

MAGNUCZNÉ GODÓ ÁGNES

Lehet-e az angol mint lingua franca pedagógiai alternatíva?

Tanári vélemények itthon és külföldön¹

Can English as a Lingua Franca offer a pedagogical alternative? Teacher opinions in Hungary and abroad

In recent years there has been a tendency to reconceptualise English used and taught in international contexts, which reflects both the influence of the EU's plurilingualism policy (A rewarding challenge 2008) and the appearance of the English as a Lingua Franca (ELF) concept (Jenkins 2006). These developments are in line with or, in certain contexts, replacing EFL/ESL concepts. The significance of this change lies in the challenge ELF poses to native speaker norms in English teaching and communication, and proposing instead the norm of the competent non-native speaker, who possesses a set of skills enabling her to negotiate meaning successfully in international contexts (Emmerson 2006). While this new approach could provide solutions for several problems that are difficult to handle in today's foreign language classrooms, the ELT community, usually enthusiastic about new ideas, has reservations about ELF and often regards it as a reduced, broken, non-standard form of English. The aim of this paper is to discuss how this new trend influences ELT, on the basis of recent international and Hungarian teacher opinion research. The issues examined include the motivations of learning English, the varieties of English taught at school and how this decision is made, and finally the perceptions of ELF and its influence on practices and expectations in ELT.

Bevezetés

Az elmúlt másfél évtized Európai Unió nyelvpolitikáját két különböző törekvés alakította, melyek befolyása ma is érezhető az idegen nyelvek, köztük az angol tanításának céljaira és perspektívájára Magyarországon is. Az egyik közülük a többnyelvűség támogatása (*A rewarding challenge* 2008), a másik pedig az angol mint lingua franca² közös európai nyelvként való elfogadtatása (House 2003). A maga módján mindkét nyelvpolitikai elképzelés a hatékony nemzetközi kommunikáció alternatív modelljét vetíti elének. Amíg a többnyelvűségi politika elvei szerint a környező országok nyelveinek bármilyen szintű tudása, akár kevert használata elősegíti a multikulturális érintkezést, megértést és toleranciát (*A rewarding challenge* 2008), addig az ELF közvetítő nyelvként könnyíti meg a kommunikációt a különböző anyanyelvű és kultúrájú

¹ A kutatómunka a Miskolci Egyetem stratégiai kutatási területén működő Mechatronikai és Logisztikai Kiválósági Központ keretében valósult meg.

² A továbbiakban a nemzetközi szakirodalomban szokásos ELF (English as a Lingua Franca) rövidítést használom.

beszélők között. Mindkét elvre jellemző, hogy a nyelvtanulás/nyelvhasználat elsődleges célja nem a célnyelvi kultúrákba való beilleszkedés vagy a célnyelv anyanyelvi szintű elsajátítása, hanem a különböző kultúrák közti közvetítés megvalósítása, amely a nyelvtudáson túl fejlett kommunikációs stratégiákat és interkulturális tudatosságot is feltételez.

Az idegennyelv-tanítás céljainak, normáinak és módszereinek átgondolása és a változó igényekhez való alakítása a magyarországi nyelvoktatásban is egyre sürgetőbb feladat. Az elmúlt évek nemzetközi kutatásai azzal szembesítenek bennünket, hogy a megreformált idegen nyelvi tanterv, a növekvő számú nyelvi óra, képzett nyelvtanár és fiatal nyelvtanuló ellenére (Einhorn 2012) a legalább egy vagy két idegen nyelvet beszélő magyarok aránya (35%, illetve 13%) még mindig mélyen az EU átlaga alatt van (54%, illetve 25%), és folyamatosan csökken (Eurobarometer 2012). Azok pedig, akik beszélnek nyelveket, nagyrészt (82%) elégedetlenek a nyelvtudásukkal (Eurobarometer 2006). Mindez igaz az angol nyelvre is, amely ugyan a magyarok legnagyobb hányada által (20%) beszélt idegen nyelv, európai viszonylatban ezzel is az utolsók vagyunk (az EU-s átlag 38%). Pozitív változás mutatkozik viszont abban, hogy azoknak a magyaroknak az aránya, akik angolnyelv-tudásukat nagyon jónak minősítették, nemzetközi viszonylatban is jelentősen, 7%-kal emelkedett, 21%-ra (Eurobarometer 2012).

A továbbiakban azt vizsgálom meg, hogyan járult hozzá a hatékony idegen nyelvi kompetenciáról és nyelvtanításról alkotott korábbi elképzelések megváltoztatásához az ELF-kutatás, majd nemzetközi vizsgálatok alapján áttekintem, mi az angoltanárok véleménye az ELF pedagógiai jelentőségéről. Végül magyarországi angoltanárok részvételével végzett kutatás alapján bemutatom, milyen mértékben befolyásolják ezek az új tendenciák az angolnyelv-tanítás mindennapi gyakorlatát itthon.

Angol mint idegen nyelv vagy angol mint lingua franca?

Az elmúlt években az angolt idegen nyelvként beszélők száma többszörösen meghaladta az anyanyelvű beszélőkét. Ezért egyre nagyobb hangsúlyt kap az a megfontolás, hogy az angolul tanulókat a valódi nyelvhasználatra kell felkészíteni, amely az esetek többségében nem anyanyelvi beszélők között zajlik nemzetközi kontextusokban (Illés 2013; Kontráné Hegybíró–Csizér 2011; Ur 2010). Ebben a kommunikációs környezetben az anyanyelvűhöz közelítő nyelvi kompetencia mellett/helyett egyre nagyobb szükség van magas szintű interkulturális érzékenységre és kommunikációs technikákra, ezért ma már több szakember (Hülmbauer 2009; Ur 2010) megkérdőjelezi az anyanyelvi normák meghatározó szerepét az angolnyelv-oktatás bármely szegmensében. Amint Ur (2010) emlékeztet rá, az angol nyelv az anyanyelvi beszélők nagyszámú, gyakran egymás számára is nehezen érthető nyelvi változataiban él, amelyek egyike sem lenne ideális modell egy nemzetközi tanulóközösség számára speciális, a helyi kontextusban gyökerező nyelvi fordulatai miatt. Emellett az anyanyelvi normák célként való kitűzése végső soron minden nyelvtanulót kudarcra ítél, hiszen nem válhat senki sem egy olyan idegen nyelv anyanyelvi beszélőjévé, amelynek tanulását az anyanyelv elsajátítása után kezdi el. Fontos érv az anyanyelvi normák kizárólagossága ellen az is, hogy az angolul beszélők többsége, beleértve a legtöbb angoltanárt, nem anyanyelvi beszélő, mégis gyakran tökéletesen érthető, folyékony és helyes angolt beszél, amely teljes mértékben megfelel bármely nyelvhasználati cél megvalósítására.

Widdowson (1997) szerint ezek a célok többnyire a szakmai jellegű kommunikációhoz kötődnek, ezt az állítását azonban nem támasztják alá az Eurobarometer 2012 adatai. Eszerint legtöbbször az általuk beszélt idegen nyelvet főleg külföldi nyaralásokon (45%), tévézés/rádióhallgatás vagy internetezés céljából (34%-34%) és barátokkal való kommunikáció alkalmával (31%) használják. Míg a személyes célú kommunikációban használt nyelvtudás aránya 2006 óta is jelentős mértékben növekedett, a szakmai idegennyelv-használat szinterei (munkahelyi beszélgetés: 25%, munkához kapcsolódó levelezés: 17%, a nyelven kívül valami más tanulása: 9%) alulreprezentáltak és stagnálnak. (Ezek az eredmények az idegennyelv-használatra általában vonatkoznak: a megkérdezettek 54%-a nyilatkozta, hogy legalább egy idegen nyelvet beszél, és 38% számára ez az angol; így az általános tendenciák valószínűleg az angol nyelvhasználatot is reálisan tükrözik.)

