynevezett *osztatlan tanárképzésben*, mely felváltotta a hároméves BA + kétéves MA-rendszert, néhány kolléga kampányt folytat annak érdekében, hogy a tanárjelöltek ne csak szakmódszertani vagy alkalmazott nyelvészeti témából, hanem az irodalom/kultúra témaköréből vagy elméleti nyelvészetből is írassák a szakdolgozatukat. „Nem gondoltam volna, hogy 2014-re visszajutunk oda, ahonnan elindultunk” – mondta Jeremy kollégám és barátom néhány hónappal ezelőtt.

Mit lehet tenni?

Mit tehetünk tehát mi, akik szívükön viseljük a magyarországi angoltanárképzés sorsát? Arra csekély esélyt látok, hogy kevésbé káros oktatáspolitikai döntések szülessenek, mint amilyenekkel 1990 óta szembesülnünk kellett. A döntéseket továbbra is politikusok hozzák, és nem a tanárképzéssel foglalkozó egyetemi oktatók, tanárok. Pontosabban: rossz politikusok hoznak rossz döntéseket.

Mit tehetünk, amikor a nyelvpedagógia továbbra is két szék között a pad alá esik: sem a pedagógia, sem a nyelvészet nem ismeri el teljes jogú tudományágnak. Ez a szomorú diagnózis kiváló kolléganőmtől, Petneki Katalintól származik, aki a német tanárképzés elismert szakembere Szegeden, s a közelmúltban vonult nyugdíjba. „Reméljük, eljön az a nap – mondta –, amikor valaki újból felveszi a harcot” (Petneki ms [2012]).

Úgy tűnik, Medgyes Péter sem kevésbé pesszimista. Az *Aranykor: Nyelvtanításunk két évtizede* című áttekintő művében azt írja (2011: 145), olyanok vagyunk, mint Déva várának építői: „Amit reggel raktak, estére leomlott. Amit este raktak, reggelre leomlott”.

Azok számára, akiket érdekel az angolnyelvtanár-képzés jövője, azt javaslom, küzdjünk a képzés minőségének emeléséért. Ennek egyetlen fontos előfeltétele van, mégpedig az, hogy ténylegesen el kell búcsúznunk a humboldti hagyományoktól. Először is azért, mert elavult és ártó nézetek. Másodsor azért, mert lehetetlen visszafordítani az idő kerekét. Harmadszor pedig azért, mert ezek a nézetek szöges ellentétben állnak az angol–amerikai hagyományokkal, és ebben az esetben az angolszász pragmatikai hagyományok sokkal értékesebbek. Ismét van Essent (1996) idézem: „*kemény harcot kell vívni a hagyományok, az anyagi érdekeltség és a mentális tétlenség ellen*”. Ha valaki nem kimondottan tanárképzéssel foglalkozó egyetemi oktató, hanem irodalom- és kultúratanárként vagy elméleti nyelvészként tart tanárképzős diákoknak egyetemi kurzust, kérdezze meg saját magától: „Mennyiben hasznos ez a tananyagrészt, vagy akár az egész kurzusom a leendő angoltanároknak?” Néhány elméleti nyelvész kollégám valószínűleg nem ért egyet Gray és Block gondolatával (2012: 141), miszerint „a nyelvelírás nem feltétlenül fordítható le arra, hogyan kell tanítani”. Ha ezzel tényleg nem értenek egyet, vagyis ha úgy vélik, hogy a leíró nyelvészet azt is megmutatja, hogyan kell tanítani, akkor ennek bizonyítása az ő kötelességük, nem a valódi tanárképző oktatóké.

IRODALOM

- Bárdos Jenő (2009): Tanárképzési kontextusok különös tekintettel az angolra. In: Frank Tibor – Károly Krisztina (szerk.): *Anglisztika és amerikanisztika: magyar kutatások az ezredfordulón*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 33–49.
- Bársony István (2014): A tanárképzés változásai 1956 után. In: Papp Klára (szerk.): *A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának története I*. Debrecen: Debreceni Egyetem BTK, 324–339.
- Baugh, J. (1999): *Out of the mouths of slaves: African American language and educational malpractice*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bérczes László (1982): Tanárképzésből: elégséges? *Egyetemi Élet* XXI/15, 1 és XXI/16, 6.
- Breznysnyánszky László (2014): A debreceni egyetem pedagógiai tanárai különös tekintettel Karácsony Sándorra. In: Rébay Magdolna (szerk.): *Elődeink: Karácsony Sándor, Kiss Árpád, Jausz Béla*. Debrecen: Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományok Intézete, 23–37.
- Budai László (2013): Ami oktatási, az nem tudományos!? *Új Pedagógiai Szemle* 2013/11–12, 50–55.
- Bukta, K. (2014): *Rating EFL written performance*. London: Versita.
- Cummins, J. (2000): *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- van Essen, A. (1996): The training of EFL teachers in the Netherlands. In: *Quality in English language teacher education, conference proceedings*. Budapest: The British Council, 21–24.
- Fábrri Péter (2013): Shakespeare és a GDP. *Népszabadság*, 2013. június 18., 12.
- Hudson, R. – Walmsley, J. (2005): The English patient: English grammar and teaching in the twentieth century. *Journal of Linguistics* 41, 593–622.
- Gray, J. – Block, D. (2012): The marketisation of language teacher education and neoliberalism. In: Block, D. – Gray, J. – Holborow, M. (eds.): *Neoliberalism and applied linguistics*. London/New York: Routledge, 114–143.
- Grin, F., Jensdóttir, R. és Ó Riagáin, D. közreműködésével (2003): *Language policy evaluation and the European charter for regional or minority languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Halliday, M. A. K. – McIntosh, A. – Strevens, P. (1964): *The linguistic sciences and language teaching*. London: Longmans.
- Kalocsai, K. (2013): *Communities of practice and English as a lingua franca: A study of students in a Central European context*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Komorowska, H. (1996): Teacher education in Poland: Quantity or quality? In: *Quality in English language teacher education, conference proceedings*. Budapest: The British Council, 25–30.
- Kontra, M. (1989): Undermining the English curriculum. In: Vadon, L. (ed.): *Studies in English and American culture*. Eger: Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, 315–326.
- Kontra, M. (1997a): English linguistic and cultural imperialism and teacher training in Hungary. In: *Future directions: The 2nd ELT Conference on Teacher Training in the Carpathian Euro-region*. Budapest: The British Council, 83–88.
- Kontra Miklós (1997b): Angol nyelvi és kulturális imperializmus és magyar tanárképzés. *Modern Nyelvoktatás* III/3, 3–14.
- Kontra, M. (Megjelenés alatt): Hungary: a sham fight-back against the domination of English. In: Bunce, P. – Phillipson, R. – Rapatahana, V. – Tupas, R. (eds.): *Why English? Confronting the Hydra*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kumaravadivelu, B. (2014): The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly* [http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/\(ISSN\)1545-7249/earlyview](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/(ISSN)1545-7249/earlyview).
- Labov, W. (1970): *The study of nonstandard English*. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.

