

**Mennyit ér a nem anyanyelvi nyelvtanár?
Magyar anyanyelvű angoltanárok tanári identitásáról
interjú felmérés alapján**

1. Bevezetés

Bár a tanári mobilitásnak az európai integrációra gyakorolt, minden érdekelt fél (a tanár, a tanulók, a részt vevő iskolák, illetve oktatási rendszerek) szintjét érintő pozitív hatása közismert, az Európai Uniónak még sincs közép- vagy hosszú távú tanári mobilitási programja, melynek egy vagy két féléves foglalkoztatás vagy tanárcsere lenne a leghatékonyabb formája. Ennek beindításához készült néhány évvel ezelőtt egy nagyszabású uniós kérdőíves vizsgálat, melynek folytatásaként nekiláttam, hogy magyar anyanyelvű angoltanárokkal készülő interjú felmérésen keresztül értsem meg kollégáim viszonyát egy ilyen jövőbeli lehetőséghez. A felmérés célja eredetileg annak megértése volt, hogy a tanárok mennyit tudnak a mobilitási lehetőségekről, mik a terveik, és mi a hozzáállásuk egy lehetséges uniós közép-, illetve hosszú távú mobilitási programhoz.

Az interjúk készítése és visszahallgatása közben jöttem rá, mennyivel többet tudtam meg kollégáimról (így saját magamról is), hiszen az interjúk során nem csak ezekről a jövőbeli lehetőségekről beszélgettünk. A kollégák nemcsak az EU-s mobilitáshoz vagy magához az EU-hoz való viszonyukat tárták fel, hanem a beszélgetés közben felépítettük tanári identitásunkat is. Ezt mutattuk meg egymásnak, erről egyezkedtünk. Az interjúk többnyire az angoltanári szakmáról szóló informális beszélgetésekké, „szakmázássá” alakultak át, melynek fő témája „az” angoltanár volt. Ez az imázs, kép formálódott a beszélgető felek között.

Az átlagosan egyórás interjúk során sok téma került újra és újra elő. Kiderült például, hogy bár a tanárok többsége lelkesedik az EU-s közép- vagy hosszú távú mobilitásért, a nem anyanyelvi tanárt (és így saját magukat is) alulértékelik az anyanyelvi tanárhoz képest. Az alábbi tanulmányban azt a problémát szeretném kvalitatív elemzés segítségével körüljárni, hogy hogyan fogalmazzák meg nem anyanyelvi tanári önképüket, hogyan függ ez össze az mobilitáshoz fűződő attitűdjeikkel. Abból a feltevésből indulok ki, hogy a nem anyanyelvi tanár, bár nyelvileg hátrányban van az anyanyelvi tanárhoz képest, többet tud az idegennyelv-tanulásról, és magas színvonalú szakmai munka esetén a külföldi nyelvtanórán is megállhatja a helyét.

2. Irodalomismertetés

2.1. Az anyanyelvi beszélő idealizálása

Az anyanyelvi beszélő idealizálására (*native speakerism*), felsőbbrendűségébe vetett hitre – mint „mindent átható, meghatározó ideológiára” – Holliday (2006: 385) hívta fel a figyelmet. „Ez az a sovinszta hit, mely szerint az ’anyanyelvi beszélők’ képviselik a ’nyugati kultúrát’, amelyből a nyelvi és nyelvtanítás-módszertani ideálok kipattannak” (Holliday 2008: 49). (Más megfogalmazásban Holliday [2006: 385] az anyanyelvi tanárookra vonatkoztatja ugyanezt.) Szerinte tehát az anyanyelvi/nem anyanyelvi megkülönböztetés nem nyelvi, hanem politikai-ideológiai kérdés, amely teljesen áthatja a nyelvi és a nyelvtanítási szakmát.

Ahhoz, hogy pontosabban megértsük ezt a problémát, a következő kérdésre kell válaszolnunk: kié is az angol nyelv? A válasz nem egyértelmű: kizárólag a nagyjából 400 millió anyanyelvi beszélőé? Vagy azé a – Crystal (2003: 67–68) becslései szerint – mintegy 1-1,2 milliárd emberé is, akik második vagy idegen nyelvként beszélnek? Hiszen az angolt – idézi Power (2005) Crystaltól – talán négyszer annyian is használják nem anyanyelvként, mint anyanyelvként. (Amikor nyelvtanárként szöveget választunk, sokszor a fülünkbe cseng a jó tanács: „Anyanyelvi hangzó anyagot használjunk, mert az autentikus.” Valóban érdemes autentikus hanganyagokat használni a tanítás során, de tegyük fel a kérdést: a nyelvtanulóinknak majd csak anyanyelvi beszélőket kell-e megérteniük, vagy legalább ugyanannyi angolul beszélő lengyelt, spanyolt vagy kínait is? Ha az utóbbiakat is, akkor érdemes nemcsak anyanyelvi beszélőket megszólaltató hanganyagokon gyakorolni.) – A számossági szempont alapján tehát az anyanyelvi beszélő idealizálása nem állja meg a helyét.

Egy másik érv ezzel a vélekedéssel szemben az, hogy anyanyelvi beszélőről idealizált képet állít elénk. „Az anyanyelvi beszélő úgy mondaná” – melyik anyanyelvi beszélőre gondolunk ilyenkor? Az angol nyelv anyanyelvi beszélői öt földrészen élnek, sok száz millióan, és igen sokféleképpen beszélnek ezt a nyelvet. „Az anyanyelvi beszélő szókincse nagyobb” – melyik anyanyelvi beszélővel is hasonlítjuk össze ilyenkor a nyelvtanulóinkat, egy iskolázatlan földművelővel vagy egy egyetemi professzorral?

Az idealizálás része az a hit, hogy az anyanyelvi beszélő mindig jobban tud angolul. Annak érzékeltetésére, hogy ez mennyivel bonyolultabb, hadd említsem McNamara (2011: 507–508; 2012) példáját. Ő a nyelvi mérés egyik legismertebb nemzetközi szaktekintélye és tanítványai a Nemzetközi Polgári Repülési Szervezet (ICAO) központi nyelvvizsgarendszerének átdolgozásakor a repülőterek irányítótoronyainak és a pilótáknak baleseteket közvetlenül megelőző beszélgetéseit tanulmányozták. Az volt a céljuk, hogy a vizsgákon olyan feladatokkal szimulálják a kulcsinterakciókat, amelyek segítségével a jól kommunikáló vizsgázók mennek csak át a nyelvvizsgán. A vizsgálat során arra az eredményre jutottak, hogy bár sok ilyen, balesetet előidéző beszélgetés során a nem anyanyelvi beszélők elégtelen nyelvtudása okozta a

félreértést és a balesetet, más esetekben az anyanyelvi beszélők nem kommunikáltak megfelelően (például koherencia, kohézió, stílus tekintetében). Az eredmények alapján azt javasolják, hogy az ICAO ne csak a nem anyanyelvi beszélők, hanem az anyanyelviek nyelvi készségeit is szűrje megfelelő nyelvvizsgálással. Talán ebből a példából is kiviláglik, hogy nem valós, hanem egy elképzelt, idealizált anyanyelvi beszélő képe lebeg akkor előttünk, amikor rá mint monolitikus nyelvű és tökéletes beszélőre gondolunk.

Amikor az anyanyelvi beszélő ideológiákkal terhelt képét vizsgáljuk, nézzük meg az anyanyelvi nyelvtanár esetét is, akinek a képéről és szerepéről húsz éve zajlik vita a nemzetközi nyelvpedagógiában.

2.2. Vita az anyanyelvi – nem anyanyelvi tanár értékéről

Az angoltanár-képzésben provokálni szoktam a tanítványaimat: mit gondolnak, az anyanyelvi vagy a nem anyanyelvi nyelvtanárok a jobbak? Mert ha azt gondolják, hogy ők nem anyanyelvieként csak másodrendűek lehetnek, akkor érdemes lenne más szakma után nézniük, ahol van esélyük, hogy a legjobbak legyenek. (A mentségemre legyen mondva, rögtön ezután szoktam bevezetni őket az itt ismertetett vita részleteibe.)

