



Az általános iskolai angoltanítás 150 éve: tények és emlékek

Medgyes Péter

Eötvös Loránd Tudományegyetem, professor emeritus

Absztrakt

Tanulmányomban a magyarországi angolnyelvoktatás fejlődését követem nyomon a 19. század utolsó harmadától napjainkig. Bemutatom, hogy a fontossági sorrendben egykor szerényen meghúzódó angol, némi lemaradással követve a világtrendet, hogyan vált a magyar közoktatásban úgyszólván egyeduralkodó idegen nyelvvé. Noha figyelmem fókuszában az általános iskolai nyelvoktatásban lejátszódó folyamatok állnak, kitérek az iskoláskor előtti, a középiskolai és nyelviskolai oktatás helyzetére, valamint a módszerek változó világára és az olykor fellángoló szakértői vitákra is. Kritikai elemzésnek vetem alá az angoltanárképzés és -továbbképzés rendszerét, a magyar szerzők legismertebb tananyagait, rávilágítva angoltanítási rendszerünk gyöngeségeinek, sok angoltanár kiégettségének és pályaelhagyásának okaira. A tényanyagot a saját tanári, nyelvkönyvírói és minisztériumi munkám során szerzett tapasztalataimmal, emlékeimmel egészítem ki, abban a reményben, hogy a szöveg így érthetőbbé és emészthetőbbé válik.

Kulcsszavak: általános iskola, angolnyelv-oktatás, nyelvkönyvek, nyelvtanárképzés

Bevezetés: az angol – világnyelv

Köztudomású, hogy az angol korunk világnyelve, az egész földgolyót behálózó *lingua franca*¹. A tudomány, politika, ipar, kereskedelem, informatika, média, technológia, magas és popkultúra, turizmus és sport képviselői rendszerint angolul kommunikálnak egymással, és ez a tendencia az elmúlt évek, évtizedek során egyre erősödött. Az angol nyelv a globalizációnak köszönheti primátusát, ugyanakkor tény, hogy a maga eszközeivel ő is elősegíti a globalizáció terjedését (Crystal, 1997; Graddol, 2006).

A nyelvtörténetben voltaképpen az angol az első szó szoros értelmében vett világnyelv. Noha a római birodalom idején a latin volt a meghódított provinciák hivatalos nyelve, hatósugara jobbra Európára korlátozódott. Ugyanilyen eufemizmus lenne a későbbi gyarmattartók, a britek, franciák, spanyolok vagy portugálok anyanyelvét *lingua francának* nevezni, mert bár

¹ A *lingua franca* egy közös közvetítő nyelv különböző nyelvű emberek között. (A szerk.)



a leigázott területeken gyökeret vert az anyanyelvük (vagy annak helyi változatai), használatuk nem terjedt túl a birodalom határain. Még kevésbé illeti meg a világnyelv rangja az arab nyelvet vagy az orosz, nem beszélve az eszperantóról, amelyet csupán egy viszonylag szűk közösség használ.

Ezzel szemben az angolra jogos a világnyelv megjelölés, mert nemcsak egykori gyarmatain, hanem a földgolyó szinte minden országában gyökeret vert. Terjeszkedését eleinte Nagy-Britannia katonai erejének köszönhette, ám később jobbára vértelen formában teljesedett ki ez a folyamat, mindekelőtt az Egyesült Államok és csökkenő mértékben a brit szigetország robusztus politikai, gazdasági és kulturális befolyása révén.

Az angol nyelv szempontjából Kachru (1985) három koncentrikus körbe osztja a világ országait. Az úgynevezett *belső körben* a lakosság zömének angol az *anyanyelve*; ide sorolható az Egyesült Államokon és Nagy-Britannián kívül Kanada, Írország, Ausztrália és Új-Zéland. A *külső kör* tagjai az egykori gyarmatok, mint például Banglades, Zimbabwe vagy Guayana, ahol a lakosság bizonyos hányada az anyanyelve mellett közvetítő, *második nyelvként* használja az angolt. A *táguló kör* számára az angol *idegen nyelv*, melynek megtanítása elsősorban az iskolák feladata; értelemszerűen ide tartozik a világ nagy része, köztük Magyarország is. A táguló kör egyébként találó kifejezés, mert a folyamat lezáratlanságára utal: egyre több országot foglal magába, és mindenhol ugrásszerűen nő az angolul tanulók száma. Ezt az öngerjesztő folyamatot Myers-Scotton hógolyó-effektusnak nevezi, mondván, hogy „Minél többen tanulnak egy nyelvet, az annál hasznosabbá válik, és minél hasznosabb ez a nyelv, annál többen akarják megtanulni” (2002, p. 80). Ugyanakkor a koncentrikus elrendezés némiképpen sematikus, hiszen nem jelzi a körök közötti mozgás lehetőségét, holott ez ma már realitás; tipikus példaként említhetők a skandináv országok, amelyek ma már inkább a külső körbe tartoznak, és idővel akár a belső körbe is besorolhatnak.

Ami a nyelvek gyakoriságát illeti, az angol a maga közel 1,5 milliárd fő anyanyelvi és második nyelvi beszélőjével fölényesen vezeti a rangsort a kínai előtt (1,1 milliárd fő), alaposan lekörözve az összes többi nyelvet (Ethnologue, 2022). Különösen akkor szembetűnő az angol fölénye, ha figyelembe vesszük, hogy az nem tartalmazza a táguló kör tagjait, akiknek számát 100 millió és 1 milliárd közöttire becsülik. A jelentős szórás oka, hogy egyelőre nem lehet objektív kritériumok alapján meghatározni, mely szinttől számítva mondhatjuk valakiről azt, hogy tud angolul. Mindenesetre annyi bizonyos állítható, hogy hatalmas és rohamosan gyarapodó tömegekről van szó; tulajdonképpen a táguló körbe tartozó nyelvtanulóknak köszönhetően lett az angol világnyelv, a globális kommunikáció fő eszköze.

Idegen nyelvek a II. világháború előtti magyar iskolarendszerben

A 19. század durván utolsó harmadától egészen a II. világháború végéig a hatosztályos *elemiben* nem tanítottak idegen nyelveket, a négyosztályos *polgáriban* pedig csak a német szerepelt a tantárgyak között (heti 3-3 óra).

A nyolcosztályos *gimnáziumban* a latin nyomasztóan magas óraszámban volt kötelező tárgy (heti 5-7 óra), emellett a görög nyelvnek is szorítottak helyet a felső négy osztályban (heti 4-6 óra). Csak utánuk következett – egyedüli kötelező élő nyelvként – hat éven át a német (heti 2-4 óra), míg a francia, angol és olasz nyelvet csupán rendkívüli tárgyként lehetett fölvenni.

A jóval gyakorlatiasabb irányultságú *reáliskolában* a latin és görög helyett a német (nyolc éven át heti 3-4 óra) és a frissen belépő francia nyelv volt kötelező tárgy (hat éven át heti 3-5 óra), néhány évtizeddel később viszont már választani lehetett a francia, angol és olasz között.

Az 1924-től induló *reálgimnáziumban* a latin visszaköszönt a gimnáziuménál valamelyest alacsonyabb óraszámban (nyolc éven át heti 4-6 óra), majd fele akkora súllyal következett a kötelező német (hét éven át heti 2-4 óra), illetve kötelezően választható nyelvként a francia, angol vagy olasz (négy éven át heti 4-5 óra).

A latin túlsúlyát indokolva Fináczy Ernő, a neves neveléstörténész leszögezte: „A mi világunkban a latin olyan, ’mint a sötétben is világító, mesebeli drágakő’” (Báti, 1962, p. 103). Ennél is tovább ment az 1924-es gimnáziumi tanterv, amely a latint magyar nemzeti tantárgynak titulálta, melynek ismerete úgymond az anyanyelvtudásnál is fontosabb (Báti, 1962, p. 101). Ehhez az elvhez igazodva a gimnáziumi teljes óraszám bő negyedét a latin és a görög töltötte ki, jócskán meghaladva az anyanyelvre fordítandó időt.

Apám, aki a Verbőczy gimnáziumban érettségizett valamikor a húszas években, haláláig betűrendben tudta fejből idézni a latin praeposíciókat. Én sosem jutottam el a memorizálás ilyen magas fokára, talán azért nem, mert csupán négy éven át heti három órában tanultam latinul. Egyéb-ként a latin hatósugara egyre bágyadtabban ugyan, de mindmáig érezhető; példa erre, hogy a világ számos országában – köztük hazánkban is – a választható, sok iskolában a kötelező idegen nyelvek között szerepel. Nemrég egy fővárosi gimnázium latin szakos igazgatójának szájából hallottam: „Addig, amíg én vagyok itt az igazgató, a latin kötelező tárgy marad”. Nem a levegőbe beszélt: a hatosztályos gimnázium két alsó osztályában valóban kötelező latinul tanulni. A tisztesség kedvéért hozzáteszem: emellett egy élő nyelvnek is szorít helyet.

Mint látható, az angol évtizedeken át a két holt nyelv, valamint a német és a francia mögött kullogott a gimnáziumok és reáliskolák órakeretében, az elemi és polgári tantervében pedig egyáltalán nem szerepelt. Különös ez a mellőzés annak ismeretében, hogy a 19. század első felében „nemzetünk legjobbjai az angol szellemből merítették erőt a magyar élet felfrissítéséhez” (Berg, 1943, p. 1), nagyra értékelték a brit tudományos eredményeket, a szigetországi kereskedelmet, ipart és oktatást pedig követendő mintának tekintették (Bárdos, 1997), mindamelllett tisztában voltak az angol nyelv világméretű térhódításával is. Berg különösen azt fájalta, hogy az angol „mindmáig nem

tudta utolérni vetélytársát, a francia nyelvet, amelynél pedig úgy műveltségi, mint gazdasági szempontból fontosabbnak mondható. Az angol nyelv középiskolai tanításának útján még mindig el vagyunk maradva az általános európai fejlődéstől, amely már évtizedek óta az angolnak kedvez a francia rovására” (1943, p. 2).