A fenti statisztikai adatokból úgy tűnik, hogy az idegen nyelvi kommunikáció olyan változatos szituációkban történik, amelyek 1) nagy része informális, személyes kontextus, ahol fontosabb a különböző nyelvváltozatokhoz való alkalmazkodás és a tárgyalási készség, mint egy nyelvváltozat magas szintű ismerete; 2) egy része meglehetősen behatárolt/egyoldalú nyelvhasználati terep, ahol speciális nyelvi és kommunikatív kompetenciákra van szükség (például inkább jó szövegértési képességekre, mint produktív készségekre, csak szakmai írásbeli készségekre vagy szóbeli társalgási készségekre). Mindkét szempont befolyásolhatja a nyelvtanulók céljait, az elért nyelvi kompetencia szintjét – és természetesen annak megítélését is, mi számít sikernek vagy kudarcnak a nyelvtanulásban.

Nyilvánvaló tehát, hogy a valós élet elvárásaihoz igazodó, új nyelvi normákra és modellekre van szükség az angol nyelv tanításában, és a vizsgáztatásban is. Ez úgy valósítható meg, ha az angol mint idegen nyelv tanításán alapuló koncepciót, amely az anyanyelvi normák elérését tűzi ki célul, felváltja a nemzetközi kommunikációt és interkulturális kompetenciákat előtérbe helyező angol mint lingua franca (ELF) elve. Firth (1996: 240) definíciója szerint az ELF „közvetítő nyelv» olyan beszélők között, akiknek nincsen közös nyelvük vagy közös (nemzeti) kultúrájuk, és akik számára az angol a kommunikáció választott nyelve» (saját fordítás). Az ELF korpuszokon (például VOICE [the Vienna–Oxford International Corpus of English], ELFA [English as a Lingua Franca in Academic Settings]), végzett vizsgálatok alapján (például Seidlhofer 2004, 2011) az ELF-et sajátos, az angol mint anyanyelv változataitól eltérő fonológiai, lexikogrammatikai és pragmatikai tulajdonságok jellemzik, amelyek tükrözik a beszélők anyanyelvi háttérét éppúgy, mint a kooperációra és a közös jelentés létrehozására irányuló törekvést, valamint a kompenzációs stratégiák intenzív használatát (Jenkins 2006). Viszont éppen a beszélők anyanyelvi háttérének sokszínűsége és a kontextuális változatosság miatt az ELF nehezen kodifikálható mint önálló nyelvváltozat (Maley 2009; Ur 2010), és ellenzői szerint az ELF-alapú nyelvtanításnak csupán az lesz az eredménye, hogy a tanulók hibás, „korrupt” nyelvi változatot fognak elsajátítani (Görlach 2002). Amint azonban vezető ELF-kutatók (Jenkins 2012; Seidlhofer 2011) rámutatnak, az ELF-koncepció lényege nem új angol nyelvváltozatok „kitalálása”, hanem a nyelvtanulás és -használat funkcionális alapon történő újraértelmezése. Mivel nyelvi és kulturális háttér híján „az ELF kontextus állandóan változó, dinamikus folyamat, melyet a résztvevők aktív közreműködése hoz létre” (Illés 2013: 9), a hangsúly

nem azon van, melyik angol nyelvváltozatot tanítsuk, hanem azon, hogy a nyelvtanulók hatékonyan tudják használni a saját nyelvváltozatukat nyelvileg és kulturálisan heterogén szituációkban üzenetek közvetítésére és értelmezésére.

Ezt figyelembe véve Emerson (2006) rámutat, hogy Kachru háromkörös modelljét (1992), amely a származási ország szerint kategorizálja az angol nyelvet beszélőket, felül kell vizsgálni, mert ez a szempont ma már nem alkalmas arra, hogy megítéljük vagy leírjuk az egyénnek azt a képességét, milyen hatékonyan tud angol nyelven nemzetközi kontextusokban kommunikálni. Javaslatra egy érthetőségen alapuló, három pilléren nyugvó osztályozás, amely megkülönböztet „teljes mértékben érthető”, „elfogadható szinten érthető” és „részlegesen érthető” beszélőket (Emerson 2006: 13). A „teljes mértékben érthető” beszélők belső körébe azok tartoznak, akik megközelítőleg RP (*received pronunciation*, helyes brit angol) vagy GA (*general American*, általános amerikai angol) kiejtéssel beszélnek, legfeljebb enyhe akcentussal, használják a 3000 leggyakoribb angol szót, a gyakran használt rögzült kifejezéseket, kollokációkat, plusz a kevésbé gyakori, foglalkozáshoz kapcsolódó szókincset, és személyes céljaik alapján megfelelő szintűnek ítélt nyelvtani ismereteket alkalmaznak.

Ez a szemlélet új megvilágításba helyez jó néhány, eddig megingathatatlannak vélt alapelvet is a nyelvtanulással és -használattal kapcsolatban. Jenkins (2006) például megkérdőjelezi a köztes nyelv relevanciáját, amennyiben a tervezett végpont nem az anyanyelvi szintű idegennyelv-tudás, és javasolja a rögzült és a köztes nyelvi hibákhoz való tanári hozzáállás megváltoztatását. Szintén fontosnak tartja, hogy a nem anyanyelvi beszélők és a kommunikáció nemzetközi kontextusai nagyobb hangsúlyt kapjanak az angolnyelv-tanítási anyagokban. Ezzel párhuzamosan, felülvizsgálták „az egynyelvűség mítoszát” is az angoltanításban (Phillipson 1992), legutóbb például Budai László kiváló könyvében (2013), amely az anyanyelv közvetítő szerepének fontosságát hangsúlyozza. Mások rávilágítanak a nyelv „birtoklásának” és a nyelvvel való azonosulásnak a problémáira: Dörnyei és Csizér (2002) például megkérdőjelezi az integratív (a célkultúrával való azonosulásra irányuló) motiváció szerepét a nemzetközi angol változatainak tanulásában, David Crystal (2010) pedig egy a YouTube-on látható interjúorozatban arról beszél, hogy az online kommunikáció korában mekkora formáló ereje van az angolt idegen nyelvként beszélőknek az angol nyelv változatainak alakításában.

Bár az ELF által generált új nyelvpolitikai és nyelvtanítási megfontolások egyre nagyobb teret hódítanak, széles azoknak a tábora is, akik szerint az ELF-nek nincs létjogosultsága az oktatásban. Miközben azonban elvi téren folyik a vita, ugyanezek a szakemberek a „gyakorlatban” olyan megoldásokat javasolnak, amelyek alig térnek el az ELF koncepciójától. Maley például „új nyelvváltozatok kitalálása” (2009: 196) helyett a nyelvi sokszínűség tudatosítását és elfogadását, valamint az üzenetértelmezés készségének a fejlesztését javasolja. Elismeri, hogy „a tanárok úgyis azt tanítják, amit tanítani tudnak” (195), és ez rendben is van így, ezért az ELF „tanítása” helyett a tanárokat kell megismertetni minél több nyelvváltozattal és olyan tanítási stratégiákkal, amelyek segítségével megbirkózhatnak e nyelvi változatossággal. Ugyanakkor az elfogadott angol nyelvváltozathoz viszonyított változatosság (Ur 2010) semmivel sem ró kisebb terhet a nem anyanyelvi nyelvtanára, mint az ELF-koncepció. Mindkettő azt kívánja tőlük, hogy próbálják meg összeegyeztetni a tanterv angol anyanyelvi normákon

nyugvó nyelvi elvárásait a valós nyelvhasználat normáktól eltérő realitásával. Ehhez azonban többnyire hiányzik a megfelelő tananyag, és sokszor a különböző nyelvváltozatok használatára vonatkozó saját tapasztalat és rutin is.