Az anyanyelvi – nem anyanyelvi tanárról szóló vitát Medgyes (1992; 1994) robbantotta ki. Az ő értelmezésében az anyanyelvi tanárnak a nyelvtudás tekintetében behozhatatlan előnye van, a nem anyanyelvi tanár viszont (különösen azonos anyanyelvű tanulók tanításakor) más előnyöket írhat a maga javára. A nem anyanyelvi tanár:

- minta, példakép, hiszen két lábon járó bizonyíték arra, hogy igenis meg lehet jól tanulni a nyelvet;
- hatékonyabban tud nyelvtanulási stratégiákat tanítani, szintén saját tapasztalat alapján;
- nyelvileg tudatosabb, hiszen a nyelvet tudatosan tanulta meg, nem pedig elsajátította;
- tapasztalata van a nyelvtanulásban, ezért empatikusabb: előre látja a nehézségeket, és többet tud tanítványai szükségleteiről és nyelvi problémáiról;
- ismeri a tanítványok anyanyelvét, és ezt felhasználhatja a nyelvtanítás során (Medgyes 1992: 346–347). (Itt hadd javasoljam, ha kezdetben nem ismeri, akkor gyorsan kezdje el tanulni tanítványai anyanyelvét, akárcsak az anyanyelvi tanár.)

Medgyes (1992; 1994) tehát értelmetlennek tartja azt a kérdést, hogy az anyanyelvi vagy a nem anyanyelvi tanár-e a jobb: mivel erősségeik és gyengeségeik kiegyensúlyozzák egymást, az iskolákban érdemes a kétfajta tanárt együtt alkalmazni. Hozzáteszi (Medgyes 1992: 347), hogy a nem anyanyelvi tanárok közül viszont

egyértelműen az a rátermettebb, akinek az adott nyelv tudása magasabb fokú, hiszen ő a fent sorolt kritériumoknak inkább megfelel.

A világszerte angol nyelvet tanulók fent becsült számán kívül van becsült adatunk az anyanyelvi és nem anyanyelvi tanárok arányairól is: Canagarajah (1999) szerint az összes nyelvtanár 80 százaléka tartozik az utóbbi csoportba. E két adatot alapul véve nem csoda, hogy a vitához az elmúlt húsz évben igen sokan szóltak hozzá folyóiratokban, például: Reves–Medgyes 1994, Brutt-Giggler–Shamimy 1999, Árva–Medgyes 2000, Llurda 2004, Bernat 2008, Lasagabaster–Sierra 2005, TESOL 1991, 2006, Clark–Paran 2007, Smith és szerzőtársai 2007, Moussu–Llurda 2008, Shin 2008, Ellis 2010, Ilieva 2010, He–Miller 2011, Selvi 2011, Tseng 2011, Park 2012, Coma 2013; és a témának szentelt kötetekben is, például: Braine 1999, Llurda 2005). Bernat (2008) például felveti, hogy sok nem anyanyelvi tanár gondolatait az ún. „szélhámosszindróma” jellemzi: úgy érzik, hogy nem tudnak megfelelni az elvárásoknak, folyamatosan kellemetlenül érzik magukat, mert úgy csinálnak, mintha értenének a szakmájukhoz, pedig nem. (A vita hajnalán Medgyes [1983] hasonló felvetéssel élt: a nem anyanyelvi tanár szerinte skizofrén tanár, mert olyan tárgyat tanít, aminek ő maga is mindig csak a tanulója marad.) Bernat programot is hirdet: a tanárképzési programok feladata, hogy a nem anyanyelvi tanárjelölteket ráébresszék saját értékeikre.

2.3. Nyelvtanári profilok – a színpad többszereplős

A képzett nyelvtanárok valójában nem két – anyanyelvi vagy nem anyanyelvi – csoportba sorolhatók. További három szempontot is érdemes még figyelembe venni. Összességben tehát:

- Mi az anyanyelvük (L1)?
- Melyik nyelv tanítására szól a végzettségük: anyanyelvük (L1) vagy egy másik nyelv (L2) tanítására?
- Melyik nyelvet tanítják?
- Melyik országban tanítják azt a nyelvet?

A kombinációk alapján hét valós profil adódik (lásd az 1. táblázatot is) – a profilok jobb megértése érdekében tekintsük át őket részletesebben. Az első lehetőség az, amikor mind a négy változó értéke ugyanaz. Például ha ez a magyar, akkor magyar anyanyelvű magyartanár (L1 vagy L2) gondolunk, aki magyart (L1 vagy L2) tanít Magyarországon. Hasonlóképpen az angol nyelv esetében: angol anyanyelvű angoltanár (L1 vagy L2) angolt (L1 vagy L2) tanít Angliában.

A második profil az, amikor a fenti tanár nem otthon tanít, hanem egy olyan országban, ahol az a nyelv nem hivatalos nyelv (a profilok áttekintésekor, az egyszerűség kedvéért eltekintek a világangolok [Kachru 1992] jelenségétől). Például egy angol

anyanyelvű angoltanár angolt (mint idegen nyelvet vagy az angolt oktatási nyelvként használva, ritkábban angolt mint anyanyelvet) tanít Magyarországon – leggyakrabban őket nevezzük anyanyelvi tanárnak. A nem anyanyelvi tanár a harmadik profil, például egy magyar anyanyelvű angoltanár angolt (mint idegen nyelvet vagy az angolt oktatási nyelvként használva valamilyen tantárgyat, például fizikát vagy Shakespeare drámáit vagy szociolingvisztikát) tanít Magyarországon. (Jelenleg én magam is ebbe a kategóriába tartozom.)

Gyakran előfordul, hogy egy tanár csak azért tanít egy nyelvet, mert az az anyanyelve, és nem azért, mert arról szól a végzettsége – ez a negyedik profil. Példa erre az az eset, amikor egy magyar anyanyelvű angoltanár kimegy Skóciába, de nem a végzettségének megfelelő angolt, hanem magyar mint anyanyelvet vagy mint idegen nyelvet tanít. Egy másik példa az az angol anyanyelvű német mint idegennyelvtanár, aki Németországba költözik, de ott nem németet, hanem angol mint idegen nyelvet tanít. Az ötödik profil esetében ugyanez a tanár egy harmadik országban tanítja anyanyelvét, például amikor egy angol anyanyelvű némettanár angol mint idegen nyelvet tanít Olaszországban.

1. táblázat

Nyelvtanári profilok (Williams és szerzőtársai [2006: 26–27] rendszere kiegészítve)

A profil száma	A tanár anyanyelve	A tanár végzettsége	A tanított nyelv	Amelyik országban tanít	Példa
1	A	A	A	A	Magyar anyanyelvű magyartanár (L1 vagy L2) magyart (L1 vagy L2) tanít Magyarországon, vagy angol anyanyelvű angoltanár (L1 vagy L2) angolt (L1 vagy L2) tanít Angliában.
2	A	A	A	B	Angol anyanyelvű angoltanár angolt (L2 vagy CLIL, ritkán L1) tanít Magyarországon (leggyakrabban őket nevezzük anyanyelvi tanárnak).
3	A	B	B	A	Magyar anyanyelvű angoltanár angolt (L2 vagy CLIL) tanít Magyarországon (leggyakrabban őket nevezzük nem anyanyelvi tanárnak).
4	A	B	A	B	Magyar anyanyelvű angoltanár magyart (L1, L2 vagy CLIL) tanít Skóciában. Vagy: angol anyanyelvű némettanár angolt (L2 vagy CLIL) tanít Németországban.
5	A	B	A	C	Angol anyanyelvű némettanár (L2) angolt (L2 vagy CLIL) tanít Olaszországban.
6	A	B	B	B	Magyar anyanyelvű angoltanár angolt (L2 vagy CLIL) tanít Írországban.
7	A	B	B	C	Magyar anyanyelvű angoltanár angolt (L2 vagy CLIL) tanít Németországban.

A hatodik és a hetedik profil sokkal ritkábban fordul elő. A hatodik profil azokat az idegennyelv-tanárokat írja le, akik azt az idegen nyelvet tanítják egy olyan országban, ahol az adott nyelv a hivatalos, ha például egy magyar anyanyelvű angoltanár angol mint idegen nyelvet tanít Írországból. A hetedik profilba tartozók ugyanezt egy harmadik országban teszik, például amikor magyar anyanyelvű angoltanárok angol mint idegen nyelvet tanítanak Németországban.

A fenti csoportosítás nem öncélú. A célok a 4–5. profil („azt tanítja, ami az anyanyelve”) és a 6–7. profil („azt tanítja, ami a végzettsége”) szembeállításával az alábbi két kérdés megválaszolása:

- melyik profil gyakoribb, és
- jól van-e az ügy?