Öröm az ürömben, hogy 1886-ban a budapesti tudományegyetemen megalakult az ország első angol tanszéke Arthur Patterson, majd Arthur Yolland vezetésével. Megjegyzem, az angol irodalom tüzetes megismertetése mellett a tanárképzés gyakorlati szempontjai háttérbe szorultak, tudniillik az illetékes döntéshozók az egyetemi oktatás legfőbb céljának azt tartották, hogy a hallgatók megismerkedjenek az idegen nép kultúrájával és szellemi világával, és ehhez úgymond az irodalmon keresztül vezet az egyetlen út. Csakis a magas szintű irodalmi műveltséggel felvértezett tanárok képesek arra, jelentette ki Petrich Béla középiskolai szakfelügyelő és szakkönyvíró (1937), hogy „lélekművelő feladatukat” tisztességgel elláthassák. Eszmefuttatását ezzel fejezte be: „Végtére is a nevelő iskola nem nyelviskola... a nyelvbéli ügyesség [megszerzése]” másodlagos szempont (Báti, 1962, p. 65). Hasonló hírokat pengetett Lux Gyula is, aki szerint a nyelvtanóra fő célja nem a beszédtanítás, hanem az, hogy képessé tegyük a tanulót „az idegen nép lelki struktúrájának a felismerésére, helyes megítélésére” (1932, p. 15). Idegen népen természetesen az angolokat értette, a skótokat kevésbé, hogy az amerikaiakat és a többi angol (vagy éppenséggel nem angol) anyanyelvű nemzeteket ne is említsük.

Hozzáteszem, a nyelvtanárképzés célja és kurzuskínálata az 1989-es rendszerváltozásig keveset változott, sok helyen ma is irodalomcentrikus képzés folyik, többek között arra hivatkozva, hogy a nyelvtanári mesterségre amúgy sem lehet felkészíteni a hallgatót, annak fortélyait csak később, az osztálytermi munka során tanulja meg az illető. Egyébként is, hangzik az érvelés, jó tanár csak abból lesz, aki „tanárnak született”.

Amikor a nyolcvanas évek elején bekerültem az ELTE Angol Tanszékére, foggal-körömmel küzdöttem azért, hogy a módszertan több órához jusson, és a tanszéki értekezleteken rendre szót emeltem ennek érdekében. Az egyik értekező után odalépett hozzám Ruttkay Kálmán, a legendás irodalomtanár, és odasúgta: „Hogy neked mennyire igazad van, kedves Péter! Valóban nem jó ez így.” Na végre, gondoltam magamban, ez már fél siker... Majd huncutul mosolyogva hozzátette: „Az ideális megoldás az lenne, ha egyáltalán nem lennének módszertani kurzusok.” Mondta ezt olyan valaki, aki az ötvenes években társszerzője volt egy gimnáziumi nyelvkönyvsorozatnak (Majdik & Ruttkay, 1953). Egyébként különös, hogy a „nyugati nyelvek” száműzetése idején miként kerülhetett sor angol tankönyvek publikálására – igaz, alig 1200 példányban adta ki őket a Tankönyvkiadó, miközben az orosz tankönyvek több tízezres példányszámban jelentek meg.

Mindazonáltal nem az egyetemi képzés bűne, hogy a II. világháború előtt kevesen választották az angoltanári pályát. A felelősség azokat a döntéshozókat terhelte, akik lényegében véve kirekesztették az angolt a közoktatásból, mondván, hogy nincs elegendő számú angoltanár az országban (Berg, 1943). Ugyan mi szükség lett volna többre, ha nem hirdettek meg angoltanári állásokat? Tipikus csapdahelyzet.

Berg Pál *Az angol nyelvtanítás útja a magyar iskolában* című munkája nemcsak magvas gondolatai és javaslatai, hanem bátorsága okán is elismerést érdemel, hiszen nyíltan bírálta Magyarország német orientációját a II. világháború kellős közepén, miközben a velünk hadban álló britek nyelvét és kulturális hagyományait dicsőítette. Nem csoda, hogy a kiváló anglista és angoltanár egyik állásból vetődött a másikba, ám a háború után sem lett a rendszer kegyeltje. Miután 1951-ben betiltották az iskolai angoltanítást, Berg reményvesztetten öngyilkos lett. A sors gonosz finto-ra, hogy csak poszthumusz jelenhetett meg *A dictionary of new words in English* című könyve egy neves brit kiadó gondozásában (Gödény, 1986).

Mint jeleztem, a közoktatásban nemigen volt lehetőség angoltanulásra, ezért a jó módú és előrelátó szülők magántanárt fogadtak. A bajt csak tetézte, hogy életkorukhoz illő nyelvkönyvek híján a gyerekek kénytelenek voltak felnőtt-könyvekből tanulni, amelyekhez bőven hozzá lehetett jutni.

Az akkortájt megjelent nyelvkönyvek közül kettőt emelek ki. Azért pont ezeket, mert a két szerzőnek valójában nem az angoltanítás volt a fő profilja.

A vidám anekdotákat tartalmazó *English for all* (1937) szerzője a matematika-fizika szakos Kunfalvi Rezső, a budapesti angol nyelviskola főtítkára volt. Angol- és fizikatankönyveken kívül turisztikai és fényképészeti szakkönyveket is írt, szaklapokat szerkesztett, cserkészútúrákat szervezett, és egyike volt a Nemzetközi Fizikai Diákolimpia életre hívóinak. Miután a cisztercita gimnáziumot államosították, ugyanabban az épületben folytatta fizikatanári munkáját. Így lehettem a tanítványa a hatvanas években. Szarkasztikus humorát nagyon élveztem, kivéve, amikor rajtam csattant az ostor...

A sok kiadást megélt *Tanuljunk könnyen gyorsan angolul* (1939) szerzője, Szenczi Miklós egy skóciai egyetemen végzett, majd megszervezte a magyar nyelv és irodalom oktatását a University of London-on, ahol aztán tíz éven át tanított is. A Rákosi-érában leparancsolták az egyetemi katedráról, de miután rehabilitálták, éveken át az ELTE Angol Tanszékét vezette. Tanítványaként sokat tanultam e kiváló anglistától és emberséges tanártól.

Nyelvtanulás az orosz nyelv árnyékában

A II. világháborút követően gyökeresen megváltozott az idegennyelv-oktatás helyzete. Az 1946-ban kiadott általános iskolai tantervben az élő idegen nyelvek a választható, de nem kötelező tantárgyak közé kerültek, ugyanakkor megszüntették a német nyelv kiváltságos helyzetét a francia és angol nyelvvel szemben, mi több, negyedikként az orosz is bekerült a választható nyelvek közé. A fordulat évében, 1949-ben a közoktatás teljes spektrumában kötelezővé tették az orosz nyelv oktatását, egyszersmind száműzték az úgynevezett nyugati nyelveket, beleértve természetesen az angolt is. Mivel képzett orosz-tanárt nagyítóval kellett keresni, sokezer fölöslegessé vált nyelvtanár képezte át magát orosz-tanárrá; annak idején joggal mondogatták, hogy rendszerint alig egy-két leckével jártak a tanítványaik előtt.

Akkoriban minden óvoda értelemszerűen magyar nyelvű volt, kivéve talán azt az egyet, ahol kisgyerekként volt szerencsém két évet eltölteni. Az a bizonyos kivétel Münishofer Ida néni angol magánóvodája volt, melyet – csodák csodája! – a legvadabb Rákosi-éra alatt sem tiltottak be. Hozzáteszem, hogy túlzás volt Ida néni óvodáját angol óvodának nevezni, mert néhány angol dalon és mondókán kívül minden más magyarul hangzott el. Ugyanakkor tény, hogy angoltudásom magjait Ida néni vetette el.

Az ötvenes évek közepétől a nyugati nyelvek fokozatosan visszaszivárogtak a közoktatásba. A gimnáziumban az orosz mögött kötelezően választható tárgy lett egy nyugati nyelv vagy a latin (heti 3-3 óra). Noha a tantervekben előtérbe került a nyelvtanítás gyakorlati célja és a szóbeliség, a haladóbb szintű tankönyvek olvasmányanyagát és szókincsét továbbra is az angol irodalom szolgáltatta (Banó & Szoboszlai, 1972). Ami pedig az általános iskolát illeti, a felső tagozaton rendkívüli tárgyként elérhetővé vált egy második idegen nyelv tanulása (heti 2-2 óra) – az első természetesen az orosz maradt.

Angoltanulásom nem ért véget az óvodában. Általános iskolásként Dr. Koncz Józseftől vettem magánórákat, aki – mint később megtudtam – arról győzködte szüleimet, hogy az angol fölösleges, hiszen „az nem más, mint a német korcs változata”. Szüleim azonban nem tágtottak, holott ők maguk egy szót sem tudtak angolul, miközben velünk élő nagyanyámnak német volt az anyanyelve. Végül kompromisszumos megoldás született: egészen az érettségig heti egy-egy órában tanultam angolul és németül a konzervatív módszerekkel, de kiváló pedagógiai érzékkel megáldott Koncz tanár úrtól.