- LCCT (*Literature and Culture Comprehensive Test*), *Question booklet, Sample, November 16, 1998*. Szeged: SzTE Institute of English and American Studies.
- Lehmann Magdolna – Lugossy Réka – Nikolov Marianne (2011): Az angoltanári MA-program értékelése. *Magyar Pedagógia* 111, 259–288.
- Lyons, J. (2002): In: Brown, K. – Law, V. (eds.): *Linguistics in Britain: Personal histories*. Oxford: Blackwell Publishers, 170–199.
- Medgyes, P. (1996): “ELTE at ELTE” (Comments on Ron White’s “What makes for good ELT language teacher education?”). In: *Quality in English language teacher education, conference proceedings*. Budapest: The British Council, 61–64.
- Medgyes, P. (2005): Facts and beyond – teaching English in Hungary. In: Braine, G. (ed.): *Teaching English to the world: History, curriculum, and practice*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 47–57.
- Medgyes Péter (2011): *Aranykor: Nyelvoktatásunk két évtizede 1989–2009*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Medgyes, P. – Malderez, A. (eds., 1996): *Changing perspectives in teacher education*. Oxford: Heinemann.
- Medgyes, P. – Nikolov, M. (2014): Research in foreign language education in Hungary (2006–2012). *Language Teaching* 47, 504–537.
- Nikolov, M. (1996): Why are we obsessed with quality? In: *Quality in English language teacher education, conference proceedings*. Budapest: The British Council, 83–86.
- Ország, L. (1972): Ups and downs in the teaching of English. *The New Hungarian Quarterly* 48, 142–148.
- Parrott, J. (1996): Thoughts from No-Man’s-Land. In: *Quality in English language teacher education, conference proceedings*. Budapest: The British Council, 107–108.
- Parrott, J. (2000): New roles, new goals: Rethinking the educational paradigm. In: Fowkes, Reuben (ed.): *Teaching strategies in higher education: Effective teaching, effective learning*. Budapest: Civic Education Project, 33–45.
- Petneki Katalin. (ms): Az idegennyelv-oktatás „Aranykora” – avagy egy szakmódszertanos visszanéz. A XXII. MANYE kongresszuson (Szeged, 2012) elmondott előadás kézirat.
- Pišová, M. (1996): English Language teacher education in the Czech Republic. In: *Quality in English language teacher education, conference proceedings*. Budapest: The British Council, 31–36.
- Preston, D. R. (1989): *Sociolinguistics and second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Pukánszky Béla (2014): *A magyar iskolatörténet és pedagógusképzés paradigmái*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kara.
- Rickford, J. (1996): Regional and social variation. In: McKay, S. L. – Hornberger, N. (eds.): *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 151–194.
- Roach, P. (2009): *English phonetics and phonology: A practical course*. Fourth edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, C. (1996): The delights and dangers of curricular revolution. In: Medgyes, P. – Malderez, A. (eds.): *Changing perspectives in teacher education*. Oxford: Heinemann, 12–24.
- Sarbu Aladár (1984): Nyelvgondok. *Valóság* 1984/1, 63–67.
- Schiller Róbert (2012): Trefort gimnázium – a Minta 125 éves épülete. *Természet Világa* 143/2, 71–73.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000): *Linguistic genocide in education – or world-wide diversity and human rights?* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Szabó, G. (2008): *Applying item response theory in language test item bank building*. Bern: Peter Lang.
- Virágos, K. Zs. et al. (1998): The life and work of László Ország (1907–1984): A round table. *Hungarian Journal of English and American Studies* 4/1–2, 367–406.
- White, R. (1996): What makes for good ELT language teacher education? Management or magic? In: *Quality in English Language Teacher Education, Conference Proceedings*. Budapest: The British Council, 41–54.
- Wolfram, W. – Schilling-Estes, N. (2006): On the applications of dialect study. In: *American English: Dialects and Variation*. Second Edition. Oxford: Blackwell Publishing, 294–328.