Tudjuk, hogy sokkal gyakrabban fordul elő, például harmadik országban, hogy az anyanyelvük és nem a végzettségük alapján alkalmaznak idegennyelv-tanárokat. De jól van-e az, hogy ez a típusú alkalmazás sokkal gyakoribb? Hiszen tudjuk, hogy bármily jól is használja a saját anyanyelvét, kevés deklaratív tudása van róla, és tanításához sem kapott felkészítést. És miért olyan kevés a 6–7. profilba sorolható nyelvtanár – aki külföldön is taníthatná a nyelvszakját, hiszen arról szól a végzettsége, még ha az anyanyelve nem is az? Miért fontosabb az anyanyelv egy nyelvtanár kiválasztásakor, mint a végzettség és tapasztalat? A szakmai optimum az, ha a nyelvtanár szakmai felkészültsége a lehető legjobb, függetlenül attól, hogy mi az anyanyelve – feltéve, hogy a tanított nyelvi kompetenciája anyanyelvi vagy közel anyanyelvi.

Az EU által szervezett jövőbeli, hosszú távú tanári mobilitási programnak célul kell kitűznie az idegennyelv-tanárok magas szintű professzionalizmusát, ezért a 2–3. és a 6–7. profilba tartozó nyelvtanárok mobilitását kell támogatnia. Ezekben az esetekben ugyanis a nyelvtanár végzettsége megfelel a tanított nyelvnek (TNy), függetlenül attól, hogy mi a tanár anyanyelve, és hogy a tanítás melyik országban zajlik. Röviden összefoglalva:

végzettség = TNy 😊, függetlenül anyanyelvtől és országtól

végzettség ≠ TNy ☹️, függetlenül anyanyelvtől és országtól

A tervezett mobilitási programban lehetségessé válna, hogy egy lengyel anyanyelvű angoltanár Budapesten tanítson angolt mint idegen nyelvet, miközben egy magyar anyanyelvű angoltanár Lisszabonban tanít angolt, és a portugál kolléga Krakkóban teszi ugyanezt. Elvben kizárólag a kiválasztási módszeren múlik, hogy csak azok a tanárok vehessenek részt egy ilyen programban, akiknek mind a nyelvi, mind a szakmai képességei olyan magas szintűek, hogy az a mobilitásban részt vevő minden fél (a küldő és fogadó iskolák, a nyelvtanulók és szüleik, valamint a részt vevő tanárok és kollégáik) megelégedésére szolgál.

De valóban csak azon múlik? A nyelvtanárok maguk szívesen vennének részt egy ilyen hosszú távú mobilitási programban? Ha sikerülne egy jól működő rendszerben kiválasztani a legrátermettebb tanárokat, jelentkeznének-e? Ha igen, mi motiválná őket? Ha nem, mi tartaná őket vissza? A következő fejezetben bemutatom az európai uniós online kérdőíves felmérés legfontosabb eredményeit, majd az ehhez kapcsolódó saját interjúk felmérésemet.

2.4. Az EU-felmérés eredményei

Az Európai Uniónak jól működő (és nemrég megújított) rövidtávú tanári mobilitási programrendszere van (Élethosszig tartó tanulás: 2007–2013, benne Erasmus, Comenius, Leonardo, Grundtvig stb., valamint 2014-től az Erasmus+, amelyek a tanárok rövid távú mobilitását: néhány napos, legfeljebb egy-két hetes tanulmányútját, továbbképzését, illetve a cserediákok kísérését támogatják). Közép- és hosszú távú, tehát egy vagy két féléves tanári mobilitási programja azonban nincs, ebben a hosszban kizárólag tanárasszisztensi mobilitást szervez. Ezért aztán egy magyarországi angoltanár több segítséget kap ahhoz, hogy az Egyesült Államok közoktatásában próbálhassa ki magát (a Fulbright K12-csereprogram segítségével), mint az Európai Unió országában. (A 'mobilitás' az EU-zsargonban a központilag, az Európai Bizottság és ügynökségei által szervezett foglalkoztatást vagy tanárcserét jelenti.) Pedig az Európai Unió sikeréhez feltétlenül szükség van a közös kultúra szorosabbra fonására, a szorosabb integrációra, amiben a tanároknak kiemelkedő szerepük van. A létező rövid távú és a megszervezendő közép- és hosszú távú tanári mobilitásnak ezért is van kiemelt jelentősége. Könnyű észrevenni, hogy a közép- és hosszú távú mobilitás pozitív hatása minden érdekelt fél szintjét érintené:

- a mobilitásban részt vevő **tanár** nyelvi, pedagógiai és egyéb szakmai készségeinek és motivációjának is hasznára válna a külföldön tanítással töltött idő, melyből környezete (**otthoni tanítványai és kollégái**) hazatérése után profitálna;
- a **fogadó iskolákat** (az ottani tanítványokat és kollégákat) más oktatási módszerekkel és nézetekkel ismertetné meg;
- szorosabbra fonná a **küldő és a fogadó iskolák**, valamint az **oktatási adminisztráció** kapcsolatát, mint a rövid távú programok;
- elősegítené az **európai** identitást a tanár-diák és tanár-tanár kapcsolatokon keresztül.

A 21. század első évtizedében az Európai Bizottság (EB) hangsúlyt fektetett a nyelvi diverzitás fejlesztésére. A legfontosabb lépés az volt, amikor Barroso létrehozta a többnyelvűségi biztos pozícióját (2007–2010). Korábban az EB tervbe vette a közép- és hosszú távú tanári mobilitási program beindítását, melynek előkészítésére kutatócsoportot bízott meg. A csoport munkájának egyik outputja a Williams-jelentés volt (Williams et al. 2006; Strubell 2009): 6251, köztük 312 magyar anyanyelvű

nyelvtanár válaszolt egy 64 kérdésből álló online kérdőívre azzal kapcsolatban, hogy vállalnának-e nyelvtanítást egy másik uniós országban, mi a hozzáállásuk, milyen előnyeit és hátrányait látják egy ilyen lehetőségnek.

Bár a minta nem reprezentatív az EU-ban élő nyelvtanárok populációjára nézve, mivel valószínűleg felülreprezentáltak benne a számítógépet gyakran használó és érdeklődő nyelvtanárok, az eredmények mégis informatívak. A DROFoLTA- (*Detecting and Removing Obstacles to Foreign Language Teaching Abroad*) kutatócsoport megállapítja (Williams et al. 2006: 58-59), hogy a nyelvtanároknak nagy a mobilitási hajlandóságuk: több, mint 70 százalékuk (a magyar anyanyelvűek 84,9%-a) venne részt a jövőben tanári mobilitási programban. (Ezt érdemes összevetni az általános mobilitási hajlandósággal: ugyanebben az időszakban az aktív munkavállaló EU-lakosság 17%-a nyilatkozott úgy, hogy vállalna más uniós országban munkát, a magyar adat az Eurobarometer szerint [2010: 9–10] ebben az évben 29% volt). A részvételi hajlandóság ugyanakkor érzékeny a nemre és az életkorra: a többségükben nő nyelvtanárok hajlandósága csökken a családalapítással. Egy másik fontos eredmény, hogy nagy különbség van a vágyott célországok között: a nyelvtanárok többségét kiadó angoltanárok elsősorban az Egyesült Királyságba mennének (Strubell 2009: 16–17). A kérdőívre válaszoló nyelvtanárok számos jogi és adminisztratív akadályt jelöltek meg, és ezeket nagyobb súllyal említették, mint a személyes akadályokat (Williams et al. 2006: 60–67).

Bár a közép- és hosszú távú tanári mobilitás témája a 2008-as gazdasági válság következtében az EB-ban háttérbe szorult, érdemes volt tovább folytatni a vizsgálatot. (Az EB 2012-ben vetette fel újra a tanári mobilitás kérdését, és egy közvélemény-kutató céget bízott meg a felméréssel. Az Ecorys-jelentés 2013-ban jelent meg.) Jómagam 2010-ben a DROFoLTA-vizsgálat folytatásaként fogtam hozzá, hogy interjúk segítségével mélyebben megértssem a nyelvtanárok hozzáállását a kérdéshez.

3. A kutatás

3.1. A résztvevők

Az interjúkat e sorok írója és három angol szakos kolléga szervezte meg és rögzítette 2010 és 2013 között. – Ezúton is szeretnék köszönetet mondani terepmunkás társaimnak, Magyaré Biczók Diánának, Gabnay Rékának és Márkiné Szamosi Brigittának az adatgyűjtésben nyújtott segítségükért. Köszönöm az adatközlők segítségét is, hogy rendelkezésre álltak, és megosztották tapasztalataikat és meglátásaikat.