Ehhez kapcsolódóan érdemes röviden bemutatni az általános iskolák 5. osztálya számára készült „kísérleti” angol tankönyvet (Horányi, 1959), amely a nyelvtani-fordítási módszer valamennyi jegyét magán hordozza. Egy-egy

lecke szigorúan irányított párbeszédekkel nyit, utánuk kiejtési gyakorlatok és nyelvtani terminusokkal megtűzdelt szabálymagyarázatok, valamint hagyományos gyakorlatok következnek, köztük fordítási feladatok, majd a lecke végén betűrendben sorakozik a fonetikai jelekkel ellátott szókinccs angolul és magyarul. A színesítés kedvéért itt-ott felbukkannak nyelvi játékok, fejtörők, keresztrejtvények, közmondások és dalok, a kötet későbbi leckeiben pedig egyszerűbb olvasmányok is – mindez fekete-fehér képek kíséretében. Mindezek láttán felvetődik bennem, vajon hogyan birkóztak meg a gyerekek a nyelvtani fogalmak jelentésével, fejlődött-e a szóbeli kifejezőképességük a tanév végére, mindenekelőtt pedig az, hogy sikerült-e megszerettetni velük az angoltanulást.

1963-tól kezdődően számos reformot vezettek be a közoktatásban, ami az idegennyelv-oktatásra is kedvezően hatott. Speciális nyelvi gimnáziumi osztályok indultak, melyekben heti 5-6 órában lehetett idegen nyelvet (és nem csak orosz) tanulni. Az 1965-66-os tanévtől kezdve az általános iskolában is beindultak az úgynevezett szakosított tantervű nyelvi osztályok: a 3. és 4. osztályban heti 3-3, a felső tagozaton 5-5 nyelvórát biztosítottak számukra.

Ezzel párhuzamosan felmenő rendszerben készültek el az emelt szintű oktatáshoz szükséges nyelvkönyvek is. A nyelvtudás gyakorlati hasznát szem előtt tartva, a 3-4. osztályos dupla kötet (Botos et al., 1968) szóbeli bevezető szakasszal indul, sok-sok kép kíséretében, írott szöveggel csak később, fokozatosan ismerkednek meg a tanulók. A könyv nem közöl nyelvtani magyarázatokat, feltűnő a fordítási feladatok hiánya, viszont annál több transzformációs táblázattal és szerepjáttékkal lehet találkozni. A függelék kétnyelvű szószedete nem tartalmaz fonetikai jeleket. Ez a korszerű brit nyelvpedagógiai szemléletet tükröző nyelvkönyvsorozat minden bizonnyal alkalmas lehetett a nyelvtanulás iránti motiváció felkeltésére; kérdés persze, hogy mindez hogyan valósult meg a nyelvtani-fordító módszerhez szokott tanárok munkájában.

Az általános iskolai sorozat köteteit állandóan változó szerzőgárdák írták. Egyvalaki biztosította csak a folytonosságot: Horváth József, az 1962-ben létrehozott (majd 1990-ben feloszlott) Országos Pedagógiai Intézet angolos munkatársa. Hivatali irodája roskadozott az akkor kincset érő brit nyelvkönyvektől és nyelvpedagógiai művektől, melyeket bármelyik kollégának szívesen kölcsönadott. Ha akkoriban készültek jó angol nyelvkönyvek magyar szerzőtől (márpedig készültek), annak spiritus rectora Horváth József volt a maga szerény, visszafogott módján.

A szakosított tantervű általános iskolában végzettek számára elvileg lehetőség nyílt arra, hogy haladó szinten, magas óraszámban folytathassák angoltanulásukat a gimnáziumban, de sajnos kevés iskolában valósult meg a felmenő rendszer. Mindazonáltal a hetvenes években a Tankönyvkiadó sorra publikálta a haladó gimnáziumi csoportok számára készült könyveket.

A II., III. és IV. osztályos köteteket egy-egy szerzőtárssal én írtam. Mindvégig arra törekedtünk, hogy a roppant magas szintű nyelvtani és lexikai anyag elsajátításában rejlő nehézségeket „családragény” formájában, humorral oldjuk fel. Túlzás nélkül állítom, hogy aki ilyen csoportban végzett, annak nyelvtudása elérte a mai értelemben vett C2-es szintet (Közös európai referenciakeret, 2002).

Az idegennyelv-oktatás növekvő fontosságának (f)elismerését jelzi, hogy 1958-tól kezdve megjelent az *Idegen Nyelvek Tanítása* című metodikai folyóirat, ám az idegennyelv-oktatás helyzetével foglalkozó legérdekesebb cikksozrot a *Pedagógiai Szemlében* látott napvilágot. Fülöp (1984) vitaindítójában megdöbbentő adatokkal szolgált, egyebek között azzal, hogy még a nyolcvanas években is csupán harmadannyi általános iskolás tanulhatott az orosz mellett második idegen nyelvet, mint a harmincas években; konkrétan, 1,6 százalék tanult angolul, 1 százalék pedig németül. Saját hozzászólásomban fölvettem, hogy miért nem iskoláskorukban tanítják meg az embereket angolul, s ezen belül miért nem az általános iskolában fektetik le a nyelvtudás alapjait (Medgyes, 1984). E mulasztás mögött részben az áll, érveltem, hogy a tanári pálya alacsony presztízse miatt az angoltanárok elvándorolnak a közoktatásból, kiváltképp a vidéki általános iskolákból.

Másrészt burkoltan jeleztem, hogy az orosz valósággal elszívja a levegőt a többi nyelv elől. Az intenzív nyelvoktatás mellett kardoskodva javasoltam, hogy egyrészt a 4-6. osztályban növeljük az orosz óraszámát heti 5-5 órára, majd csökkentjük azt heti 2-2 órára a későbbiek során. Ami pedig a második idegen nyelvet illeti, azt is intenzív formában, heti 5-5 órában lenne célszerű bevezetni a 7. osztályban, ami 2-2 órára csökkenne a gimnázium négy éve alatt. Javaslatom süket fülekre talált.

Cikkemben óvatosan fogalmaztam: elfogadtam a kötelezően előírt orosz-tanulás „oktatáspolitikai jogosságát” (Medgyes, 1984, p. 570), mint ahogy Fülöp (1984) sem lépte túl a saját árnyékát, amikor azzal a szerény indítvánnyal rukkolt elő, hogy a második nyelvet tanuló általános iskolások arányát néhány év alatt növeljük háromról öt százalékra. Ez az „egyet előre, egyet hátra” jellegű kettősség szülte azt az értelmetlen 1982-es rendeletet is, amely egy évvel előbbre hozta az orosz-tanulás kezdetét. Mintha ezen múlt volt az oroszoktatás sikere! Azt viszont a legmerészebb álmainkban sem gondoltuk, hogy a rendszerváltás egyik napról a másikra teljesen átrajzolja az idegen-nyelvoktatás térképét.

A nyolcvanas évek elejére az angolnyelv-tanulás iránti igény robbanásszerű növekedésnek indult, amit a közoktatás – mint jeleztem – nem volt képes kielégíteni. Ugyanakkor egyre-másra engedélyezték a kisvállalkozások, köztük a magánnyelviskolák létrehozását, ahová özönlöttek az angolul (és ki-

sebb részben a németül) tanulni vágyók; sok helyütt gyermektanfolyamokat is indítottak. A nyelviskolák zömében korszerű és színvonalas munka folyt, jellemzően kis csoportokban, családias légkörben. Az oktatói gárda többsége kétlaki életet élt: miközben „nyugdíjas”, bár rosszul fizető állását megtartotta a közoktatásban, mellékállásban annyi órát vállalt a nyelviskolában, amennyire az erejéből futotta (Dörnyei & Medgyes, 1987).

1983-ban harmadmagammal alapítottam meg kisszövetkezeti formában a brit székhelyű International House itthoni leányvállalatát. A beiratkozások napján annyian jelentkeztek, hogy mivel nem fértek be az iskola-épületbe, az utcán kigyóztak hosszú sorokban, és rendőrségnek kellett kordonokkal a járdára szorítani őket.

Felismerve az angol növekvő népszerűségében rejlő lehetőségeket, az Iskolarádió *Lift-Off* címen angol nyelvleckesorozatot sugárzott (Medgyes & Ribiánszky, 1979), melynek fő célja a hallás utáni értés fejlesztése volt. Az adások hangkazettáit az Iskolarádió piacra dobta, szöveggönyvét nyomtatott formában is közzétette. Ami pedig magát a történetet illeti: Trixy manó egy fa odvában él valahol a budai hegyekben. Egy szép napon megismerkedik két angol gyerekkel, akik meghívják őt Londonba, ahol angolra tanítják. Trixy hol magyarul, hol angolul bátorítja a rádióhallgatókat játékos feladatok elvégzésére sok-sok dal és versike kíséretében. A gyermeknyelvtanításban akkoriban élenjáró TIT-nek annyira megtetszett a műsor, hogy nemcsak a hanganyagot és a szöveggönyvet tette hozzáférhetővé a tanfolyamai számára, hanem munkafüzetet és tanári kézikönyvet is íratott *Trixy Pixie* címmel (Medgyes, 1982, 1983). A kézikönyvben kifejtettem, hogy a beszédcentrikus tananyagban nincs helye a direkt nyelvtanozásnak.

Pár évvel később egy hasonló tervezetet az Iskolatelevízióknak is benyújtottam, de annak megvalósítására végül nem került sor, mert egy orosz anyag elkészítését időszerűbbnek tartották...