Nyelvtanárok véleménye az ELF-ről nemzetközi szinten

Bár az ELF-kutatások útmutatást nyújthatnának az angoltanítás új, valós igényekhez alkalmazkodó irányvonalainak kidolgozásához és számos, a mai nyelvoktatási elvárásrendszerben nehezen kezelhető probléma megoldásához, úgy tűnik, az angoltanárok közössége fenntartásokkal fogadja ezeket a gondolatokat. Ennek egyik oka, hogy a kutatási eredmények lassan találnak utat az oktatásba: Jenkins (2006) szerint a kurzuskönyvek, tanítási segédanyagok és módszerek még mindig az anyanyelvi beszélőkkel folytatott sikeres kommunikáció ideálját helyezik előtérbe. Amint Maley (2009) szemléletesen rámutat, az emögött meghúzódó üzleti érdekeket nehéz felülírni, mivel „sem az ELT-kiadók, sem a nyelvvizsgabizottságok nem érdekeltek abban, hogy megöljék az aranytojást tojó tyúkot, vagyis az angol nyelv anyanyelvi változatát, és olyan pelyhedző csirkével helyettesítsék, amelynek támogatása megkérdőjelezhető mind a tanulók, mind a tanárok és szponzorok részéről” (194, saját fordítás). Másrészt Illés (2013) úgy véli, hogy az angoltanárok többnyire kevésbé hatékony, hibás, alacsony presztízsű nyelvváltozatként értelmezik az ELF-et, és nem sajátos nyelvi kompetenciákat kívánó nyelvhasználati kontextusként. Maley (2009) szerint ez nem csoda, hiszen a tanárok rengeteg időt és energiát fektettek annak az angol nyelvi változatnak a tanításába, amelyet szerintük az ELF helyettesíteni kíván. És még ha látnának is benne fantáziát, hamar felismerik, hogy az ELF-et nyelvváltozatként kezelő koncepciót lehetetlen összeegyeztetni a tantervi és vizsgaelvárásokkal.

Úgy tűnik, a tanárok ELF-ről alkotott véleményét vizsgáló viszonylag kisszámú kutatás megerősíti a fenti borús kilátásokat. Jennifer Jenkins, az ELF-gondolat egyik elindítója és legfőbb képviselője kutatásaiban (2005, 2009) például azt vizsgálta, különböző anyanyelvi háttérű angoltanároknak mi a véleményük saját angol kiejtésükről, az ELF-ről, és mi befolyásolta, alakította ezeket a véleményeket. A gyakorló angoltanároknak csak minimális hányada volt elégedett a saját kiejtésével. A saját akcentusukhoz fűződő viszonyt számos kellemetlen élmény alakította ki bennük (például az anyanyelvi kiejtést erőltető tanárok vagy ellenséges hozzáállású anyanyelvűek). A többség hajlandó lenne a saját helyi angol nyelvi akcentusát tanítani, de többen hangsúlyozták: bár tanárként ezt elfogadhatónak találják, személyes céljaikat nem elégítené ki. Jenkins (2005) rámutat, hogy az ELF-fel kapcsolatos véleményeket nagymértékben alakítja, milyen gyakorlati perspektívát látnak benne a tanárok: csak abban az esetben fogják támogatni az ELF-et, ha meggyőződésükké válik, hogy ez az angol nyelv egyik elfogadható nemzetközi változata, amely javítja társadalmi és gazdasági kilátásaikat.

Sok nem anyanyelvű angoltanár van, akinek fontosak az anyanyelvi gyökerei, és ezek alapján szívesen azonosul a nemzetközi angol nyelvet beszélők színes táborával (például Guerra [2013] portugál vagy Griva, Chostelidou és Panteli [2013] török tanárainál is hangsúlyos elem az angol nyelv nemzetközi jellegének felismerése és az érthetőségre, funkcionalitásra való törekvés az anyanyelvi kompetenciák helyett). A többség mégis nehezen fogadja el az ELF gondolatát: könnyebben és ösztönösebben azonosulnak az anyanyelvi normákkal, azt feltételezve, hogy ez(ek) a verzió(k) szélesebb kör-

ben érthető(k), a nyelvhasználati kontextustól függetlenül. Ebből kifolyólag az érthetőséget és az elfogadhatóságot csak az anyanyelvi modell szempontjából képesek definiálni, ezért nem fogadják el a nyelvhelyesség alternatív elveit (Jenkins 2009; Loder Büchel 2013; Tomak–Kocabaş 2013; Uygun 2013). Oktatási kontextusban az anyanyelvi normák követése előnyösebbnek tűnik mind tanári, mind hallgatói perspektívából, mivel a tananyagokban is az anyanyelvi brit és amerikai angol a meghatározó, és a nyelvvizsgákon is ezt kérik számon – így a kör bezárul. Bár sok tanár elvben egyetért a különböző nyelvi változatok tanításával, felismerve, hogy ez javíthatja a kommunikációs készségeket, a válaszok nyelvezetéből kiderül: a nyelvváltozatok bemutatásának legfőbb szerepe az, hogy a tanulók meg tudják különböztetni az anyanyelvi angol által képviselt „jó”, „helyes” akcentusokat a nem anyanyelvi beszélők „helytelen”, „hibás” vagy „rossz” akcentusától.

A vágyott anyanyelvi kompetenciák és a valós idegen nyelvi működés között feszülő ellentmondás Illés, Akcan és Feyér (2013) magyar és török angoltanár szakos hallgatókkal végzett kutatásában is hangsúlyos elem. A szerzők rámutatnak, hogy a magyar résztvevőknek az angol nyelv variációira vonatkozó ismeretei meglehetősen felszínesek, leginkább a brit és amerikai angolra korlátozódnak, ebből fakad egyértelmű ragaszkodásuk a „biztonságos” anyanyelvi normákhoz. Az óramegfigyelésekből viszont kiderül, amíg a tanított anyag szintjén az anyanyelvi modelleket követik, saját nyelvhasználatuk erősen ELF jellegű, amellyel valójában egyfajta alternatív modellt mutatnak. Célmegfogalmazásukban is kettős mércét alkalmaznak: miközben úgy vélik, hogy tanítványaik számára megfelelő modell a nem anyanyelvű tanár, a tanárnak az anyanyelvi normákat kell követnie. Ez a kettősség egyértelműen megnehezíti a magabiztos tanári és idegennyelv-használói énkép kialakítását, és ellentétben áll Jenkins (2005) meggyőződésével, miszerint saját ELF-verzióink az angol nyelv egyik elfogadott nemzetközi változata, amely növeli a boldogulási esélyeket.

Az anyanyelvű angoltanároknak talán kevesebb ellentmondással kell szembenéznük, de számukra is kihívást jelent az angol nyelvi normák változó megítélése. A kínai felsőoktatásban tanító angol tanárokat vizsgáló tanulmányaikban Bennett (2013), illetve Lei, Pierson és Petrovitz (2013) megállapítják, hogy a nemzetközi oktatási kontextusokban szerzett tapasztalat toleránsabbá tette őket – legalábbis a nyilatkozatok szintjén. Bár mindkét vizsgálat résztvevői elfogadták oktatási koncepcióként az ELF-et, és ennek szellemében az anyanyelvi kompetencia helyett az érthetőséget és a funkcionális nyelvhasználatot jelölték meg tanulási célként, javítási gyakorlatukban nem érvényesítik következetesen ezt a megfontolást. Amíg a beszélt nyelv nyelvtani hibáival szemben elnézőbbek, 80% javítja rendszeresen a kiejtésbeli hibákat, és 75% minden írásbeli hibát kijavít. Ez megerősíti Jenkins (2005) következtetését, miszerint a tökéletes anyanyelvi kiejtés az anyanyelvi tanárok tanítási gyakorlatának domináns eleme, mely sok esetben az anyanyelvi normákhoz való ragaszkodással együtt nyelvhasználati szorongáshoz (MacIntyre–Gardner 1994) is vezet. Az írott nyelv szigorúbb megítélése általános jelenségnek tűnik, amely visszaköszön a nem anyanyelvű angolnyelvtanárok értékrendjében is (például Guerra 2013). A javítandó hibák kiválasztásának fő kritériuma sem felelt meg a funkcionalitás elvének: a leggyakoribb (tipikusan a kommunikációs problémát nem okozó nyelvtani) hibákat helyezi előtérbe a ritkábban előforduló, de sokkal zavaróbb anyanyelvfüggő szórendi, szóhasználati hibákkal szemben.