Az adatközlők kiválasztásánál alapfeltétel volt, hogy az interjú idején aktív, magyar anyanyelvű angol mint idegen nyelvet (EFL) tanító és/vagy angolt oktatási nyelvként alkalmazó (CLIL) angoltanárokat válasszunk. Ezen belül a kiválasztás a kvótaminta

elveit követte a nem, az életkor és az iskolatípus tekintetében úgy, hogy az egyes terepmunkások a saját felkéréseikben igyekeztek beállítani a megfelelő arányokat. Például a nemek megoszlása a már átírt interjúk között: 58 nő és 9 férfi (87% és 13%). Az életkori átlag 37,9 év (szórás: 9,79). A most elemzett 67 interjú adatközlőinek eloszlása a 2. táblázatban látható, amely az ez idáig részben vagy egészen elkészült interjúátiratokat mutatja. Jelen vizsgálatban a csak már legalább részben transkribált interjúkat vontam be az elemzésbe, ez 67 interjú az összesen 72 interjú közül. (Minden transzkripciót magam végzek.)

2. táblázat
A már átírt interjúk adatközlői

Fő alkalmazó intézmény	23–30		31–35		36–40		41–50		51–		Össz.
	nő	férfi	nő	férfi	nő	férfi	nő	férfi	nő	férfi	
Általános iskola	4		6		8	1	3	1			23
Gimnázium	2	1	5	1	1		5		5	1	21
Más középiskola	2	1	3		1		1				8
Felsőoktatás					1		2				3
Nyelviskola	2	2	2			1	1		1		9
Privát óraadás	1		1				1				3
Összesen	11	4	17	1	11	2	13	1	6	1	67

3.2. Az interjú

Félig strukturált interjúkat készítettünk, lehetőséget adva az adatközlőknek, hogy bármelyik kérdésre válaszul „elkalandozzanak”, és tetszőleges hosszúságban kommentálják az adott témát. (A 67 interjú átlagos hossza 52,75 perc, a szórás 26,75 perc.) A kérdések összeállításakor figyelemmel voltam arra, hogy a DROFoLTA-kutatócsoport kérdőívében szereplő tartalmi kérdések szerepeljenek az interjúban. A félig strukturált interjú 20 kérdésből áll. Ezek közül a 12. és a 18. kérdés során az adatközlőknek hat, illetve 22 állításról kell véleményt mondaniuk. (A kérdéssort a Melléklet tartalmazza.)

3.3. Az elemzési módszer

Az interjúátiratok elemzésekor a megalapozott elmélet (*grounded theory*) módszerének Creswell-i hagyományát követtem (Creswell 2007). Az elemzésben a Pázmány Péter Katolikus Egyetem angoltanári mesterszakán 2013 tavaszán tartott kutatószeminárium hallgatói voltak a segítségemre, akiknek ezúton is köszönöm a segítséget. Az elemzési problémák (kódolási lépések, tematikus körülhatárolás stb.) és megoldások tárgyalásától ebben a cikkben hely hiánya miatt eltekintek.

4. Eredmények és értelmezés

A DROFoLTA-eredményekkel való összevetés egy másik cikk tárgya. Ebben a tanulmányban a nyelvtanárok mint nem anyanyelvi tanárok identitását elemzem. A kutatás ugyanis nemcsak a magyarországi angoltanárok közép- és hosszú távú EU-s mobilitással kapcsolatos tudására, hozzáállására és attitűdjeire kíváncsi, hanem mélyebbre kíván ásni: szeretném jobban megérteni és bemutatni, hogy hogyan definiálják magukat, hogyan hozzák létre diskurzusuk során saját tanári identitásokat. (Az identitás diskurzív konstrukciójáról ld. például Bucholtz–Hall [2005], a tanári identitásról Pavlenko [2003], Varghese et al. [2005], Johnson [2006] írásait.)

Észrevettem például azt, hogy egyrészt nagy részük szívesen menne tanári mobilitási programmal külföldre (64 fő a 67-ből, 95,5%), sőt sokuk kifejezetten lelkesen áll a kérdéshez, másrészt viszont sok adatközlő a nem anyanyelvi tanárt mint értéktelent írja le, aki így nem érdemes arra, hogy egy ilyen programban részt vegyen. Az interjúk során kiderült tehát az az önellentmondás, hogy bár a tanárok többsége lelkes egy közép- vagy hosszú távú mobilitással kapcsolatban, a nem anyanyelvi tanárt mint olyat (így saját magukat) alulértékelik az anyanyelvi tanárhoz képest. Egyes résztvevők tudatosan vállalták az anyanyelvi beszélő vagy az anyanyelvi tanár felsőbbrendűségébe vetett hitet (*native speakerism*), másokban olyan mélyen, reflektálatlanul él ez a hiedelem, hogy nem is értették a kérdést: nem tudták magukat mint külföldön angolt tanító angoltanárt elképzelni, számukra érthetetlen volt, hogy a külföldön dolgozás angoltanítást jelenthetne. A meginterjúvott angoltanárok közül csak kevesen reflektáltak komplexebben erre a kérdésre.

Lássunk néhány példát arra, milyen megfogalmazásokkal viszonyulnak a nem anyanyelvi tanár kérdéséhez az adatközlők. (Az adatközlők álnéven szerepelnek. A terepmunkások: RA, BD, GR, SzB.; XXX: érthetetlen szöveg, [XXX]: maszkolás, tehát tulajdonnév vagy más, az anonimitás megőrzése miatt kihagyott szöveg; idézőjel: a 20 interjúkérdés egyike, felolvasva.)

4.1. Értetlenség

Az első néhány példában olyan részleteket mutatok be, ahol az adatközlők értetlenül állnak az előtt a felvetés előtt, hogy ők mint nem anyanyelvi tanárok külföldre mehetnének angol mint idegen nyelvet tanítani. Az 1. példában Kinga nem tudja elképzelni, hogy egy képzett nyelvtanár számára a külföldi munka angoltanítást jelenthetne. Ezt nem mondja ki, de az értelmezése kitűnik abból, hogy csak kétkezi munkákat említ. Az ő értelmezésében csak az a fontos, hogy nyelvterületen éljen, és nem az, hogy a szakmáját is művelhesse.

Kinga: A kinn élés. Tehát, hogy kint dolgozni. Értem, értem. Azt, hogy kinn dolgozzon, az nem biztos, hogy. Illetve, hogy milyen munkát. Tehát hogy egy angoltanár angolt tanítson, vagy egy angoltanár bébiszitterként vagy leendő

angoltanár bébiszitterként vagy pincéernőként dolgozzon kint. Tehát igenis, az jó, ha nyelvterületen van kint, akármit csinál.

RA: Akármit.

Kinga: Akármit. Akár bébiszitter, akár pincéernő. Én Angliában haját mostam, amikor egyszer kinn voltam.

RA: Jó, de az még a diploma előtt volt, gondolom. Az más. Igen.

Kinga: Igen, igen, igen, még egyetemistaként voltam kint. De nagyon fontos, hogy legyenek ilyen lehetőségei, hogy hosszabb időt eltölt nyelvterületen. Amikor már elkezd dolgozni, meg főleg hát családja lesz, akkor már nagyon nagyon nehéz megoldani. (1. példa Kinga 72:00)

A 2. példában Ditta azt mérlegeli, hogy létezik-e egyáltalán az a jelenség, hogy valaki nem anyanyelvi tanárként külföldön tanít. A részlet végén kiderül, hogy nem képes elfogadni ennek a lehetőségnek a realitását: hiába a közösen egyértelműsített téma, példájában már egy magyarországi két tannyelvű gimnáziumi tanárt hoz fel.

Ditta: A közoktatásban pedig olyan tanár kollégákkal beszéltem, akik inkább vittek diákokat. Tehát az még egy elég érdekes dolog. De én olyat nem ismerek, aki tanított kint. Olyat tudok, hogy sokan mennek ki tanítani angol nyelven más tárgyat. De hogy konkrétan angolt tanítani? Van ilyen? Tehát hogy

RA: Kérdezem, hogy XXX ismersz ilyen sokat? XXX Angol nyelven tanítanak XXX tárgyakat, (biológiát), fizikát?

Ditta: Nem azt mondom. Hallottam. Így közvetve így hallottam. Most például egy testnevelő tanárral utaztam együtt a vonaton, aki azért jött ugyanebbe a [XXX-i] iskolába továbbképzésre, mert ő meg sportot fog egy két tannyelvű iskolában angolul oktatni [nevet].