Időközben a Tankönyvkiadó is lépett, és kiadta a 8–10 éves gyermekek részére készült *Linda and the Greenies* című nyelvkönyvemet Sajdik Ferenc tündéri illusztrációival, hozzá egy tanári kézikönyvet, a Hungaroton pedig hat kazettából álló hanganyagot biztosított hozzá (Medgyes, 1984). A mese azzal kezdődik, hogy Lindát csapdába ejtik a londoni csatornavilágban élő szörnyikék, akik épp egy budapesti szörny-világkonferenciára készülnek, ahol a közvetítő nyelv mi más lenne, mint az angol. A kislányt szemelték ki arra, hogy angolra tanítsa a csak greenie nyelven beszélő szörnyikéket.

A kalandos történet átütő sikerén felbuzdulva, a Tankönyvkiadó csakhamar megjelentette a kissé átdolgozott anyagot két kötetben a szakosított tantervű 3. és 4. osztályok számára (Medgyes, 1986, 1987). Megjegyzem, a vele egyidőben megjelent tanterv fő tétele, miszerint „A nyelvoktatás középpont-

jában a szóbeli készségek elsajátítása áll” (Szakosított angol nyelvi tanterv, 1986, p. 4), egybecsengett a könyvemben vallott módszertani elvekkel.

Mellesleg egy tucat greenie szó is előfordul a tananyagban. Erre föl nem sokkal a könyv megjelenése után felhívott egy hölgy, és kérdőre vont, hogy miért egy nem létező nyelvel tömöm tele a gyerekek fejét, ahelyett, hogy angolul tanítanám őket. Amikor tudtára adtam, hogy a greenie nagyon is létező, bár sajnos kihalóban lévő nyelv, rám ripakodott, hogy egy örülltetlen nem hajlandó tovább tárgyalni, és lecsapta a kagylót.

Az igazat megvallva, mind a *Trixy Pixie*, mind pedig a *Linda and the Greenies* megírása során bőven merítettem a brit tankönyvírók tapasztalataiból. Különösen a *Kaleidoscope* című sorozat ragadott meg a maga frissességével és merőben újszerű módszertani ötleteivel (Wright et al., 1976).

A Kaleidoscope-ot volt szerencsém még a sorozat megjelenése előtt kipróbálni saját kisiskolásaimon, akik roppantul élvezték a jóságos Professor Patent és az agyafúrt Tricky Dicky kalandjait. Meglepett, amikor a sorozat fő szerzője, Andrew Wright egy alkalommal szomorúan mesélte, hogy a könyv megbukott. Úgy vélem, ennek az lehetett az oka, hogy a tananyag jócskán megelőzte a korát: akkor látott napvilágot, amikor a kommunikatív és a tartalomalapú nyelvoktatásnak még híre, hamva sem volt, a konzervatív szellemben képzett tanárok nem tudtak mit kezdeni vele.

Egyébiránt a nyolcvanas években itt-ott már brit tananyagokhoz hozzá lehetett jutni, és a tanárok bőszen cserélgették is egymás között és másolták le a drágán beszerzett könyveket és kazettákat.

Nem sokkal a *Linda and the Greenies* megjelenése után egy kolléga megkért, hogy másoljam le neki a hanganyagot. Sietve hozzátette, hogy postára ad hat üres kazettát, nehogy már költségekbe verjem magam. Amikor gyöngéden figyelmeztettem, hogy nekem minden eladott kazetta után honorárium üti a markomat, megnyugtatóan, hogy kifizeti nekem azt az összeget, neki még így is olcsóbb, mint ha bolti áron vásárolná meg. Rendben, mondtam, de se pénzre, se üres kazettára nem tartok igényt. Így próbáltam vezekelni azért a bűnömért, hogy annak idején magam is jó pár tankönyvet és hanganyagot másoltam le jogtalanul...

Ez idő tájt jelent meg Rákoss Péter *Tealandi utazás* című „fantáziaelindító mesekönyve” (1984), majd annak folytatása (1987) az óvodások angoltanuláshoz. Lipton király barátja, Earl Grey kalauzolja végig a gyerekeket e furcsa nyelvet (vagyis az angolt) beszélő szigeten. A magyar nyelvű mesekönyvet csak itt-ott szakítják meg angol szavak és kifejezések nagyon is átgondolt válogatásban és adagolásban. Az előszóban a szerző megjegyzi, hogy Tea-

land története és alakjai saját óvópedagógusi munkája során formálódtak, de hogy abból mit és mikor akar megtanítani a pedagógus vagy a szülő, azt rájuk bízta. Sok ismerősömrre felszabadító hatással volt a mesekönyv bája és motivációs ereje, az pedig, hogy egy könyv az óvodások angoltanulását veszi célba, unikumnak számított Magyarországon. Azóta is sokan abban a tévhitben élnek, hogy óvodásokat nem szabad idegen nyelvekkel terhelni, arra hivatkozva, hogy az zavarólag hat az anyanyelvi fejlődésükre, holott pont fordított a képlet: a két nyelvtanulási folyamat – kedvező feltételek mellett – éppenséggel erősíti egymást (Árva, 2018).

A *Linda and the Greenies* hivatalos tankönyvvé nyilvánítása után sorra jelentek meg a felső évfolyamok számára írt kötetek (Hudák et al., 1988–1991). A szerzőgárda a párbeszédre helyezte a fő súlyt, de ahogy fejlődött a nyelvtudásuk, úgy találkoztak a gyerekek egyre több leíró szöveggel. A roppant igényes sorozat mindvégig szem előtt tartotta az adott korosztály érettségi fokát és érdeklődési köreit. A játékos feladatok, nyelvi projektek, versek, dalok, fejtörők, rajzos feladatok mellett bújtatva, de igen átgondolt fokozatossággal adagolta a nyelvtant, miközben az angol nyelvű népek életéről, szokásairól is beszámolt.

Ám nem csak tankönyvek születtek a nyolcvanas években. Se szeri, se száma nem volt a különféle kiegészítő anyagoknak: nyelvi játékok (Matheidesz, 1982), módszertani ötletgyűjtemények (Gedeon et al., 1991), mesekönyvek (T. Radnai et al., 1987) láttak napvilágot. Közülük a legszebb kiállítású könyv a hagyományos angol gyermekdalokat tartalmazó *Sing a Song of Sixpence* volt (Hudák, 1988), nem utolsósorban Luc Degrise csodás illusztrációinak köszönhetően. A gyűjtemény külön értéke, hogy a kötet szerkesztője érdekes információkat közölt a dalok kulturális és nyelvi háttéréről.

A rendszerváltás utáni első évtized

Az utolsó Kádár-kormány egyik huszáros tette a kötelező oroszoktatás megszüntetése volt. Azt persze, hogy az oroszra tömeges méretekben semmi szükség, csak a vak nem látta, hiszen alig volt lehetőség a nyelv tényleges használatára; a magyarok számára az orosz tulajdonképpen ugyanolyan holt nyelvnek számított, mint a latin. Az sem volt titok, hogy makacs megtartása mellett kizárólag politikai érvek szóltak, bár ezt akkoriban bölcsebb volt nem hangoztatni. Semmi meglepő nem volt abban, hogy tíz évvel a rendszerváltás előtt a felnőtt magyar lakosság mindössze 1,2 százaléka állította magáról, hogy valamilyen szinten beszél oroszul, ami csak hajszállal haladta meg az angolul beszélők arányát (1,1 százalék) (Központi Statisztikai Hivatal, 1981).

1989-ben a döntéshozók természetesen tisztában voltak avval, hogy a kötelező orosztanulás kiiktatása eleinte súlyos nehézségeket fog támasztani. Nyilvánvaló volt ugyanis, hogy szinte mindenki angolul vagy németül akar majd tanulni, mint ahogy az is, hogy ehhez nem áll rendelkezésre elegendő számú angol- és némettanár: becslések szerint tízezernél is több nyugati

nyelv szakos tanárra lett volna szükség a közoktatásban. Másrészt felvetődött, hogy mi legyen az orosz tanárokkal, akiknek évtizedeken keresztül a motiválatlan diákok miatt kellett szenvedniük, most pedig amiatt aggódhattak, hogy az utcára kerülnek. Glatz Ferenc oktatási miniszter gyors döntést hozott: egyidejűleg beindította az orosz tanárok átképzését és az angol- és német tanárok gyorsított ütemű képzését (Medgyes, 1992).

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium szakértőjeként mindkét program előkészítésében tevékeny részt vállaltam. Az orosz tanárok átképzésével kapcsolatban a negyvenes évek emléke kísértett, amikor nyugati nyelv szakos kollégák képezték át magukat orosz tanárokká – csak az előjel változott. Ugyanakkor tény, hogy az orosz tanár-átképzési program, melynek keretében közel 5,000 orosz tanár vedlett át angol- vagy német tanárrá, roppant szervezeten és jelentős állami szubvencióval valósult meg. Azonban ennél is ambiciózusabb kezdeményezés volt a hároméves nyelvtanárképző program, melynek végén a hallgatók főiskolai diplomát kaptak, amely feljogosította őket arra, hogy akár az általános, akár a középiskolában taníthassanak. Ez a praktikumot előtérbe helyező és intenzív képzési forma nemcsak a nyelvtanárhiányt enyhítette, hanem számos vonatkozásban megújította a hazai nyelvtanárképzést, és habár idővel felszámolták, termékenyítő hatással volt az idegennyelv-oktatás egészére is (Medgyes & Malderez, 1996; Bárdos & Medgyes, 1997).