A kutatási eredmények alapján az is nyilvánvaló, minél tájékozottabbak a tanárok az ELF-fel kapcsolatban, annál jobban látják a benne rejlő lehetőségeket, és annál pozitívabb a hozzáállásuk. Ezért egyre több szakember sürgeti az ELF-tudatosság fejlesztését a nyelvtanárképző programokban (például Inal–Özdemir 2013; Medgyes 2014; Pedrazzini–Nava 2011; Sifakis 2008). Inal és Özdemir (2013) a török oktatási kontextusban azt találták, hogy míg a tanárszakos hallgatók nyitottak az ELF-gondolat iránt az általa nyújtott szabadság miatt, a tanárképző intézmények és a gyakorló tanárok viszonyulása ellentmondásos. A nyelvtanárképző intézmények kettős mércét alkalmaznak: egyrészt támogatják az ELF-elveket, másrészt, mivel maguk is tudományos intézmények, amelyeknek célnyelvi normáknak megfelelő tudományos és oktatási tevékenységet kell felmutatniuk, követelményrendszerükben ragaszkodnak a sztenderd anyanyelvi normákhoz. A gyakorló tanárok hozzáállása meglehetősen passzív: felismerik az ELF gyakorlati jelentőségét, de mivel munkájukat az anyanyelvi normákat közvetítő tankönyvek, tantervek és vizsgakövetelmények határozzák meg, többnyire úgy érzik, nincsenek döntési helyzetben. Mindezek alapján Pedrazzini és Nava (2011) hangsúlyozza az ELF-tudatosság fejlesztésének fontosságát a nyelvtanárképző programokban és tanári tréningeken.

Az előbbieken áttekintett tendenciák egyértelműen jelzik a parigmataváltás nehézségeit: bár a nyelvtanárok érzik, hogy az új nyelvhasználati helyzetek más kommunikációs készségeket tesznek szükségessé, nem könnyű megtalálniuk a megfelelő módszereket a lassan változó tananyagok, tantervek, vizsgakövetelmények, iskolai körülmények és döntéshozói, illetve szülői/tanulói elvárások következtében. A változás a magyarországi viszonyok közepette is sürgető lenne, hiszen eredményeink európai viszonylatban régóta a legrosszabbak. Ezért a következő fejezetben magyarországi angoltanároknak az angoltanítás aktuális céljaival, tartalmával és normáival kapcsolatos véleményét mutatom be.

Magyarországi angoltanárok véleménye az angoltanítás változó perspektíváiról

A kutatás célja, résztvevői és adatai

A kutatás célja annak vizsgálata, hogy a magyar angoltanárok milyen mértékben képviselnek ELF-elveket pedagógiai gyakorlatukban. A következő kérdéseket tettük fel:

1. Véleménye szerint miért érdemes ma Magyarországon angolt tanulni? Az ön által felsorolt tényezők tanítványait is motiválják-e?
2. Az angol nyelv mely változatát tanítja, és miért?
3. Próbálja-e felkészíteni tanítványait angol nyelvű multikulturális kommunikációra? Ha igen, miért? Ha nem, miért nem?
4. Véleménye szerint támogathatja-e az angolnyelv-tanulást az anyanyelv használata a nyelvórán? Hozzájárulhat-e az interkulturális tudatosság kialakításához a két nyelv közti közvetítés, vagy inkább hátráltatja az idegen nyelv tanulását?

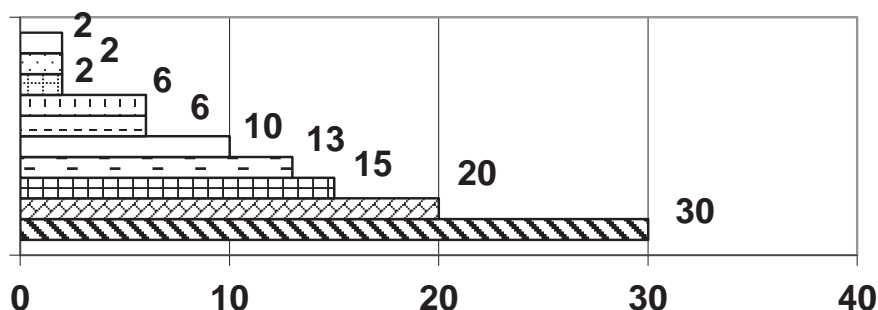
A vizsgálatban 30 angoltanár vett részt, akik a Miskolci Egyetem angolnyelv-tanár levelező mesterszakának hallgatói voltak. A résztvevők háttere változatos volt: a magán- és közoktatás, illetve az általános és középiskolai angolnyelv-tanítás különböző területein tevékenykedtek, 73%-uk gyakorló angoltanárként 2–20 éve (átlagban 11,6

év), 27% pedig tanárjelöltként. Egy nyelvi jogokkal foglalkozó szeminárium keretei között a fenti (de angol nyelven megfogalmazott) interjúkérdésekre e-mailben válaszoltak (a magyar nyelvű idézetek saját fordításaim). A válaszadó tanárok Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében éltek a vizsgálat idején, tehát válaszaik ennek a régióknak a speciális nyelvoktatási helyzetét is tükrözik. A résztvevők kis száma, illetve a nyitott kérdésekre adott válaszok sokfélesége miatt az interjúkból származó információkat nagyrészt kvalitatív, tartalmi elemzés formájában közlöm.

Eredmények

Angolnyelv-tanulási motivációk

Amint az 1. ábra mutatja, a válaszadó angoltanárok a nyelvtanulási motivációk széles skáláját vonultatták fel, élén az általános motivációkkal („az angol az élet minden területén jelen van” [30], „kaput nyit a világra” [30]). Ezeket a középmezőnyben a munkához és tanuláshoz kapcsolódó, instrumentális (gyakorlatias célok által vezérelt) motivációk követik, és csak kevesen említenek meg olyan személyes motivációkat, mint az egyéni fejlődés (6), a kapcsolatok bővítése (2) és a tevékenység élvezetért végzett nyelvtanulás (2). A tanárok egyharmada szerint a külföldi munka vagy tanulás perspektívája fontos motiváló tényező, amelyet többeknél a célkultúrával való azonosulás vágya is kiegészít, amint azt a következő nyilatkozat is illusztrálja.



- A nyelv és a kultúra szeretete
- Könnyű tanulni, hamar sikerélménye lehet a nyelvtanulónak
- Kapcsolatok bővítése
- Szélesíti látókörünket, toleránsabbá, kulturálisan érzékenyebbé tesz
- Nemzetközi tudományos élet, publikációk, konferenciák követése
- Külföldi munka, tanulás
- Jól fizetett állás
- Nyelvvizsga, diplomaszerzés
- Globális nyelv, kaput nyit a világra
- Az angol mindenhol jelen van: internet, média, kultúra, reklám, turizmus

1. ábra. Miért érdemes ma Magyarországon angolt tanulni?