RA: Hol? Hol fogja? Angliában?

Ditta: Hol? Nem. Ő ezt itthon fogja csinálni. Igen. Igen.

RA: Itthon. Ja, hogy két tannyelvű. Két tannyelvűben. Mert én azt hittem, hogy külföldön XXX (2. példa Ditta 44:00)

A 3. példában Babett csak először nem érti a kérdést, hogy ő angoltanárként angolt taníthatna. (A tisztázás után lelkesen fogadja az ötletet.)

SzB: És „tanítanál-e más országban, ha lenne rá lehetőség?”

Babett: Hűha, ez jó kérdés. Igazából most akkor itt az a kérdés, hogy magyart tanítanék-e külföldieknek?

SzB: Nem, angolt, elsősorban angolt. Valamelyik európai uniós országban esetleg.

Babett: Angolt? Hát lehet, ha adódna egy olyan lehetőség, akkor nem utasítanám vissza.

SzB: Mhm.

Babett: Bár én egy kicsit ilyen röghöz kötött vagyok. [nevetnek] (3. példa Babett 5:30–6:00)

A fenti példákat azért mutattam be, hogy láthatóvá tegyem, hogyan jelenik meg az interakcióban az a jelenség, amikor valaki nem képes elfogadni és megfontolás tárgyává tenni a szóba hozott és közösen egyértelműsített lehetőséget.

4.2. A nem anyanyelvi tanár alulértékelése, az anyanyelvi tanár felülértékelése: nyílt *native speakerism*

Más adatközlők nyíltan számot vetnek az anyanyelvi beszélő magasabbrendűségében vetett hitükkel, mint például Zsóka a 4. példában.

RA: Miért nem mennél egy célnyelvi országban angolt mint idegen nyelvet tanítani? Miért nem?

Zsóka: Hát azért, mert nem vagyok anyanyelvi beszélő, és úgy gondolom, hogy azért. Tehát a külföldiek, aki nem angol. Nyilván egy anyanyelvi nem akar tanulni, hogyha meg mondjuk, spanyolok vagy olaszok, tehát külföldiek jönnének, akkor szerintem ők nem egy magyar tanártól szeretnének angolt tanulni, hanem egy *native speakertől*. Mert én is azért szerettem volna kimenni, mindkétszer.

RA: És. Rossz néven vetted volna, ha mondjuk, tegyük föl, hogy ő egy nagyon jó tanár, nyelvi szempontból és szakmai szempontból is nagyon jó lengyel, lengyel első nyelvű, angol mint idegen nyelv tanárral találkozol szembe?

Zsóka: Nem, volt is [xxx-i] tanulmányaim során egy ilyen tanárnőm, egy nagyon híres pszicholingvisztikai kutató, aki olasz, és annak ellenére, hogy akcentussal beszélt, meg hibásan, ez abszolút nem zavart, mert akkor, dehát akkor az ő órájára úgy ültem be, hogy pszicholingvisztikát tanulok, és abban ő nagyon profi volt.

RA: De ez nem nyelvfejlesztés volt, hanem szaktárgy.

Zsóka: Igen, ez az MSc-kurzuson belül felvettem a pszicholingvisztikát, és akkor ezt ő tanította egész három harmadon keresztül. Tehát ott ez nem volt zavaró.

RA: Akkor tessék, egy alkalmazott nyelvészeti, módszertani, nyelvpedagógiai tárgyakat mennél-e tanítani? Mert akkor ezek szerint azt mondod, hogy nyelvet célnyelvi országba nem?

Zsóka: Igen.

RA: Nyelvet nem. Szaktárgyat?

Zsóka: Hát azt esetleg igen. Hogyha úgy érezném, hogy van akkora tudásom, hogy van egy olyan terület, ahol sikerült úgy elmélyülnöm, hogy akkor ez egy unikum számukra, akkor igen. Azt igen. (4. példa Zsóka 11:00)

Az 5. példában Karina tényként rögzíti, hogy ahol vannak anyanyelvi tanárok, ott a nem anyanyelvinek nincs keresnivalója. A 6. példában pedig Dea azt szögezi le, hogy mivel túl sok az angoltanár, egy magyar anyanyelvűre nincs szükség.

Karina: De nincs más szakom. Tehát ezzel a szakkal, hogy angol, igazából minde-
nütt minden tele van, inkább a *native speakerekkel* oldják meg az angolta-
nári problémákat. Tehát, hogyha van valahol üresedés, akkor miért pont
egy magyar angoltanárral töltenek be azt a helyet. Kollégáim vannak ma-
tekkal, történelemmel, akik Fulbright-ösztöndíjra sikeresen pályáznak, és
kint töltenek egy fél évet. (5. példa Karina 12:50)

Dea: Tehát szerintem erre van lehetőség, mert ahogy nézegettem a pályázato-
kat, láttam ilyet, hogy keresnek külföldre, például Amerikába, mit tudom
én, akár testnevelést oktató tanárokat angol nyelven. Erre van lehetőség.
De hogy most egy angolnyelv-tanár, egy magyar születésű angolnyelv-ta-
nár tud-e munkát találni, azt nem tudom. Mert ugye angoltanár elég sok
van [nevet]. Nem tudom, hogy erre van-e lehetőség. (6. példa Dea 45:00)

4.3. Az anyanyelvi – nem anyanyelvi tanár kontraszt elhárítása

Néhány tanár egyáltalán nem reflektált az anyanyelvi – nem anyanyelvi tanár kont-
rasztra. Ők a beszélgetés során úgy tettek, mintha ez a különbség nem létezne.
A 7. példában Ditta azt fejtegeti, hogy egy új állásban mindig nehéz az embernek el-
fogadtatni magát, függetlenül attól, hogy ez belföldön vagy külföldön történik. El-
lenáll a terepmunkás többszöri felvetésének, hogy tegyen különbséget a két kontextus
között. A transzkript olvasása során felmerült bennem, hogy tudatosan hárítja el azt,
hogy a terepmunkás „behúzza” ebbe a sztereotípiába.

Ditta: „Nehéz lenne elismertetni a szakmában kivívott státuszomat a fogadó or-
szágban.” Ez így van. Amit az ember itthon angoltanárként elért, és többet
tud, mint más, az nem biztos, hogy külföldön is így lenne. Tehát valószínű,
ha az ember már régóta csinál valamit egy konkrét helyen, akkor nagyobb
magabiztossággal és talán nagyobb szakmai tapasztalattal csinálja. Való-
színű, hogy külföldön ugyanolyan, kicsit inogna, úgyhogy igen, tehát ez-
zel egyetértek.

RA: XXX nem anyanyelvi tanár.

Ditta: Igen, pontosan erre gondolok. Tehát ugye ez itthon is, vannak különbségek
tanár és tanár között. Tehát ez megint relatív, tehát attól függ, hogy éppen
ott mit kéne csinálni, mit kéne tehát, konkrétan hogyan, tehát.

RA: Általános angolt, XXX.

Ditta: Általános angolt egy középiskolában, mondjuk? Bárhol. Mhm. Hát talán
nem lenne olyan nehéz.

RA: Elfogadtatni magad?

Ditta: Az ember egy vadidegen környezetben mindig sokkal nehezebben tudja magát elfogadtatni. Tehát maga a helyzet adja ezt a XXX.

RA: Igen. (Tehát hogy belföldön vagy külföldön), az mindegy?

Ditta Az valószínűleg. Igen. Tehát ha én most elkerülnék Kecskemétre, akkor ugyanez lenne a helyzet. Nem releváns, hogy hol történik pont. (7. példa Ditta 51:00)

Anna a 8. példában egyáltalán nem reflektál erre a jelenségre: kiderül, nem lát különbséget egy nyelvterületen folyó angol mint idegen nyelv, illetve angol mint anyanyelv tanítási munkáról szóló elhelyezkedésben.

BD: Miért lenne egy ilyen tapasztalat előnyös nyelvterületen? Angol nyelvterületen.