A tanárhiány ellenére az általános iskolában tíz év leforgása alatt az idegennyelv-oktatás gyökeresen átalakult. Az orosz zuhanórepülésbe kezdett, ezzel egyidejűleg a német és az angol nyelv népszerűsége felívelt, és mindez olyan gyors ütemben ment végbe, hogy a német már az 1991–92-es tanévben, az angol pedig egy évvel később megelőzte az orosz (Statisztikai tájékoztató, 1989–1998). Ez a helycsere nem meglepő, az már inkább, hogy az orosz hogyan tudott jó ideig talpon maradni. Magyaráztaképpen: az általános iskolában továbbra is kötelező volt egy idegen nyelv tanulása, ám a krónikus angol- és némettanárhiány következtében sok iskolaigazgató kénytelen volt továbbra is orosz csoportokat indítani. Megjegyzem, ugyanez a folyamat zajlott le a középiskolában is, csak hogy ott az angol kezdettől fogva a német előtt járt.

A közoktatásban beköszöntött a tanszabadság, amely a szabad iskolaválasztásban és szabad tankönyvválasztásban nyilvánult meg. Ennek nyomán valószínűleg berobbantak a piacra a brit szerzők munkái, amelyek nemcsak kiváló minőségükkel, hanem vonzó megjelenésükkel is lenyűgözték a tanárokat, szülőket és tanulókat.

Ugyanakkor – élve a szabad tankönyvválasztás lehetőségével – magyar szerzők tollából is egyre-másra jelentek meg tankönyvek, főként az alsóbb évfolyamok számára (Mrázik, 1991; Szódy, 1992; Maturáné Rátkai & Szénásiné Steiner, 1996). Ami a tartalmat illeti, a magyar szerzők derekasan helytálltak, ám a könyvek kevésbé vonzó külseje miatt versenyhátrányban voltak.

Még a rendszerváltás előtt történt, hogy amikor bevittem a kiadóba egyik elkészült kéziratomat, a szerkesztő örömmel újságolta, hogy a könyv két-színnyomással fog megjelenni. Melyik színt szeretné, kérdezte. Legyen a kék meg a piros, vágtam rá. Most akkor a kék vagy a piros? Hát nem két színről van szó, értetlenkedtem. Persze, kettőről, felelte, de a fekete ugyebár eleve adott. Mi legyen a másik? Végül a pirosra szavaztam, de a végtermék eléggé bágyadtra sikerült.

Ebben az évtizedben élénkültek meg a nyelvpedagógiai kutatások is. Egy 8. osztályosok körében végzett nagy mintájú, longitudinális felmérés nem szolgált meglepő eredményekkel: az angol minden tekintetben elsöprő fölényrel vezetett a csökkenő népszerűségű német előtt, és messze leszakadva követte őket sorrendben a francia, olasz és orosz nyelv (Csizér et al., 2004). Más kutatások lényegében véve hasonló eredményeket produkáltak a nyelvválasztás, az idegen nyelvekhez kapcsolódó attitűd, illetve a nyelvtanulási motiváció vonatkozásában (Csapó, 2001; Nikolov, 2003). Az alsóbb osztályosokról kevés adat áll rendelkezésre, de megkockáztatom, hogy őket is az idősebb társaikhoz hasonló vonások jellemezték.

A kilencvenes évek végén a Corvina Kiadó főszerkesztője felvetette, mi lenne, ha újból kiadnánk a *Linda and the Greenies*-t (talán azért, mert a két fia abból tanult hajdanában). A tervet tett követte: némi kozmetikázással megszületett a könyv kétkötetes második kiadása (Medgyes, 1999), tanári kézikönyvvel, az eredeti hangkazettákkal, sőt munkafüzet is készült hozzá (Hudák, 1999). Ám amekkora siker volt az eredeti kiadás, akkora bukás volt a második. Ezt csak azzal tudnám magyarázni, hogy a szebbnél szebb brit könyvek között Linda valahogy elkallódott...

Vigaszul szolgált viszont, hogy a második kiadás könyvbemutatóján odalépett hozzám egy kollegina: „Engedje meg, hogy bemutassam a fiamat.” Kezet ráztam a fiatalemberrel. „Jancsi gyerekkorában a Lindából tanult”, folytatta az anyuka, „és annyira megszerette a szörnyikéket, hogy úgy érezte, muszáj megírnia a történet folytatását. És meg is írta.” Mi tagadás, ennél nagyobb dicséretet soha életemben nem kaptam! Egyébként annak idején magam is szerettem volna tovább szólni a mese fonalát, de a rendszerváltás viharos éveiben erre végül nem került sor. Ugyancsak ekkortájt hiúsult meg a Hudák Ilonával közösen írt mesém kiadása, melyben egy életre kelt őshüllő londoni bolyongása szolgál ürügyül arra, hogy a magyar gyermekek megismerkedjenek a brit főváros néhány látnivalójával.

Az ezredfordulót követő első évtized

2004-ben Magyarország felvételt nyert az Európai Unióba. A fokozott nemzetközi jelenlét, az európai munkavállalás lehetősége, a turizmus föllendülése és sok egyéb körülmény tovább növelte az idegen nyelvek, mindenekelőtt az angol nyelv tanulása iránti igényt. A századforduló táján készült statisztikák azonban kevés vigasztalót tudtak mondani a magyar lakosság nyelvtudásáról: míg a korábban 15 tagállamból álló Unióban a 18 éven felüli lakosság több mint 50 százaléka beszélt legalább egy idegen nyelven, addig nálunk ez az arány mindössze 25 százalékot tett ki (Europeans and languages, 2001). Felismerve „az idegennyelvi analfabetizmus” okozta károkat, az Oktatási Minisztérium 2003-ban útnak indította a *Világ – Nyelv* programot (Medgyes, 2011). Mivel a 2009-ig futó program fő célkitűzései között szerepelt a korai, illetve a tartalomalapú nyelvtanulás támogatása, számos általános iskola sikeresen pályázott a különféle alprogramokra. A *CLIL*, azaz a *Content and Language Intergrated Learning* program jórészt ennek köszönhetően nyert polgárjogot a nyelvpedagógusok, köztük az óvopedagógusok körében egyaránt (Kovács, 2018).

Mellesleg akkoriban (és azóta is) heves viták zajlottak akörül, hogy nem kellene-e az angolt kötelezővé tenni a közoktatásban. A mellette érvelők többek között arra hivatkoztak, hogy hiszen számos uniós országban ezt már jó ideje meglépték. Minisztériumi döntéshozóként ellenálltam e törekvésnek, részben azért, mert úgy gondoltam, „virágozzék száz virág”, de azért is, mert egy ilyen rendelet alkalmasint nemhogy motiválná a fiatalokat, inkább ellenkező hatást váltana ki belőlük. Ezért is javasoltam a *Világ – Nyelv* program keretében az Élesztő nevű alprogram beindítását a kevésbé tanult nyelvek támogatására.

Ennek ellenére egy szép napon megjelent az irodámban egy nyugat-európai nagyköveti delegáció. Követelték, hogy a minisztérium nyújtson kiemelt támogatást a kevésbé tanult nyelvek számára. Amikor jeleztem, hogy nyitott kapukat döngetnek, hiszen létezik ilyen programunk, a belga nagykövet rám förmedt. Nem látszatzmegoldásokra van szükség, inkább kácsolta, hanem olyan rendeletre, amely gátat vet az angol nyelv térhódításának. Hiába érveltem, hogy politikai öngyilkosságot követne el az a miniszter, aki szembeszegül több millió szülő akaratával. Magánügy, vágta rá, annak viszont az egész ország fogja meginni a levét, ha feljelentésük nyomán Brüsszel nyelvirtással vádolja majd a magyar kormányt... Természetesen a levegőbe beszélt: semmi következménye nem lett a dolognak.

Ugyancsak a századforduló első éveiben vezették be a nyelvi előkészítő évet (NYEK). A vonatkozó rendelet előírta, hogy a négyosztályos középiskolákban e roppant intenzív nyelvoktatási formára a 9. osztályban kerüljön sor, azonban a hat- és nyolcosztályos középiskolákra nézve nem volt ilyen ki-

kötés: ők akár előbbre is hozhatták volna a bevezetését, ám erre alig akadt példa (Öveges, 2018). Ugyanakkor el kell ismerni, hogy a NYEK-re azért volt égető szükség, mert az általános iskolai nyelvoktatásnak kevés fogaratja volt (Nikolov, 2006). (Zárójelben, szemben a *Világ – Nyelv* programmal, a NYEK kisebb-nagyobb változtatásokkal mindmáig él és virul.)

Ehhez kapcsolódóan hadd idézzem Jilly Viktort, a kiváló angoltanárt: „A NYEK-nek nagyobb a füstje, mint a lángja. Egyrészt nem a 9. évfolyamon volna a helye, hanem jóval korábban – addigra ugyanis már elment a hajó.” (Medgyes, 2011, p. 136).

A brit kiadók termékei ebben az évtizedben is szárnyaltak: az akkori tankönyvjegyzék tanúsága szerint különösen az Oxford University Press kiadványai hasítottak, élükön a tizenéveseket megcélzó, háromkötetes *Project English*-sel (Hutchinson, 1983). A sorozat egy évvel később magyar kiadásban is megjelent (Hutchinson, 1985), majd közel három évtizeddel később, apró címváltoztatással újabb kötettel gazdagodott (Hutchinson, 2013). Gyakran előfordult, hogy a kiadó ingyen könyvekkel ajándékozta meg a tanárokat, egyúttal továbbképzések keretében fel is készítette őket a használatukra. Természetesen ennél sokkal többet nyomott a latba nyelvkönyveik magas színvonala, ami egyébként a többi, magyarországi képvisellel rendelkező brit könyvkiadó termékeiről is elmondható.