Az angolul beszélő országokban az ígéret szerint álmodhatod az álmaidat, és boldog, elégedett, teljes életet élhetsz. Azt hiszem, a szlogen működik, és nagy hatással van az angolnyelv-tanulókra, akik közül sokan a választott nyelvüket beszélő országban szeretnék folytatni életüket. [...] Van-e annál jobb motiváció, mint egy sikeres és vonzó ország nyelvét tanulni és elmenni oda élni, hogy hozzájárulj a sikereikhez?

Amíg hat válaszadó fejezte ki aggodalmát az angol nyelv túlzott dominanciája miatt, amely rossz hatással van anyanyelvünkre és kultúránkra, hárman kimondottan amellett érveltek, hogy az angoltanulás nem veszélyezteti a nemzeti identitást. Az egyik válaszadó Szingapúr példáját hozta fel: ők sem veszítették el nemzeti identitásukat, viszont sokkal sikeresebbek lettek, miután az angolt hivatalos nyelvvé nyilvánították. További négy tanár szerint szükségünk van egy világnyelvre, és ennek az angolnak kell lennie, „...*ha benne akarunk lenni a világ körforgásában...*”, mert „*az angol nyelv nélkül iskolázatlannak tűnhetünk a nemzetközi kapcsolatokban*”.

A válaszadók azonban sokkal kevésbé optimisták a tanítványaik motivációit illetően. Heten nyilatkoztak azt, hogy tanítványaikat csak a tantervi követelmények motiválják, és tizenketten említették az angoltanulás iránt tanúsított érdeklődés és motiváció teljes hiányát, amit a túlzott nyelvvizsgára és érettségire való koncentrálásnak, illetve a fokozódó társadalmi polarizáció miatti egyenlőtlenségeknek tudnak be:

Legtöbb tanulónk alsóbb társadalmi osztályokhoz tartozó családból érkezik, nem ők a környék legtehetségesebbjei és legszorgalmasabbjai. Csak nagyon kevesen voltak közülük valaha külföldön. Számukra nem fontos szempont az, hogy külföldre utazzanak, vagy egy angol anyanyelvűvel beszéljenek.

A fenti válaszok nyomán azonnal látszik az európai tendenciáktól való eltérés: az Eurobarometer 2012 alapján az európaiak nagyobb része használja személyes célokra az angolt, és kisebb része munkára és tanulásra; a magyar válaszadók esetében viszont pont fordított az arány általában, és konkrét tanítási közegükben is. Amíg a külföldi utazás vagy a nálunk tanuló, dolgozó külföldiekkel való kapcsolattartás a többség számára elérhetetlen, addig valóban a munka-tanulás területe a nyelvhasználat egyetlen reális terepe. Ez több szempontból is előnytelen: egyrészt a valós nyelvhasználati tapasztalat hiányában a tanulók a nyelvtudásuk hatékonyságát főleg tantervi és nyelvvizsga-kritériumrendszerek alapján ítélik meg. Ezek elfogadott anyanyelvi normái alapján ritkán érezhetik magukat sikeresnek (ez tükröződik valószínűleg az Eurobarometer vizsgálatokra adott önbevallásos minősítéseikben is). Másrészt ilyen nyelvtanulási közegben nehéz magáért az élményért tanulni, és ez rossz hatással van a hosszú távú perspektívákra.

Ilyen nehézségekkel szemben a tanárok minden leleményességére szükség van ahhoz, hogy a tanulói érdeklődést felkeltsék, és a pusztán haszonelvű motivációkat megpróbálják a hosszú távú tanulás szempontjából kedvezőbb, „élményszerző” motivációkká változtatni. A megoldások között szerepel a tanulás kezdetén összeírt motivációk borítékolása és időnkénti felülvizsgálata, „mini Anglia” létrehozása a tanteremben útlevéllal, teadélutánokkal, vetítésekkel és élménybeszámolókkal, a személyes célok hangsúlyozása egyéni példákon keresztül, kulturális és irodalmi tartalmak ta-

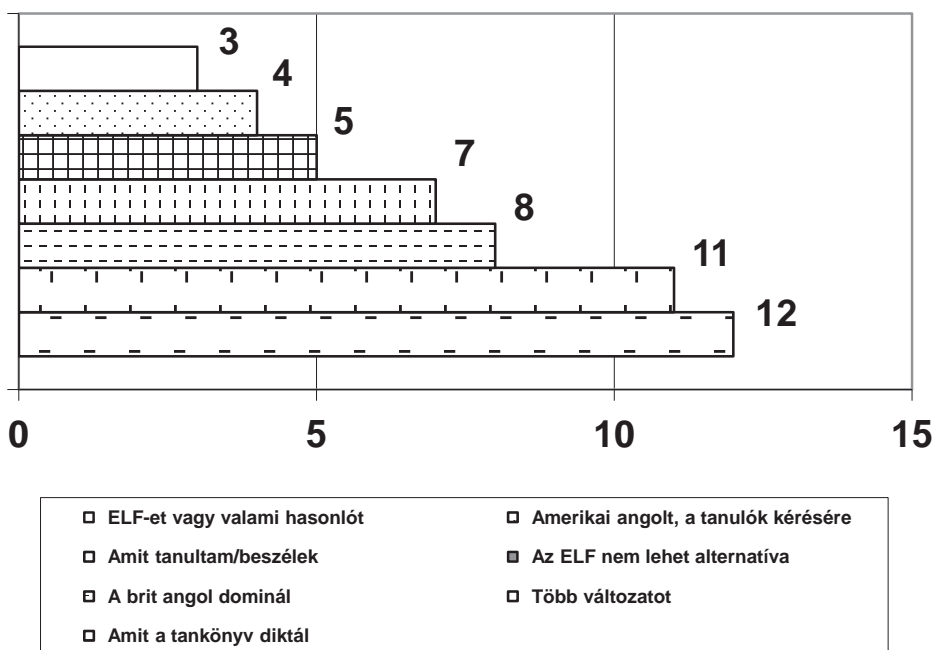
nítása, vetélkedők, idegen nyelvi színelőadások szervezése és látogatása, valamint külföldi utak szervezése, hogy a tanulók megtapasztalják, máshol hogyan tanulják és használják az angol nyelvet.

Angol a nyelvórán: nyelvi és kulturális tartalom

Az angol nyelvórán az egyik legfontosabb döntés kétségkívül az, hogy a nyelvtanárok az angol mely változatát/változatait „hozzák be” az órára. A 2. ábra a válaszok széles repertoárját foglalja össze.

Csupán öt tanár állította, hogy a saját tudása határozza meg az órán tanított angolt, ezzel szemben a domináns vélemény szerint a tankönyv diktálja, milyen nyelvi változatot és kultúrát képviselnek (12), az esetek többségében brit angolt. Tizenegy tanár tartotta fontosnak, hogy megismertesse diákjait az angol különböző változataival, és bár nyolc válaszadó nyilatkozott úgy, hogy a diákjainak nincsen semmilyen elvárása azzal kapcsolatban, melyik angolt szeretné tanulni, négyen külön kiemelték, hogy tanulói kérésre tértek át az amerikai angol tanítására. Tízen említették meg az ELF-et választási lehetőségként, közülük heten elutasították, és csak hárman találták hasznos és reális modellnek.

Kevesen ismerik fel, hogy csak azt az angolt tudják tanítani, amelyet ők tanultak (5), és bár többen rámutattak, nem feltétlenül azt a nyelvi változatot tanítják, amelynek a „birtokában vannak”, hanem amelyet a tankönyv diktál, vagy a tanulók kérnek (16), mégis sokan hangsúlyozzák az anyanyelvi normák fontosságát mind a tanárookra („Az ideális tanár anyanyelvi szinten beszél a nyelvet”), mind a tanulókra nézve.