Anna: Mert egészen más az, hogyha tényleg az adott nyelvnek a nyelvterületén, tehát valahová oda, ahol mindenhol, mindenkinek második nyelve ez a dolog. Egész más tapasztalat az, hogy egy angol angol területen mit tudnál csinálni. Ahol ténylegesen az irodalommal is kéne foglalkozni sokkal részletesebben, mint mondjuk egy átlagos magyar akármilyen középiskolában. Ez mindenképpen megint csak egy jó kis kihívás lenne. (8. példa Anna 11:00)

4.4. A külföldi munkavállalás mint realitás

Néhány adatközlő a fentieknél árnyaltabban, a jelenség komplexitását érzékelve viszonyul a nem anyanyelvi tanárok külföldi munkavállalásához. A 9. példában Kata egy fejlődési fonalra fűzi fel a történeteket: egyrészt a nem anyanyelvi tanárnak nincs keresnivalója a saját országán kívül, másrészt mégiscsak hallunk példákat arról, hogy magyar anyanyelvű kollégák igenis megállják ott a helyüket.

Kata: Igen, igen, csak hát akkor fölmerül az a kérdés, ezt már egyszer érintettük, de gondolom erről szó lesz, hogy mit tudnék én ott tanítani. Tehát egy nem anyanyelvi nyelvtanár a saját országán kívül mit tud nyújtani. Ezt gondolom, hogy akkor egyrészt magamnak, másrészt a munkáltatónak tisztázni kéne.

RA: Jó, akkor tehát emiatt nehéznek érzed az Angliát, mondjuk, vagy a Nagy-Britanniát, cakkumpakk.

Kata: Hát igen, bár az is igaz, hogy látom a fejlődést. Tehát amit sosem gondoltam volna, hogy az én magyar kollégám kimegy, és egy ottani nyelvviskolában nyelvórát tart, olyan diákoknak, akik különböző országokból Angliába elmennek, hogy ők nyelvet tanuljanak.

RA: Így van.

Kata: És lengyel, magyar, és nem tudom, milyen nemzetiségű tanáruk van.

RA: Vagy, hogy kimegy a kollegád vagy az én kollegám, a [XXX], kimegy Angliába, és ott tanártovábbképzést tart mindenféle európai országból érkező továbbképzendőknek.

Kata: Ez meg a másik, igen. Tehát ez nekem egyelőre furcsa. (9. példa Kata 1/69:00)

Azok az adatközlők, akik a külföldön tanítás lehetőségével mint realitással néznek szembe, a nehézségeket gyakran sztereotípiaként értelmezik. Az egyik ilyen értelmezés a „képzetlen bevándorló”: angoltanítási munkához azért lehet hozzájutni nyelvterületen, mert az anyanyelviék már nem vállalják, ugyanúgy, ahogy az angliai mosogatói-takarítói állásokról hallunk gyakran beszélni.

Kata: Ez énhozzám úgy jutott el, hogy mert az ottani tanárok már ezt sem hajlandóak csinálni. Tehát ezért fölvesznek külföldit is.

RA: Ezt sem?

Kata: Már ezt sem hajlandóak csinálni [angolt tanítani].

RA: Hogy nem? Ja, hogy azért?

Kata: Mert hogy van egy csomó olyan munka, amit már csak a bevándorlók hajlandók csinálni. Németországban, Angliában, hogy mert hogy a helyi lakosság már olyan jól él, hogy ő azt már nem hajlandó megcsinálni.

RA: [nevet] Hát én nagyon remélem, hogy nemcsak ezen múlik. Hogy egy szakmailag erős munkánál talán számít az is, hogy van ő olyan jó, mint egy anyanyelvi. (10. példa Kata)

A másik többször említett téma a munkavállalási adminisztráció nehézségei. Dóri a 11. példában egy narratívába csomagolja ezt.

Dóri: Neki egyetemi diplomája van angolból, és legelőször, amikor kiment, mivel nem tudták besorolni, tehát nem olyan kis gyorstalpalós képzései voltak, mint az ottani tanároknak szoktak lenni, őt a legalsó kategóriába tették, hogy ő képesítetlen, holott ott volt az ötéves nyelvtanári diplomája.

RA: És ez még a csatlakozás előtt volt? Mert utána ez már nem lett volna...

Dóri: Ez körülbelül négy-öt évvel ezelőtt volt.

RA: Meg lehetett volna kicsit piszkálni. Nyilván nem lehetett volna...

Dóri: És ezért ő elment, és elvégzett egy Deltát, és akkor most már van neki is besorolható diplomája.

RA: Ááá.

Dóri: De most is ez van, hogy ha most elmegy, és jelentkezik valahova, akkor a Deltával tudnak mit kezdeni, azzal, hogy neki egyetemi diplomája van, azzal nem. Angol nyelvtanításra, ezzel a legtöbb helyen nem tudnak. (11. példa Dóri)

Hadd tegyem hozzá, hogy a fenti jelenségeket nem azért idézem, hogy az olvasót elriasszam a tanári munkavállalástól külföldön. Ezeknek az értelmezéseknek és narratíváknak az interjúban többször felbukkanó volta nem mint a valóság leírása, hanem mint az angoltanári identitás megalkotásához hozzájáruló diskurzus értelmezendő. Nem az igazságértékük az, ami az elemzés tárgya, hanem az, hogy milyen értelmezések mentén konstruálják meg magyar angoltanárok a magukról és egymásról, a szakmáról folyamatosan egyeztetett képüket.

4.5. A nyelvtudás

Az interjú felmérésnek nem volt tárgya az az egyébként fontos kérdés, hogy mennyire vannak megelégedve az angoltanárok az angoltudásukkal. Az egyetlen ehhez kapcsolódó rész a 12. kérdés 1. állítása volt („Javítaná a tanított idegennyelv-tudásomat.”), melyet az adatközlőknek kommentálniuk kellett. Az alábbi 12–14. példában ezzel egyetértenek az adatközlők.

Flóra: Igen. „Javítaná a tanított nyelv-tudásomat” szerintem nagy mértékben, ugyanis ott folyamatosan használnom kéne beszélt nyelvi helyzetben órán, órán kívül ezt a nyelvet, az angolt. És én azt vettem észre, hogy akár egy rövid ideig, ha nem használom, akkor nagyon csökken a színvonal, mind a kiejtésben, mind a nyelvtani, illetve más szempontokból. Viszont amikor meg rá vagyok kényszerítve, hogy angolul beszéljek, akkor hamar javul a helyzet. (12. példa Flóra 5:00)

Kinga: Abszolút fontos. „Javítaná az idegennyelv-tudásomat.” Mindig van mit javítani rajta, meg jó dolog. Meg azért, hogy te kapsz egy nyelvi képzést, úgy ezt valahogy te is tovább tudod [adni]. (13. példa Kinga 27:00)

Ditta: [nem-nyelvterületen is] Természetes, hogy javítaná a tanított idegennyelv-tudásomat, tehát ez szerintem egyértelmű. Pusztán azért, hogy ott könyvtárban, mindenhol tehát csak angol nyelvű anyagot használnék, meg csak angol nyelven érintkeznék másokkal, illetve, abszolút. (14. példa Ditta 25:00)

Meglepve tapasztaltam, hogy több adatközlő volt elégedett a jelenlegi angoltudásával, mint amire számítottam. Ezt az alábbi példákban így fogalmazzák meg az adatközlők:

Pali: „Javítaná a tanított idegennyelv-tudásomat”? Hát, azt már nem akarom különösebben javítani. Ami ragad, ragad. Ami meg nem, az nem. Hát így is, mit tudom én, fele időben angolul beszélek, a napom felében. Tehát sokat gyakorlok így is. (15. példa Pali 2/1:30)

Margó: „Javítaná a tanított nyelvet.” A tanítottat? Az angolt? Hú, hát azt kötve hiszem, azt kötve hiszem. Habár nem lehet tudni, hová, hová kerül az ember. (16. példa Margó 2:00)

Több adatközlő arról számolt be, hogy más embernek érzi magát akkor, amikor angolul beszél:

Kinga: Én nem vagyok anyanyelvi tanár. Tehát nekem is ez a, ez egy másik énem, amikor angolul beszél az ember meg tanít. (17. példa Kinga 45:00)

Kata: Úgy érzem, hogy angolul, ha kommunikálok, teljes mértékben egy más ember vagyok. Az nem teljesen ugyanaz, aki magyarul beszél. (18. példa Kata 2/5:00)

A fenti, figyelemre méltó jelenségről nyelvtanulók, sőt, kollégák is beszámolnak, így feltétlenül szükséges körüljárni általában a nyelvtanulói, és azon belül a nyelvtanári identitás megértéséhez. A jelenség értelmezésére ebben a tanulmányban – összetettsége miatt – nem vállalkozom.