Tudvalévő, hogy a brit nyelvkönyveket a világ minden táján forgalmazzák, és ebből a kiadók – legalábbis a kelendő könyvek esetében – hatalmas profitra tesznek szert. Ezért aztán nem sajnálnak pénzt, paripát, fegyvert bevetni egy-egy sorozat sikeréért. Noha a hazai piac korlátozott volta miatt a magyar tankönyvkiadás nem is álmodhat ilyesmiről, a kétezres évek táján itthon is készült néhány sikeres nyelvkönyv a közoktatás számára.

A 2008–2009. tanévi közoktatási tankönyvjegyzék angolos listáját átböngészve, a sok száz (!) tétel között mindössze hat olyanra akadtam, amelyeket magyar szerzők írtak hazai kiadók felkérésére. Közülük leggyakrabban a Nemzeti Tankönyvkiadó (korábban: Tankönyvkiadó) termékei bukkantak fel. Az egyik roppant sikeres sorozatot az általános iskolai angoltanításban nagy tapasztalattal rendelkező Poór Zsuzsánna készítette *Team* címmel (2002–2005); a címválasztással a csapatmunka fontosságára kívánta felhívni a figyelmet. A négykötetes sorozat első kötete a 4. osztályos gyerekeket vette célba, majd onnan építkezett tovább az általános iskola végéig. A tankönyvet munkafüzet, hanganyag, tanári kézikönyv, úgynevezett *activity pack*, feladatlapok és poszterek egészítették ki. A sorozat húsz éven át szerepelt a hivatalos tankönyvjegyzéken; hosszú életét többek között annak köszönhette, hogy a szerző számtalan továbbképzésen mutatta be használatát.

A *Team*-mel egy időben jelent meg az ugyancsak kisgyermek számára készült *Magicland* (Ábrahám et al., 2002). A tankönyvhöz munkafüzet, tanári kézikönyv, hanganyag, sőt fóliatükör, matricák és kivágható figurák is tartoz-

nak. A nyelvi anyagot bájos mesébe bújtatva adagolja, melyben egy rejtélyes angol hölgy, Miss Rebecca tanítja a főhős kisfiút angolra, aki nyomban átadja hűgának a tanultakat, a lányka pedig a macijának – szellemes megoldás a nyelvi anyag folyamatos ismétlésére! A gyönyörűen illusztrált könyvet néhány évre rá követte a hasonló színvonalú folytatás *Magic friends* címmel (Ábrahám et al., 2008), melyben a megfiatalodott Miss Rebecca időutazás keretében vezeti be a felsőtagozatos gyerekeket az angolul beszélő népek múltjába és jelenébe. Ha e két sorozat valamely neves brit kiadó gondozásában és promóciós lehetőségeivel élve jelenik meg, világsikerre számíthatott volna.

A magyar szerzők másik publikálási lehetősége az volt, hogy kiegészítő anyagokkal bővítsék a már piacra dobott brit anyagokat. Ekkortájt született ugyanis egy olyan rendelet, amelyik előírta, hogy csak kétnyelvű szöszedetettel, magyar nyelvtani összefoglalóval és munkafüzetrel felszerelt kurzuskönyvek kerülhetnek föl a hivatalos tankönyvlistára; ezek értelemszerűen magyar szerzők művei. Ilyen közös munka eredménye például a 10-14 éves tanulók részére készült, módszertani szempontból progresszív, háromkötetes *Step ahead* (Puchta et al., 2005–2008).

Számos előnyük mellett a brit és amerikai könyvek hátránya, hogy nem veszik figyelembe egy adott ország sajátos tanulói igényeit – nem is vehetik, hiszen ugyanazt a terméket próbálják eladni Chilétől Magyarországon át Laoszig. A piacbővítést szem előtt tartva született meg a *Cross Cross* című ötkötetes sorozat (Ellis et al., 1998–2001), amely egyszerre kívánta megszólítani az angolul tanuló közép- és kelet-európai tizenéveseket. A közös tanulói könyvhöz, hanganyaghoz és tanári kézikönyvhöz országékonként más-más helyi szerzőgárda készítette a munkafüzetet – a sorozat felemás sikert aratott az érintett régióban.

Az elmúlt 12 év

Az angol népszerűsége évről-évre növekszik, és egyelőre nyoma sincs annak, hogy ez a tendencia megtörne a közeljövőben (Graddol, 2006). Magyarországon e téren követi a világtrendet.

Ami az általános iskolát illeti, az angol, csakúgy, mint a másik három választható nyelv (német, francia és kínai), a 4. osztálytól kötelező heti 2 órában, ami a felső tagozaton heti 3-3 órára emelkedik. Az uniós országok többségében a kötelező nyelvoktatás bevezetésével nem várnak a 4. osztályig (Eurydice, 2017), de a magyar iskolák 84 százalékában – jobbára szülői nyomásra – előbb kezdődik az angoltanulás, akár már az 1. osztályban. Csakhogy a korai kezdés központilag irányítatlan formában zajlik, emiatt félő, hogy ezt az oktatás minősége szenved meg (Öveges & Csizér, 2018).

Az érvényes rendelet szerint a 7. osztálytól fölvehető még egy idegen nyelv, de erre szinte sehhol sem kerül sor, ami azt jelzi, hogy általános iskoláink keveset tesznek a háromnyelvű európai állampolgár ideáljának megvalósításáért.

A kínainak a választható nyelvek közé való beemelése részben a kínai diaszpóra növekvő súlyával, de főleg politikai okokkal magyarázható. A „keleti nyitás” első lépéseként 2004-ben megnyílt az Európában egyedülálló kínai-magyar kéttannyelvű általános iskola, melynek létrehozásában magam is bábáskodtam. A két nyelv mellett az angol a fő közvetítő nyelv. Az első néhány évben a tanulók háromnegyede kínai volt, az évek során azonban egyre nőtt a magyar gyerekek aránya, és ma már ők alkotják a többséget, ám akadnak más nemzetiségű tanulók is (Medgyes, 2015a).

Általában véve megállapítható, hogy általános iskolai nyelvoktatásunk ezer sebből vérzik, és ezt sok tanár évtizedek óta mindenekelőtt az alacsony óraszámnak tulajdonítja. De vajon mennyiben igaz ez a nézet? Az angolra a 4. osztályban évi 72 óra, az 5-8. osztályban összesen 432 óra áll a tanárok rendelkezésére, ami nem kevesebb az európai átlagnál (Eurydice, 2017), pláne, ha ehhez hozzáadjuk, hogy – mint említettem – a legtöbb iskolában már akár az 1. osztályban bevezetik az angolt, a felső tagozaton pedig sokféle plusz angolórát is beiktatnak.

Mások emellett a magas csoportlétszámot okolják a rossz hatékonyságért, ám ezt sem tartom jogos érvek, ugyanis túlnyomórészt csoportbontásban folyik a hazai nyelvoktatás, és egy-egy csoportba átlagosan 11–15 gyerek jár, ami megfelel az európai átlagnak (Öveges & Csizér, 2018).

A tankönyvhelyzettel sincs mindenki kibékülve. Régen azért panaszkodtak a tanárok, mert csak az „egyenkönyvből” taníthattak, a rendszerváltás után a hatalmasra duzzadt kínálat nehezítette meg a választást, ma pedig azzal érvelnek, hogy 2013-ban jelentősen szűkítették a tankönyvjegyzéket. Miközben dicsérendő, hogy a rajta szereplő valamennyi könyvhöz ingyen juthatnak hozzá a tanulók (azazhogy a szülők), a minőség ellenében hat, hogy az állam pottom árért rendeli meg a termékeket, így egy sor színvonalas könyvkiadó már meg sem próbál felkerülni a tankönyvjegyzékre.

Ezen a ponton érdemes ismét Öveges és Csizér (2018) reprezentatív felmérésének adataira hivatkozva szembesíteni a nyelvtanárok véleményét a 7. osztályos tanulókéval. A fent említett kifogásokon túl a pedagógusok a sikerelenséget a tanulók alacsony motivációs szintjének és gyatra nyelvérzékének tulajdonítják, valamint annak, hogy az iskola és a szülők keveset tesznek az oktatómunka sikeréért. Ezzel szemben a tanulók arról számolnak be, hogy a nyelvórán az idő javarésze nyelvtanozással, fordítással, feleléssel és dolgozatírással telik el, a tankönyvben mechanikusan haladnak egyik gyakorlattól a másikig. Ezt látva ne csodálkozzunk azon, hogy a gyerekek kedveszegetten tanulnak angolul. Ebből leszűrhető, hogy valami nincs rendben a nyelvtanárképzés rendszerével.

Egy 2011-ben kelt rendelet szerint csak szakképzett nyelvtanár taníthat idegen nyelvet, és ő a közoktatás bármelyik szintjén bevethető. Ám éppen ez a bökkenő. Mindennapi tapasztalat ugyanis, hogy egyetemi végzettségű nyelv-

tanárok tömegei „letanítanak” az alsóbb osztályokba, anélkül, hogy tisztában lennének az adott korosztály tényleges szükségleteivel, nyelvtanulási érettségével. Úgy vélem, hogy a gyermekek nyelvoktatását csak olyanokra volna szabad bízni, akik a tanítói szak idegennyelvi műveltségterületén végeztek.