2. ábra. Az angol nyelv és kultúra mely változatát tanítja?

Az angoltanulásban nemcsak azon van a hangsúly, hogy magabiztos mindennapi társalgási készségeket szerezzünk, hanem azon is, hogy tágabb értelemben is elsajátítsuk az anyanyelvűek gondolkodásmódját.

Érdekes, hogy bár csak hárman fejezték ki egyértelműen, hogy az ELF gondolata hasznos változásokat hozhat a nyelvtanításukban, sokkal többen (11) ismerték fel, hogy a nyelvtanítás során a diákokat fel kell készíteni a nyelvi változatosság kezelésére. Vagy azért, hogy jobban vizsgálzzanak, vagy azért, hogy hozzászokjanak a valódi kommunikáció sokszínűségéhez:

Arra kérem a tanítványaimat, hogy nézzenek filmeket eredeti nyelven. A tanítási anyagok sohasem szerepeltetnek erős akcentussal beszélő embereket. Így a diákok csak egy gyönyörűen artikulált angolhoz tudnak hozzászokni.

A változatosság mellett érvelők azonban azt is hangsúlyozták, hogy ennek megteremtése a tanár választása és felelőssége. A legtöbb tananyag ugyanis a brit angolt képviseli, és a nyelvi változatosságot megjelenítő tananyagot csak elvétve lehet találni.

Azon három tanár egyike, akik az ELF mellett érveltek, rámutatott, hogy az angol nyelv változatainak megismerése hozzásegíti a tanulókat a saját változatuk kialakításához. A másik két kolléga hozzátette, hogy az ELF-perspektíva arra ösztönözheti a tanárokat, hogy elmozduljanak a nyelvhelyesség sokszor egyedüli normájától a folyékony és érthető üzenetközvetítés felé. Ez azért is indokolt, mert a diákok az internetnek köszönhetően ma már egyébként is találkoznak az elfogadott anyanyelvi normáktól eltérő különböző nyelvhasználati formákkal, s így érdemes ezeket a példákat bevinni az órára, és elemezni.

Bár a tanárok közel fele támogatta a nyelvi változatosság nyelvórai megjelenítését, és/vagy megkérdőjelezte az anyanyelvi normák jogosságát, a válaszadók csaknem negyede (7) erőteljesen elutasította azt a gondolatot, hogy valamiféle ELF-változat váltsa fel az EFL-et az oktatásban. A korábbi vizsgálatok eredményével összhangban (Jenkins 2005; Maley 2009) a kurzuskönyvek sem támogatják ezt a megközelítést („szerencsére az ELF nem jelenik meg a tankönyvekben”), és a diákok sem ezt akarják („A tanulók pénzt és időt áldoznak erre, ezért »igazi« angolt akarnak.”). Az egyik válaszadó szerint, ha megelégszünk a nem teljesen tökéletessel, az általánosságban is a felületességre nevel:

A nyelv túlegyszerősítése vagy eltorzítása, mai anyagias és profitorientált, globalizált világunk és az az álszükséglet, hogy életünk minden területén gyorsak és hatékonyak legyünk, egyáltalán nem segíti elő a mélyreható, kreatív gondolkodást.

Néhányan (5) aggodalmukat fejezték ki azzal kapcsolatban, hogy az ELF az angol nyelv elsorvadásához fog vezetni; egy válaszadó szerint, aki nyelvvizsgáztatóként is dolgozik, ez már ma is megfigyelhető abban, hogy a vizsgán is egyre alacsonyabbak a követelmények, és egyre több „engedményt” tesznek a vizsgáztatók a folyamatosság és érthetőség javára – a nyelvhelyesség kárára. Ezekben a válaszokban egyértelműen tükröződik, hogy az anyanyelvi normáknak megfelelő nyelvi forma elsajátítása még mindig elsődleges a nyelvi funkciókkal szemben.

Multikulturális nevelés a nyelvórán

Az ELF-et elutasító egyik tanár felindultságának hangot adva emlékezett meg a diákcserékről, ahol az ő egyébként kiváló nyelvtudással rendelkező tanítványai „*valami borzasztó angolsággal beszéltek*” az idelátogató diákokkal (de nagyon jól megértették egymást). Ugyanakkor tizennégyen érveltek amellett, hogy fontos felkészíteni a nyelvtanulókat a nemzetközi kommunikáció új kihívásaira, és az angolnyelv-tanítást többen a nyelvi és kulturális egyenlőség hirdetése színterének tekintik:

Soha nem szabad elfelejtenünk emlékeztetni a diákjainkat arra, hogy egyik kultúra vagy nyelv sem jobb vagy értékesebb a másiknál. Erre nagyszerű lehetőséget kínál az AIESEC³-gyakornokok fogadása, akik tanárasszisztensként dolgoznak iskolánkban. Ők általában nem angolul beszélő országokból érkeznek, volt már gyakornokunk Brazíliából, Olaszországból és Görögországból is.

Bár a megkérdezett tanárok közül többen rámutattak, hogy kevés a jó tananyag, és ha van is, nem megfelelő a promóciója, akadnak jó példák is:

Nagyon érdekes volt látni az egyik magyar szerző által írt tankönyvben, hogy a szereplők a környező országokat képviselték, és csak egy brit és egy félig amerikai karakter szerepelt a történetekben. Nagyon élveztem, hogy egy magyar szerző tankönyvét használhattam néhány évig. Végig a könyvben azt éreztük, hogy magyar tanulóknak szól, magyar és mindenféle más nemzetiségű (nem csak angol) gyerekekről.

Az új tananyagok szükségességén kívül egyre több tanár felismeri, hogy új kommunikációs stratégiákat is ki kell alakítani. Jó példa annak a magyar tanárnak az esete, aki az iskolájukban tanító kanadai lektorral együttműködve, közös órákat tartva mutatta be a diákoknak azokat a szocio-pragmatikai különbségeket, amelyek a lektornak kezdetben problémát okoztak. Miután megbeszélték, például miért érezte kényelmetlennek, amikor a tanítványai megkérdezték, mennyibe került az új biciklijé, közösen gyűjtöttek hasonló (gyakran vicces) példákat a tanulók külföldi tapasztalataiból.

Szomorú azonban, hogy minden jó szándék ellenére sok nehézségbe ütközik nálunk ez a fajta multikulturális nevelés a motiváció, az utazásra, kulturális tapasztalatszerzésre fordítható anyagi eszközök hiánya miatt, valamint a zárt, homogén társadalmi-oktatási berendezkedés következtében, amint azt a következő idézet is illusztrálja:

Ha átgondolom az angoltanításhoz fűződő viszonyomat, azt kell mondanom, hogy kulturális okokból kifolyólag a nyelvoktatás Európa szívében nagyon más, mint a világ más részein. Amíg a mi tanítványaink többnyire magyarok, így ugyanaz az anyanyelvünk, a kultúránk, a Londonban vagy Sydneyben tanító tanárok különböző nemzetiségű diákokat tanítanak, akiknek eltérő a kultúrája, vallása, nyelvtanuláshoz való viszonya és motivációja.

³ Association Internationale des Étudiants en Sciences Économiques et Commerciales (nemzetközi diákszervezet).