5. Konklúzió

A fenti elemzésben egy magyarországi angoltanárokkal készült interjú vizsgálatot mutattam be, azt vizsgálva, hogy saját diskurzusuk során hogyan konstruálják, építik fel tanári identitásukat, és benne önképüket mint nem anyanyelvi tanárt. Kiderült, hogy hiába lelkesek egy lehetséges EU-s közép- vagy hosszú távú tanári mobilitási programmal kapcsolatban, ha közben alulértékelik magukat az anyanyelvi tanárhoz képest. Pontosabban, egyes résztvevők tudatosan vállalják az anyanyelvi beszélő vagy az anyanyelvi tanár felsőbbrendűségébe vetett hitet, másokban reflektálatlanul él ez a hiedelem. Megint mások elhárítják az anyanyelvi – nem anyanyelvi tanár szembeállítást, és néhányan szembenéznek a problémával, és igyekeznek megérteni, hogy mi történik azokkal, akik megpróbálnak helytállni a nemzetközi nyelvtanári katedrán.

A 67 (részben) átírt interjú adatközlői tehát igen sokféleképpen gondolkodnak magukról mint nyelvtanárokról. Közülük 63-an (94%) válaszoltak igennel, vagy óvatosabb, de az „igen” csoportba sorolható válasszal (határozott igennel 59-en, bizonytalanabban négyen) arra a kérdésre, hogy tanítanának-e másik országban, ha lenne rá lehetőségük. Az interjú egy pontján tehát ennyien tartották elképzelhetőnek, hogy külföldre menjenek tanítani, miközben több adatközlő az interjú egy másik pontján – miután alkalmuk volt részletesen végiggondolni-végigbeszélni ennek eshetőségét – ezzel ellentmondásban lévő önképet épített fel.

Észrevettük-e mi, terepmunkások, ezt az ellentmondást az interjúk során? Sokszor magunk is annyira elmerültünk a beszélgetésben, hogy csak a felvétel visszahallgatásakor vagy az átírás során szembesültünk vele. Egyes esetekben a kollegiális lojalitás miatt nem volt lehetséges az interjú során ezt szóba hozni. Hiszen az adatközlő kollégák sokszor a legszemélyesebb vélekedéseiket és tapasztalataikat osztották meg velünk. Az interjúk célja egyébként sem valamiféle hiperracionális gondolkodás

kikényszerítése volt – a kollégák (akikben magunkat láttuk) értelmezésében fontos volt rögzíteni a kétségeket és az ellentmondásokat is.

Mi lehet ennek az ellentmondásnak az oka? A kutatásnak nem volt célja az ellentmondás okainak felderítése, és eszközökkel sem rendelkezett ehhez, ezért csak óvatos találgatásokba bocsátkozhatok. Két okot látok. Egyrészt a nyelvtanároknak kevés alkalmuk van szakmai kérdésekről, köztük az önképükről egymással beszélgetni. Ez pedig a sztereotipikus gondolkodásnak kedvez abban az esetben is, amikor a beszélő a *saját* identitását is leegyszerűsítő képekből építi fel. A másik ok – és erre a kutatás egyes adatközlői is utaltak – a nyelvi fosszilizáció: a nyelvtanárok többsége A1, A2, B1 szinten tanít, ezért saját nyelvtudásuk leépülhet akkor is, ha az óráikat célnyelven tartják. Kincse, büszkesége, a magas szintű nyelvtudás meggyengülése azután elbizonytalaníthatja a nyelvtanárt, ami a magáról alkotott képben is tükröződik.

Teljesen nyilvánvaló számomra, hogy egy, az EB által szervezett, külföldi tanítási lehetőséget kínáló program milyen motivációs erővel hatna a gyakorló nyelvtanárookra. Vitathatatlanul versenyt is hozna, hiszen egy ilyen programba csak a legkiválóbb tanárok kerülnének bele. De éppen ezért fel is pezsdítené a szakmát, mindenhol megjelenne a tanári szobákban, tanári klubokban folyó beszélgetésekben, így azokat is az önképük újraformálására indítaná, akik nem látnak lehetőséget a programra pályázni.

A nem anyanyelvi nyelvtanárok értékéről folyó vita igen tanulságos minden nyelvtanár, de különösen a tanárképzők számára. A nyelvtanárképzési programjainkon a tanárjelöltek megfelelő szakmai önbecsülésének kialakításához feltétlenül szükséges, hogy a nem anyanyelvi tanárjelöltjeinkkel megismertessük ezt a szakmai vitát, és – egyetértve Bernattal (2008) – ráébredszük őket saját szakmai értékeikre (*empowerment*). A másik feladatunk a tanárképzésben az, hogy ennek az önbecsülésnek alapot is adjunk, így erős, megbízható nyelvtudással bocsássuk (remélhetőleg gazdag és kalandos) újtukra tanítványainkat.

Szakirodalom

- Árva, V. – Medgyes, P. (2000): Native and non-native teachers in the classroom. *System* 28. 355–372.
- Bernat, E. (2008): Towards a pedagogy of empowerment: The case of ‘impostor syndrome’ among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. *English Language Teacher Education and Development* 11. http://www.elted.net/uploads/7/3/1/6/7316005/v11_1bernat.pdf (2013. 06. 25.)
- Braine, G. ed. (1999): *Non-native educators in English language teaching*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Brutt-Giffler, J. A. – Shamimy, K. K. (1999): Revisiting the colonial in the postcolonial: Critical praxis for nonnative-English-speaking teachers in a TESOL Program. *TESOL Quarterly* 33/3. 413–431.
- Bucholtz, M. – Hall, K. (2005): Identity and discourse: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies* 7/4–5. 585–614.
- Canagarajah, A. S. (1999): Interrogating the “native speaker fallacy”: Non-linguistic roots, non-pedagogical results. In: Braine, G. (ed.): *Non-native educators in English language teaching*. Mahwah: Lawrence Erlbaum. 77–92.
- Clark, E. – Paran, A. (2007): The employability of non-native speaker teachers of EFL: A UK survey. *System* 35. 407–430.
- Coma, B. (2013): The “NNEST Lens” in Action: Preparing NESTs and NNESTs for professional equity. [manuscript] <http://blancacoma.myefolio.com/Uploads/Microsoft%20Word%20-%20Professional%20Equity%20Workshop.pdf> (2013. 06. 30.)
- Creswell, J. W. (2007): *Qualitative inquiry and research design*.² Thousand Oaks: Sage.
- Crystal, D. (2003): *English as a global language*.² Cambridge: Cambridge University Press.
- Ecorys (2013): *Feasibility of a long-term school education staff mobility action: Final report*. Luxembourg: European Commission. http://ec.europa.eu/education/library/index_en.htm (2013. 12. 01.)
- Ellis, E. M. (2010): The invisible multilingual teacher: The contribution of language background to Australian ESL teachers’ professional knowledge and beliefs. *International Journal of Multilingualism* 1/2. 90–108.
- Eurobarometer (2010): *Geographical and labour market mobility: Report*. Special Eurobarometer 337. Brussels: European Commission. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_337_en.pdf (2010. 08. 25.)
- He, D. – Miller, L. (2011): English teacher preference: The case of China’s non-English-major students. *World Englishes* 30/3. 428–443.
- Holliday, A. (2006): Native speakerism. *ELT Journal* 40. 385–387.
- Holliday, A. (2008): What happens between people: Who we are and what we do. In: Gieve, S. – Miller, I. (eds.): *Understanding the language classroom*. Basingstoke: Macmillan. 47–63.
- Ilieva, R. (2010): Non-native English-speaking teachers’ negotiations of program discourses in their construction of professional identities within a TESOL program. *Canadian Modern Language Review* 66/3. 343–369.
- Johnson, G. C. (2006): The discursive construction of teacher identities in a research interview. In: De Fina, A. – Schiffrin, D. – Bamberg, M. (eds.): *Discourse and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. 213–232.