Ehhez kapcsolódóan ismét Jilly Viktort idézem: „Szinte alig akad már olyan iskola, ahol nem az első osztályban kezdik meg a nyelvtanulást. Bár ne tennék! Tudniillik nagyobb kárt okozunk azzal, ha szakszerűtlenül tanítunk, mint ha egyáltalán nincs nyelvóra.” (Medgyes, 2012, p. 89).

Az általános iskolai nyelvoktatás hiányosságai láttán sok szülő két tanítási nyelvű iskolába íratja be gyermekét. Ilyen típusú gimnáziumok 1987 óta működnek, de ma már az általános iskolák is kaphatnak rá engedélyt (Vámos, 2008). Az Oktatási Hivatal honlapja szerint 2022-ben egyedül Budapesten 28 két tanítási nyelvű általános iskolába lehetett jelentkezni, melyek hat kivételtől eltekintve a magyar-angol párosítást kínálták.

A másik lehetőség a nyelviskola vagy a magántanár. Arról, hogy ezzel az általános iskolai tanulóknak hány százaléka él, nincsenek megbízható, friss adatok. Az viszont így is nyilvánvaló, hogy miután a magyar lakosság jelentős hányada nem engedheti meg magának ezt a „luxust”, sérül az esélyegyenlőség elve.

Ami a nyelviskolákat illeti, a színvonalasabbak igyekeznek a közoktatás hibáiból okulva az életkori sajátosságokat figyelembe venni, az érdeklődés fenntartására, a kommunikációs készségek és a valós nyelvhasználat fejlesztésére törekednek, tevékenység-központú és élményalapú módszereket alkalmaznak, a nyelvkönyveket arra használják, amire szükséges: segédeszköznek. Mindez persze nem könnyű feladat, hiszen a gyerekek délutánonként fáradtan érkeznek a különórákra. A nyelviskolák rendszerint életkor (és persze tudásszint) szerint indítanak kis létszámú csoportokat. Széles a paletta: van, ahol a baba-mama típusú foglalkozásoktól kezdve a tinédzsereken át a felnőtt csoportokig mindenki számára indítanak tanfolyamokat, de sokfelé egy-két hetes nyári gyermekkurzusokat is tartanak. Egyes helyeken főállású, másutt inkább óraadó tanárokat foglalkoztatnak. Sajnálatos, hogy a nyelviskolákat a világjárvány valósággal megtizedelte, keveseknek sikerült talpon maradniuk, ugyanis sok szülő inkább magántanárhoz fordult, lévén, hogy a négyesemközti munka során kisebb a fertőzésveszély, és akár online is megoldható az oktatás.

Visszatérve a közoktatáshoz, természetesen vétek, ha a pedagógusképzés a diploma megszerzésével egyszer és mindenkorra véget ér. A tanároknak – mint bármely más szakembernek is – folyamatos továbbképzésre volna szükségük. Ilyet hajdanában főként a British Council és jeles brit kiadók magyarországi képviselői szerveztek, ma – és idestova több mint harminc éve – inkább az IATEFL-Hungary-re hárul ez a feladat – kár, hogy a résztvevők között ritkán látni általános iskolai pedagógusokat.

Kiütkeresés

Közhellyel élve: *tartósan motivált tanuló* csak abból lehet, akit *tartósan motivált tanár* oktat. A motiváció kérdése pályakezdők esetében föl sem merül, hiszen végtére is maguk választották ezt a szakmát. De vajon mennyire tartós a lelkesedésük?

Tudatosan használom a „szakma” terminust a „hivatás” helyett, mert ez utóbbit politikusaink – nem csak ma, így volt régen is – elkoptatták. Rendszerint akkor szoktak a pedagógus hivatásszeretetére apellálni, amikor a nyomorúságos bérezésük kérdése kerül szóba. Úgy tesznek, mintha a pedagógus étvágát bőven kielégítené tanítványainak csillogó szeme és szeretete.

Ami az *angoltanárokat* illeti, két típusba sorolhatók. Vannak az elkötelezettek, akiket tapasztalt tanárként sem szédít meg a nagyobb fizetés és egy kevésbé stresszes foglalkozás vonzereje, holott bőven volna lehetőségük a pályamódosításra. Ez a típus alkotja a kisebbséget.

A másik csoportba azok tartoznak, akik kontraszelekció folytán kerültek a közoktatásba. Kár lenne köntörfalaznunk: manapság nem a legtehetségesebb fiatalok jelentkeznek angol szakra, és közülük is keveseket vonz a katedra. Ennek fő oka, hogy szakmánk az elmúlt évtizedekben leértékelődött a társadalom szemében, amit egyik vezető politikusunk így fogalmazott meg a maga brutális stílusában: „Akinak nincs semmije, az annyit is ér”. Gyaníthatóan ez a réteg teszi ki az angoltanári gárda többségét, és főként az általános iskolai pedagógusok érezhetik úgy – teljes joggal –, hogy a társadalom alábecsüli a munkájukat.

Mindennapi tapasztalat, hogy az elkötelezett tanárok zöme fokozatosan veszít lelkesedéséből, mígnem elérkezik a teljes kiábrándultság állapota. Ekkor válaszút előtt áll. Egyik lehetősége, hogy jobb állás után néz – és alighanem talál is. Magyarországon roppant magas az angoltanárok fluktuációja, vagyis a pályaelhagyók száma.

Egy fiatal angoltanárnőtől hallottam: „Néhány nappal az után, hogy beke-rültem a suliba, odalépett hozzám egy idős kolléganő, és nekem szegez-te a kérdést: 'Mondd, kislányom, meddig maradsz itt nálunk? Érdemes megjegyeznem a nevedet?'”

Ám dönthet úgy is, hogy marad, kedveszegetten tovább robotol együtt azokkal, akik eleve nem a tehetségük révén kerültek a közoktatásba. Mármost kiegészített vagy középszerű tanároktól várnánk el azt, hogy gyermekeinket képesek legyenek tartósan motiválni?

Mi hát a megoldás? Kézenfekvő a válasz: értelmiségihez méltó fizetés (a magyar pedagógusok fizetése jóval az uniós átlag alatt van, az általános iskolai pedagógusoké pedig alig éri el a felsőfokú képzettséggel rendelkező magyar

munkavállalók jövedelmének hatvan százalékát (OECD, 2021; Varga, 2021), a jelenleginél jóval kisebb óraterhelés, mert a mi óraterhelésünk a legmagasabb az Unióban (Eurydice, 2021), a bürokratikus kötelezettségek csökkentése, a megfelelő oktatástechnikai háttér biztosítása – és ami egyáltalán nem mellékes: a tanárba vetett bizalom, hiszen ő tudja (és csak ő tudja), mikor mi a teendő.

A bürokratikus eljárásrend tipikus példája a 2013-ban életbe lépett ötfokozatú pedagógus-életpályamodel. Az egész rendszerrel, de kiváltképpen a legmagasabbban értékelt „kutatótanár” fokozattal szemben erős fenntartásaim vannak. E szűk táborba ugyanis csak az nyerhet bebocsátást, aki doktori fokozattal rendelkezik, és évi legalább két publikációt tesz le az asztalra. De ugyan miért érdemel nagyobb elismerést és fizetést az az angoltanár, aki mondjuk John Milton *Elveszett paradicsom* című epikus költeményéről vagy az angol réshangok mibenlétéről írt disszertációt? Mitől lenne ő jobb tanár, mint az a kollégája, aki nem az angoltanítással közösenő viszonyban sem lévő kutatómunkába, hanem a másnapi órájára való felkészülésbe fekteti az energiáját? A jó tanár véleményem szerint nem tudós, hanem reflektív értelmiségi, aki megtervezi, elvégzi, majd értékeli az osztálytermi munkáját, és e körforgás során válik egyre hatékonyabb tanárrá – a tanítványai és nem a tudomány javára (Medgyes, 2015b).

Nos, ha mindez bekövetkezik, néhány éven belül tolongani fognak az angol szakra jelentkező tehetséges fiatalok, egy-egy tanári álláshirdetésre sok százan adják majd be pályázatukat. Lelkesítő hatásukra a gyerekek imádni fogják az angolórákat, és már az általános iskolában tisztességgel megtanulnak angolul, bőven a 8. osztály kimeneti követelményeként előírt A2-es szint fölött.

Ez lenne a jövő útja, ennek kikövezése vár a döntéshozókra.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány megírásához nyújtott segítségükért a következő kollégáknak tartozom köszönettel: Árva Valéria, Esztergályos Kolos, Hudák Ilona, Légrédy Tamás, Poór Zsuzsanna, Poros Andrea, Pulai Ildikó, Rozgonyi Zoltán, Szabó Péter, Szloboda Anikó és Trentinné Benkő Éva.

Irodalom

- Ábrahám, K., Trentinné Benkő, É. & Poros, A. (2002). *Magycland: kisiskolások kezdő angolkönyve*. Holnap Kiadó.
- Ábrahám, K., Trentinné Benkő, É. & Poros, A. (2008). *Magic friends: angol nyelvkönyv általános iskolásoknak*. Holnap Kiadó.
- Árva, V. (2018). English in kindergarten: Is it worth it? In Illés, É. & Szadovska, J. (Eds.), *Dimensions, diversity, and directions in ELT* (pp. 34–48). Conference Selections. IATEFL-Hungary.