Az anyanyelv használata

A válaszadókat meglehetősen megosztotta az anyanyelv szerepének kérdése is: tizenkét tanár szerint „*az anyanyelv használatát el kell kerülni a nyelvtanórán, hogy növelhessük a nyelvi inputot*”, míg tizenhatan az anyanyelv átgondolt használata mellett sorakoztattak fel érveket. Rámutattak, hogy a nyelvtanárnak az anyanyelvét és a célnyelvet is kiválóan kell beszélnie (10), és ez képessé teszi őt arra, hogy „*világosabban magyarázson, időt spóroljon, és előre lássa a problémákat*”, és hogy „*hidat építsen az anyanyelv és az idegen nyelv között, különösen az elején*”. Egy jó nyelvtanár szerepmodellként is működik (4), és így a tanulók számára hasznos lehet „*a tanár magyar háttere, hozzáállása és tapasztalata*”. Három válaszadó a fordítás fontosságát is hangsúlyozta:

Örülök, ha lefordítjuk az angol szavakat, és nem csak átvesszük őket, nem minden nyelvben történik ez így. A románban például nincs olyan külön szó a „smartphone”-ra, mint a magyar „okostelefon”. Ha az órai munka során felmerülnek ilyen kérdések, gyakran rámutatok, milyen szép is az anyanyelvünk.

Végül hárman gondolták úgy, hogy előbb az anyanyelvet kell megtanulni, és utána célszerű kezdeni az idegen nyelvet, hogy az idegen nyelv ne lehessen rossz hatással az anyanyelvre, és a tanulókat segítse a magyar nyelvi háttér. Ez is egy olyan széles körben elterjedt nézet, amelyet – számos más, mélyen gyökerező meggyőződéssel együtt – fontos lenne felülvizsgálni.

Összegzés

Globalizálódó világunkban az idegennyelv-tudás új jelentőséget nyer. Az a tény, hogy ma már az idegen nyelvi, ezen belül is az angol nyelvi kommunikáció egyre nagyobb része nem anyanyelvű beszélők között zajlik nemzetközi színtereken, arra ösztönzi a nyelvpolitikával foglalkozó szakembereket és a nyelvtanárokat, hogy átgondolják, milyen nyelvi kompetenciák szükségesek a hatékony interkulturális kommunikációhoz, és azokhoz igazítsák céljaikat és elvárásaikat. Ennek egyik eredménye az ELF kutatása, a törekvés önálló nyelvvaltozatként történő elismertetésére (Jenkins–Cogo–Dewey 2011; Modiano 2009) és az angolnyelv-tanítás új alapokra helyezésére.

Az áttekintett kutatásokból úgy tűnik, hogy bár a résztvevők felismerik a változó nyelvhasználati elvárásokat, és elvben egyetértenek az ELF-elvekkkel, a tanárok nemzetközi közössége, beleértve a vizsgált magyar nyelvtanárokat is, nehezen változtat nyelvtanítási módszerein. Ennek nyilvánvaló oka a megfelelő tananyagok és a személyes interkulturális tapasztalatok hiánya, a multikulturális környezet osztálytermi létrehozásának nehézsége, valamint az ellentmondásos tanulói és intézményes elvárások. Mindezek mellett, nem anyanyelvi beszélőként, a nyelvtanárok szakmájuk presztízsét is veszélyben éreznék, ha „lazítanak a színvonalon”.

A legnagyobb probléma mégis az ELF-gondolatban rejlő pedagógiai lehetőségek pontos megítélése. Sokan úgy vélik, ez csupán egy „helyi érdekű”, nyelvtanilag hibás, szókincsében korlátozott, erős akcentusú nyelvi változat elfogadását jelenti, amely nyilvánvalóan nem felel meg az intézményes elvárásoknak, és a valós életben is alacsony presztízsű. Az ELF-pedagógia azonban ennél sokkal többet kínál.

Egyrészt, amint Medgyes (2014) is rámutat, az ELF-pedagógia lényege nem egy „globális” angol tanítása: a kevés rendelkezésre álló korpuszanyag és a kialakulatlan

normák miatt ez a cél valóban megkérdőjelezhető. Sokkal fontosabb egy másfajta nyelvoktatási szemlélet kialakítása, amely új módszereket is eredményez: az iskolán kívüli nyelvhasználati lehetőségek bevonását az órai munkába, valós nemzetközi kommunikációs helyzetek létrehozását cserekapcsolatokon és a technika adta lehetőségeken keresztül, a különböző nemzetiségű nyelvtanárok és nyelvi lektorok közötti szorosabb kommunikációt, a tartalomalapú nyelvoktatást, a kulturális másság iránti érdeklődés felkeltését, valamint a nyelvi változatosság iránti tolerancia fejlesztését.

Másrészt az anyanyelvi normák felváltása interkulturális nyelvi és kommunikációs készségekkel nem egyenlő a nyelvi színvonal kritikátlan csökkentésével: sokkal inkább jelenti a tanulók céljainak megfelelő színvonalú és tartalmú nyelv tanítását és a hangsúly elmozdítását a nyelvhelyesség mindenáron történő kikényszerítésétől a folyékony, spontán beszéd, a szövegértési készségek és a hatékony kommunikációs stratégiák fejlesztése felé. Figyelembe véve, mennyire elégedetlenek a magyarok a nyelvtudásukkal (lásd Eurobarometer 2006), és mennyire alacsonyra értékelik azt sokéves tanulás után az elvárt követelményekhez és vizsgákhoz viszonyítva (Kontráné Hegybíró–Csizér 2011; Loch–Dévény 2014), a tanulói kompetenciaérzés növelése előnyös változásokat hozhat.

Végül fontos megjegyezni, hogy az ELF-perspektívával való értő azonosulás semmiképpen sem jelenthet presztízsvesztést a nyelvtanárok számára. Amint azt Medgyes (1994) az anyanyelvű és nem anyanyelvű tanárokról szóló könyvében már húsz évvel ezelőtt leírta, a nem anyanyelvű tanár presztízse eddig sem csupán vagy elsősorban az idegen nyelvi kompetenciáján nyugodott. A nemzetközi kutatásokból (Illés–Akcan–Feyér 2013; Jenkins 2009; Pedrazzini–Nava 2011; Tomak–Kocabaş 2013) is az derül ki, hogy a vizsgált tanárok nagy része annak ellenére ragaszkodik az anyanyelvi normákhoz, hogy ő maga valamilyen ELF-et beszél, amely egyúttal folyamatos frusztráció forrása is. Ezzel szemben az ELF-perspektíva megerősíti azt, hogy a jó nyelvtanár amellett, hogy lehetőségeihez mérten a legjobb célnyelvi tudással rendelkezik, maga is gyakorló nyelvtanuló, aki előre látja és empátiával kezeli a tanulók problémáit, képes a kultúrák közti közvetítésre, valamint szakmájának szakavatott és tudatos művelője.

Amint az a fent ismertetett kutatásból is kiderül, sok tanár azonosul ezzel a szereppel, és ezáltal változást idéz elő saját környezetében a média és az internet bevonásával, kulturális programok, diák- és tanárcserek szervezésével vagy AIESEC-önkéntesek fogadásával. Fontos lenne, hogy a nyelvtanároknak legyenek olyan fórumai (konferenciák, továbbképzések, helyi rendezvények stb.), ahol megvitathatják ezeket a változásokat, tudatosíthatják és felülvizsgálhatják saját elképzeléseiket, attitűdjüket, és így világosabban láthatják saját lehetőségeiket és korlátaikat. E tudatos szerepvállalás birtokában realisabb elvárásokat támaszthatnak tanulóikkal szemben, ami nem csupán nyelvtudásuk fejlődését segítheti elő, hanem motivációjukat és önbizalmukat is erősíthetné.