- Kachru, B. (1992): World Englishes: Approaches, issues and resources. *Language Teaching*, 25: 1–14.
- Lasagabaster, D. – Sierra, J. M. (2005): What do students think about the pros and cons of having a native speaker teacher? In: Llorca, E. (ed.): *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession*. New York: Springer. 217–242.
- Llorca, E. (2004): Non-native-speaker teachers and English as an international language. *International Journal of Applied Linguistics* 14/3. 314–323.
- Llorca, E. (2005): Non-native TESOL students as seen by their practicum supervisors. In: Llorca, E. (ed.): *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession*. New York: Springer. 131–154.
- McNamara, T. (2011): Managing learning: Authority and language assessment. *Language Teaching* 44. 500–515.
- McNamara, T. (2012): Assessment and ELF [English as a Lingua Franca]: Plenary talk at the ELF5 conference. Istanbul. Chia Suan Chong. <http://chiasuanchong.com/tag/tim-mcnamara/> (2014. 12. 01.)
- Medgyes, P. (1983): The schizophrenic teacher. *ELT Journal* 37. 2–6.
- Medgyes, P. (1992): Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal* 46. 340–349.
- Medgyes, P. (1994): *The non-native teacher*. Basingstoke: Macmillan.
- Moussu, L. – Llorca, E. (2008): Non-native English speaking language teachers: History and research. *Language Teaching* 41/3. 315–348.
- Park, G. (2012): “I am never afraid of being recognized as an NNEST: One teacher's journey in claiming and embracing her nonnative-speaker identity. *TESOL Quarterly* 46/1. 127–151.
- Pavlenko, A. (2003): “I never knew I was bilingual”: Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity and Education* 2/4. 251–268.
- Power, C. (2005): Not the Queen's English. *Newsweek* 2005. 07. 03. <http://www.newsweek.com/not-queens-english-114797> (2014. november 25.)
- Reves, T. – Medgyes, P. (1994): The non-native English speaking EFL/ESL teacher's self-image: An international survey. *System* 22/3. 353–367.
- Selvi, A. F. (2011): The non-native speaker teacher. *English Language Teaching Journal* 65/2. 187–189.
- Shin, S. (2008): Preparing non-native English-speaking ESL teachers. *Teacher Development* 12/1. 57–65.
- Smith, C. – Butler, N. L. – Hughes, T. A. – Herrington, D. – Kritsonis, W. A. (2007): Native vs. nonnative English teachers in Polish schools: Personal reflections. *The Lamar University Electronic Journal of Student Research*. Spring. 1–7.

Strubell, M. (2009): Problems and solutions for the mobility of language teachers in the EU. Sevres: SemLang Summer University.

<http://www.semlang.eu/Telechargement/Textes/SemLang%20-%20Strubell.pdf> (2009. 08. 12.)

TESOL (1991): Statement on non-native speakers of English and hiring practices. Washington, D.C.: TESOL.

[http://nnest.asu.edu/articles/TESOL_Statement\[1\].pdf](http://nnest.asu.edu/articles/TESOL_Statement[1].pdf) (2012. 07. 31.)

TESOL (2006). Position statement against discrimination of nonnative speakers of English in the field of TESOL. <http://www.tesol.org/docs/pdf/5889.pdf?sfvrsn=2> (2012. 07. 31.)

Tseng, Sh.-Ch. (2011): Understanding non-native English-speaking teachers' identity construction and transformation in the English-speaking community: A closer look at past, present and future. [unpublished doctoral dissertation] Terre Haute. Indiana State University. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED528734> (2013. 07. 15.)

Varghese, M. – Morgan, B. – Johnston, B. – Johnson, K. A. (2005): Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education* 4/1. 21–44.

Williams, G. – Strubell, M. – Busquet, J. – Solé, D. – Vilaró, S. (2006): Detecting and removing obstacles to the mobility of foreign language teachers: Final report. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture. http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc429_en.pdf (2009. 11. 20.)

Melléklet

Az interjú kérdéssora (félkövéren szedve a terepmunkás által felolvasandó részek)

0. Az adatközlő tájékoztatása (a vizsgálat célja, etikai elvek)

1. Nem

2. Életkor. Az 1. vagy az 1–2. választ a bevezető szövegben a terepmunkás is bemondhatja.

3. **Milyen felsőfokú iskolai végzettsége(i)d van(nak)? Válasz után: Milyen diploma utáni képzéseken, továbbképzéseken vettél részt?**

4. **Sorold fel, miből áll össze a tanítási gyakorlatod: hossza, milyen típusú oktatásban! Ha többféle, akkor részletesen. Jelenlegi?**

5. **Éltél valaha külföldön? (itt kell rákérdezni, hogy nyelvszakos hallgatóként volt-e részképzésen/vett-e részt Erasmus- vagy Comenius-programban)**

6. **Pályáztál már valaha külföldi: a) tanulmányútra? – szakmai út (study trip), képzési program (training programme); b) munkára?**
7. **Tanítottál valaha külföldön? (itt kell rákérdezni, hogy tanárjelöltként vagy hallgatóként vett-e részt Comenius-programban)**
8. **Tanítanál másik országban, ha lenne rá lehetőséged? Válasz után: Miért?/ Miért nem?**
9. **Mennyi időre mennél?**
10. **a) Melyik országba mennél? Válasz után: b) Jelölj meg három országot, abban a sorrendben, ahova legszívesebben mennél!**
11. **Miért lenne ilyen tapasztalat előnyös? a) nyelvterületen; b) nem nyelvterületen**
12. ***Hatállításos előnylista*** (Williams et al. 2006: 68). Egyenként nézze meg a kártyákat, és kommentálja őket!
 1. Javítaná a tanított idegennyelvtudásomat.
 2. Jobban megismerném a nyelvhez kötődő kultúrát.
 3. Megismerném az ország oktatási rendszerét és tanítási gyakorlatait.
 4. Itthon javulnának az előléptetési esélyeim egy ilyen tapasztalat után.
 5. Kizökkentene a munkám egyhangúságából.
 6. A családomnak lehetőséget teremtene a nyelvtanulásra.
13. **Vinnéd magaddal a családot?**
14. **Mit gondolsz, megváltozna a családdal és a kollégáiddal való kapcsolatot, ha kimennél?**
15. **Mit gondolsz, megkapnál minden szükséges információt a fogadó országról? Majd: Honnan szerezned ezt be?**
16. **Miért lenne egy ilyen tapasztalat hátrányos?**
17. **Milyen nehézségekre számítanál?**
18. ***22 állításos hátránylista*** (Williams et al. 2006: 62). Egyenként nézze meg a kártyákat, és kommentálja őket!
 1. Nem lenne egyszerű jelöltet találni a helyettesítésemre.
 2. A feletteseim nem örülnének az ötletnek.
 3. A tanárkiközvetítést szervező hivatalok nem rugalmasak.
 4. Visszatérésem után a kollégáimmal való viszonyom rosszabbá válhat.
 5. A mobilitási kezdeményezések során a jelöltek kiválasztása elég bizonytalan, nem transzparens.

6. Elveszthetem az állásomat, ha más országba mennék tanítani.
 7. Veszítenék a fizetésemből és a nyugdíjamból, illetve a társadalombiztosítási kedvezményeimből, ha egy időre külföldre mennék tanítani.
 8. Nehéz lenne megtudni a fogadó országban rám érvényes munkajogi és társadalombiztosítási követelményeket.
 9. Problémáim lehetnek a fogadó országban a társadalombiztosítási jogok és költségek tekintetében.
 10. Mindenféle biztosítási gondjaim lehetnek a fogadó országban.
 11. Az itthoni hatóságok nem ismernék el a fogadó országban szerzett tapasztalataimat.
 12. Nehéz lenne elismertetni a szakmában kivívott státuszomat (tudásomat) a fogadó országban.
 13. A tapasztalat csökkentené a szakmában kivívott státuszomat.
 14. Gondjaim lennének a fogadó ország oktatási rendszerébe és tanítási gyakorlatába való beilleszkedéssel.
 15. A külföldi munkavállalás megzavarná a házastársammal/partneremmel való kapcsolatomat.
 16. A külföldi munkavállalás megzavarná a családommal való kapcsolatomat.
 17. A partnerem nem lenne abban a helyzetben, hogy feladja az állását.
 18. Nehéz lenne óvodát/iskolát találnom a gyermeke(i)mnek.
 19. Nehéz lenne megfelelő lakhelyet találnom a fogadó országban.
 20. Gond lenne, hogy mit csináljak a jelenlegi lakásommal.
 21. A fogadó országban nincsenek az érkező külföldi tanárok számára szakosodott segítő szolgálatok.
 22. Legalábbis részben a saját zsebemből kellene állnom a külföldre költözés költségeit.
- 19. Mit gondolsz, szüksége van az idegennyelv-tanárnak arra, hogy eltöltsön egy évet abban az országban, ahol azt a nyelvet beszélik?**
- 20. Tudsz valamilyen szervezett programról, amely a közép- és hosszú távú tanári mobilitást (oktatás külföldön vagy tanárcsere) szervezi: a) az EU-országokban?; b) az EU-n kívül?**