- Banó, I. & Szoboszlai, M. (1972, Eds.). Általános metodika az angol, francia, német, olasz, spanyol nyelv iskolai tanításához. Tankönyvkiadó.
- Bárdos, J. (1997). Az angol nyelv tanítása. In Báthory, Z. & Falus, I. (Eds.), *Pedagógiai lexikon Vol. 1* (pp. 86–87). Keraban Könyvkiadó.
- Bárdos, J. & Medgyes, P. (1997). A hároméves angolnyelvtanárképzés továbbfejlesztésének lehetőségei: 1994–1996. *Modern Nyelvoktatás*, 3(1–2), 3–19.
- Báti, L. (1962). *A modern nyelvoktatás kérdései a középiskolában a múlt század második felétől a felszabadulásig*. Kandidátusi disszertáció.
- Berg, P. (1943). *Az angol nyelvtanítás útja a magyar iskolában*. Angol Filológiai Tanulmányok.
- Berg, P. A. (1953). *A dictionary of new words in English*. George Allen & Unwin.
- Botos, T., Horváth, J. & Világi, Gy. (1968). *Angol 3–4. Szakosított tantervű általános iskolák*. Tankönyvkiadó.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Csapó, B. (2001). A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 11(8), 25–35.
- Csizér, K., Dörnyei, Z. & Németh, N. (2004). A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi motiváció változásai 1993 és 2004 között. *Magyar Pedagógia*, 104(4), 393–408.
- Dörnyei, Z. & Medgyes, P. (1987). Nyelviskolák – kisvállalkozásban. *Kritika*, 87(12), 31–35.
- Ellis, M., Laidlaw, C., Medgyes, P., Holden, S., Ryan, C., Byrne, D. & Pulverness, A. (1998–2001). *Criss Cross*. Max Hueber Verlag.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F. & Fennig, C. D. (2022, Eds.). *Ethnologue Languages of the world. 25th edition*. . SIL International.
- Eurobarometer (2001). *Europeans and languages: a Eurobarometer special survey*. European Commission.
- Eurydice (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe. Eurydice report*. Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2021). *Teachers in Europe: careers, development and well-being. Eurydice report*. Publications Office of the European Union.
- Gedeon, É., N. Tóth, Zs. & Rádai P. (1991). *165 ötlet nyelvtanárok számára*. Tankönyvkiadó.
- Gődény, J. (1986). A homályból – emlékezés Berg Pálra. *Irodalomtörténet*, 1986(4), 937–943.
- Graddol, D. (2006). *English next: why global English may mean the end of 'English as a foreign language'*. British Council.
- Horányi, K. (1959). *Angol nyelvkönyv az általános iskolák V. osztálya számára*. Tankönyvkiadó.
- Hudák, I. (1988, Ed.). *Sing a Song of Sixpence*. Corvina Kiadó.
- Hudák, I. (1999). *Linda and the Greenies. Munkafüzet 1–2*. Corvina Kiadó.

- Hudák, I., Ács Nagy, M., Retter, A. & Parminter, S. (1988–1991). *Angol nyelvkönyv. Szakosított tantervű általános iskola: 5–8.* Tankönyvkiadó.
- Hutchinson, T. (1983). *Project English 1–3.* Oxford University Press.
- Hutchinson, T. (1985). *Project English 1–3.* Oxford University Press/Corvina Kiadó.
- Hutchinson, T. (2013). *Project 4th edition.* Oxford University Press.
- Kachru, B. B. (1985) Standard, codification and sociolinguistic realism: the English Language in the Outer Circle. In Quirk, R. & Widdowson, H. (Eds.), *English in the world: teaching and learning the language and literatures* (pp. 11–30). Cambridge University Press.
- Kovács, J. (2018). *Iskola, nyelv, siker: harmincéves a hazai kéttannyelvű oktatás.* Eötvös József Könyvkiadó.
- Közös európai referenciakeret* (2002). Oktatási Hivatal. https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- Központi Statisztikai Hivatal (1981). *Az 1980. évi népszámlálás, 21. kötet, demográfiai adatok.* Központi Statisztikai Hivatal.
- Kunfalvi, R. (1937). *English for all: vidám és érdekes angol olvasmányok a nyelvismeret bővítésére.* Lingua Kiadó.
- Majdik, Z. & Ruttkay, K. (1953). *Angol nyelvkönyv az általános gimnáziumok II. osztálya számára.* Tankönyvkiadó.
- Matheidesz, M. (1982). *The Name of the Game.* Tankönyvkiadó.
- Mauráné Rátkai, R. & Szénásiné Steiner, R. (1996). *Angol nyelvkönyv gyermekeknek.* Lexika Kiadó.
- Medgyes, P. (1982). *Trixy Pixie. Munkafüzet.* TIT.
- Medgyes, P. (1983). *Trixy Pixie. Tanári kézikönyv.* TIT.
- Medgyes, P. (1984). *Linda and the Greenies. Angol nyelvkönyv gyermekek részére.* Tankönyvkiadó.
- Medgyes, P. (1984). Angoltanításunk fő gondjai. *Pedagógiai Szemle*, 34(6), 566–571.
- Medgyes, P. (1986, 1987). *Angol nyelvkönyv. Szakosított tantervű általános iskola: 3–4. osztály.* Tankönyvkiadó.
- Medgyes, P. (1992). Angol – a kommunikáció pótnyelve: körkép az angol nyelv magyarországi oktatásáról és terjedéséről. *Magyar Pedagógia*, 92(4), 263–283.
- Medgyes, P. (1999). *Linda and the Greenies I–II. Angol nyelvkönyv gyermekek részére. Átdolgozott 2. kiadás.* Corvina Kiadó.
- Medgyes, P. (2011). *Aranykor – nyelvtanításunk két évtizede: 1989–2009.* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Medgyes, P. (2015a). Hungarikum a javából: interjú Bak Mónikával és Yang Yihuival. *Modern Nyelvtanítás*, 21(4), 41–46.
- Medgyes, P. (2015b). Mi fán terem a tudós tanár? In Károly, K. & Perjés, I. (Eds.), *Tanulmányok a tudós tanárképzés műhelyeiből* (pp. 55–60). ELTE Eötvös Kiadó.

- Medgyes, P. & Malderez, A. (1996, Eds.). *Changing Perspectives in Teacher Education*. Heinemann.
- Medgyes, P. & Ribiánszky, A. (1979). *Lift Off. Angol nyelvkönyv kicsiknek – nagyok segítségével*. Magyar Rádió.
- Mrázik, K. (1991). *Skateboard*. Lexika Tankönyvkiadó.
- Myers-Scotton, C. (2002). *Contact linguistics: bilingual encounters and grammatical outcomes*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198299530.001.0001>
- Nagy, E. (Ed.). *Szaksított angol nyelvi tanterv: 3–8. osztály*. (1986). E. Nagy (Ed.), Országos Pedagógiai Intézet.
- Nikolov, M. (2003). Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 13(8), 61–73.
- Nikolov, M. (2006). *Kihívások és eredmények a nyelvtanulásban és nyelvtanításban a NYEK évfolyamon. Paper presentation*. Tempus Konferencia.
- OECD (2021). *Teachers' salaries (indicator)*. <https://doi.org/10.1787/f689fb91-en>
- Öveges, E. (2018). A nyelvi előkészítő évfolyam kezdete és megvalósulása: tapasztalatok és eredmények. *Magyar Pedagógia*, 118(1), 55–71. <https://doi.org/10.17670/MPed.2018.1.55>
- Öveges, E. & Cszizer, K. (2018, Eds.). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Oktatási Hivatal.
- Petrich, B. (1937). *A modern nyelvek tanítása*. Országos Középiszkolai Tanáregyesület.
- Poór, Zs. (2002–2005). *Team 1–4*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Puchta, H., Stranks, J., Carter, R., Lewis-Jones, P., Hudák, I. & Harangozó, H. (2005–2008). *Step ahead 1–3*. Klett Kiadó.
- Rákoss, P. (1984, 1987). *Tealandi utazás. Képes angol nyelvkönyv gyermekeknek: 1–2*. Minerva.
- Statisztikai tájékoztató 1989–1998*. (1999). Művelődési és Közoktatási Minisztérium.
- Szenczi, M. (1939). *Tanuljunk gyorsan könnyen angolul!* Novák Rudolf & Társa.
- Sződy, E. (1992). *Practise Together*. Szent István Társulat.
- T. Radnai, Zs., Nikolov, M. & Szabolcs, É. (1987). *The Key of the Kingdom*. Tankönyvkiadó.
- Varga, J. (2022). *A közoktatás indikátorrendszere: 2021*. Közgazdaság-tudományi Intézet.
- Vámos, Á. (2008). *A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora*. Tankönyvkiadó.
- Wright, A., Betteridge, D. & Hawkes, N. (1976–1979). *Kaleidoscope. English for juniors: 1–4*. University of York & Macmillan Education.



Medgyes, P.**150 years of English teaching in the primary school:
facts and memories**

This paper intends to shed light on the development of teaching English as a foreign language in Hungary from the last third of the 19th century up to the present day. It demonstrates how the English language, which had played an insignificant role in public education, gradually caught up with world trends to become the unrivalled number one foreign language. Although my attention is focused on processes germane to the primary school, I also examine those taking place in preschool and secondary education as well as in language schools, and also the changes in language teaching methodology and the debates that have at times flared up among experts. I am also concerned with the system of initial teacher training and continuing teacher development, and the most well-known teaching materials written by Hungarian authors. While identifying some of the weaknesses of English language teaching in Hungary, I attempt to explain the reasons why so many teachers suffer burnout and leave the profession. The text is occasionally interspersed with extracts illustrating the experience and the memories I have gained through my own work as a teacher, coursebook author and ministry official. I hope that these brief inserts will make the paper more reader-friendly.

Keywords: primary school, English language teaching, coursebooks, language teacher education



Medgyes Péter: <https://orcid.org/0000-0001-5536-8855>