IRODALOM

- A rewarding challenge. How the multiplicity of languages could strengthen Europe.* (2008): European Commission. Brussels: Education and Culture DG.
- Bennett, R. (2013): The views of native speaker English language teachers in ELF settings in the Expanding Circle. In: Bayyurt, Y. – Akcan, S. (szerk.): *Proceedings of the Fifth International Conference of English as a Lingua Franca, May 24–26 2012, Istanbul*. Istanbul: Boğaziçi University

- Press, 53–62. https://www.academia.edu/3821892/The_Proceedings_of_the_Fifth_International_Conference_of_English_as_a_Lingua_Franca_ELF5_ (Letöltve: 2014. október 2.)
- Budai László (2013): *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Crystal, D. (2010): *Is control of English shifting away from British and American native speakers?* <https://www.youtube.com/watch?v=YJ29zDW9gLI> (Letöltve: 2014. január 20.)
- Dörnyei, Z. – Csizér, K. (2002): Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics* 23, 421–462.
- Einhorn Ágnes (2012): Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükörben. *Modern Nyelvoktatás* 18/3, 22–34.
- Emmerson, P. (2006): L3 and the new inner circle. *IATEFL circular*. associates.iatefl.org/pages/materials/voicespdf/gi11.pdf (Letöltve: 2014. január 20.)
- Europeans and their languages. Special Eurobarometer 243*. (2006): European Commission. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf (Letöltve: 2014. január 20.)
- Europeans and their languages. Special Eurobarometer 386*. (2012): European Commission. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf (Letöltve: 2014. január 20.)
- Firth, A. (1996): The discursive accomplishment of normality. On ‘lingua franca’ English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics* 26, 237–259.
- Görlach, M. (2002): *Still more Englishes*. Amsterdam: Benjamins.
- Griva, E. – Chostelidou, D. – Panteli, P. (2013): ELF and multilingualism in Greek and Cypriot educational system: A comparative account of teachers’ beliefs. In: Bayyurt, Y. – Akcan, S. (szerk.): *Proceedings of the Fifth International Conference of English as a Lingua Franca, May 24–26 2012, Istanbul*. Istanbul: Boğaziçi University Press, 394–403.
- Guerra, L. (2013): English as a Lingua Franca in Portugal: What students want, what teachers teach. In: Bayyurt, Y. – Akcan, S. (szerk.): *Proceedings of the Fifth International Conference of English as a Lingua Franca, May 24–26 2012, Istanbul*. Istanbul: Boğaziçi University Press, 159–166.
- House, J. (2003): English as a lingua franca: A threat to multilingualism? *Journal of Sociolinguistics* 7/4, 556–578.
- Hülmbauer, C. (2009): “We don’t take the right way. We just take the way that we think you will understand.” The shifting relationship between correctness and effectiveness in EFL. In: Mauranen, A. – Ranta, E. (szerk.): *English as a lingua franca: Studies and findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 323–347.
- Illés Éva (2013): Az angol mint lingua franca – új nyelvpedagógiai kihívás. *Modern Nyelvoktatás* 19/1–2, 5–16.
- Illés, É. – Akcan, S. – Feyér, B. (2013): Language awareness of prospective English teachers in Hungary and Turkey. In: Bayyurt, Y. – Akcan, S. (szerk.): *Proceedings of the Fifth International Conference of English as a Lingua Franca, May 24–26 2012, Istanbul*. Istanbul: Boğaziçi University Press, 31–37.
- Inal, D. – Özdemir, E. (2013): Re/Considering the English language teacher education programs in Turkey from an ELF standpoint: What do the academia, pre-service and in-service teachers think? In: Bayyurt, Y. – Akcan, S. (szerk.): *Proceedings of the Fifth International Conference of English as a Lingua Franca, May 24–26 2012, Istanbul*. Istanbul: Boğaziçi University Press, 191–206.
- Jenkins, J. (2005): Implementing an international approach to English pronunciation: The role of teacher attitudes. *TESOL Quarterly* 39/3, 535–542.
- (2006): Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly* 40/1, 157–181.
- (2009): (Un)pleasant? (In)correct? (Un)intelligible? ELF speakers’ perceptions of their accents. In: Mauranen, A. – Ranta, E. (szerk.): *English as a lingua franca: Studies and findings*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 10–36.
- (2012): English as a lingua franca from the classroom to the classroom. *ELT Journal* 66/4, 486–494.

- Jenkins, J. – Cogo, A. – Dewey, M. (2011): Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching* 44/3, 281–315.
- Kachru, B. (1992): *The other tongue – English across cultures*. Urbana, Ill.: University of Illinois Press.
- Kontráné Hegybíró Edit – Csizér Kata (2011): Az angol mint lingua franca a szaknyelvet tanuló egyetemisták gondolkodásában. *Modern Nyelvoktatás* 18/2–3, 9–23.
- Lei, W. – Pierson, H. – Petrovitz, W. (2013): What do native teachers think of the English used by Chinese students? In: Bayyurt, Y. – Akcan, S. (szerk.): *Proceedings of the Fifth International Conference of English as a Lingua Franca, May 24–26 2012, Istanbul*. Istanbul: Boğaziçi University Press, 63–72.
- Loch, Á. – Dévény, Á. (2014): Students' perceptions of effective language learning in the classroom. In: Horváth, J. – Medgyes, P. (szerk.): *Studies in honour of Marianne Nikolov*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 316–329.
- Loder Büchel, L. (2013): Non-native English speaker accents in Swiss elementary school: A summary of pre-service teacher research. In: Bayyurt, Y. – Akcan, S. (szerk.): *Proceedings of the Fifth International Conference of English as a Lingua Franca, May 24–26 2012, Istanbul*. Istanbul: Boğaziçi University Press, 97–105.
- MacIntyre, P. D. – Gardner, R. C. (1994): The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning* 44, 283–305.
- Maley, A. (2009): ELF: A teacher's perspective. *Language and intercultural communication* 9/3, 187–200.
- Medgyes, P. (1994): *The non-native teacher*. London: Macmillan.
- (2014): The native/nonnative conundrum revisited. In: Horváth, J. – Medgyes, P. (szerk.): *Studies in honour of Marianne Nikolov*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 176–185.
- Modiano, M. (2009): Inclusive/Exclusive? English as a lingua franca in the European Union. *World Englishes* 28/2, 208–223.
- Pedrazzini, L. – Nava, A. (2011): Researching ELF identity: A study of non-native English teachers. In: Archibald, A. – Cogo, A. – Jenkins, J. (szerk.): *Latest trends in ELF research*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 269–284.
- Phillipson, R. (1992): *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Seidlhofer, B. (2004): Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 209–239.
- (2011): *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Sifakis, N. C. (2008): *Towards a transformative framework for the professional preparation of ELF teachers*. Proceedings of the ELF Forum 2008: The First International Conference of English as a Lingua Franca. <http://www.helsinki.fi/englanti/elva/Sifakis.pdf> (Letöltve: 2014. február 10.)
- Tomak, B. – Kocabaş, P. (2013): The perspectives of Turkish prospective teachers on 'ELF' and their awareness of it in their ELT programs. In: Bayyurt, Y. – Akcan, S. (szerk.): *Proceedings of the Fifth International Conference of English as a Lingua Franca, May 24–26 2012, Istanbul*. Istanbul: Boğaziçi University Press, 183–189.
- Ur, P. (2010): English as a Lingua Franca: A teacher's perspective. *Cadernos de Letras* 27, 85–93.
- Yugun, D. (2013): Attitudes of Turkish prospective EFL teachers towards varieties of English. In: Bayyurt, Y. – Akcan, S. (szerk.): *Proceedings of the Fifth International Conference of English as a Lingua Franca, May 24–26 2012, Istanbul*. Istanbul: Boğaziçi University Press, 190–197.
- Widdowson, H. (1997): EIL, ESL, EFL: Global issues and local interests. *World Englishes* 16/1, 135–146.

Ezúton is szeretném kifejezni köszönetemet a bírálónak, akik értékes megjegyzéseikkel segítették e tanulmány elkészítését.