

Kontra Miklós

ANGOL ÉS MAGYAR NYELVÉSZETI
TANULMÁNYOK



STUDIES IN ENGLISH AND HUNGARIAN
LANGUAGE MATTERS



Károli Könyvek
tanulmánykötet

Sorozatszerkesztő: Sepsi Enikő

A szerkesztőbizottság tagjai:

Boros Gábor, Csanády Márton, Csoma Mózes, Fabiny Tibor,
Furkó Péter, Jakab Éva, Homicskó Árpád,
Horváth Géza, Kendeffy Gábor, Literáty Zoltán, Mészáros József,
Pap Ferenc, Tóth J. Zoltán

ELMÉLETI ÉS KÍSÉRLETI NYELVÉSZETI KUTATÁSOK /
THEORETICAL AND EXPERIMENTAL RESEARCH IN LINGUISTICS

Kontra Miklós

ANGOL ÉS MAGYAR NYELVÉSZETI
TANULMÁNYOK

Válogatott írások, 1980–2023



STUDIES IN ENGLISH AND
HUNGARIAN LANGUAGE MATTERS

Selected papers, 1980–2023

Károli Gáspár Református Egyetem • L'Harmattan Kiadó
Budapest, 2025

Felelős kiadó:
Gyenes Ádám, a L'Harmattan Kiadó igazgatója és Trócsányi László, a KRE rektora
Károli Gáspár Református Egyetem
1091 Budapest, Kálvin tér 9.
Telefon: 455-9060
Fax: 455-9062

© Károli Gáspár Református Egyetem, 2025
© L'Harmattan Kiadó, 2025
© Kontra Miklós, 2025

Szakmai lektor: Sándor Klára

A borító Copilot által generált kép felhasználásával készült

ISBN 978-963-646-248-2
ISSN 2062-9850

A kiadó kötetei megrendelhetők, illetve kedvezménnyel megvásárolhatók:
L'Harmattan Könyvesbolt
1053 Budapest, Kossuth L. u. 14–16.
Tel.: Tel.: +36-70-554-3177
harmattan@harmattan.hu
www.harmattan.hu

TARTALOM • TABLE OF CONTENTS



Foreword to <i>Studies in English and Hungarian Language Matters:</i> <i>Selected papers, 1980–2023</i>	7
Előzetes szerzői megjegyzések (<i>Kontra Miklós</i>)	13

ENGLISH SYNTAX

Do Not People Say Such Things?	19
--------------------------------------	----

ANGOL–MAGYAR NYELVI KONTAKTUSOK • ENGLISH–HUNGARIAN LANGUAGE CONTACTS

Hungarians turned gateniks in 1990	35
The messy phonology of Hungarians in South Bend: A contribution to the study of near-mergers	43
Leslie B. BARRATT – Miklós KONTRA: Matching Hungarian and English Color Terms	51
A <i>heló</i> térhódítása Budapesten	70

NYELVPEDAGÓGIA • LANGUAGE PEDAGOGY

On Teaching English in Hungary in the 1970s	81
Angol nyelvi és kulturális imperializmus és magyar tanárképzés	87
A kontextus szerepe az angol aspirálatlan zárhangok percepciójában	102
On Teaching English Rhythm to Hungarians	112
Használható még a lufis könyv Amerikában?	124
Ups and Downs in English Language Teacher Education in Hungary	135
Jövőt formáló nyelvi nevelés	158

LANGUAGE RIGHTS AND POLICY

If women are being discriminated against, you don't say "You should become a man". An interview with Peter Trudgill on sociolinguistics and Standard English	177
On the right to use the language of one's choice in Slovakia	192
British Aid for Hungarian Deaf Education from a Linguistic Human Rights Point of View	203
Hungary: a sham fight-back against the domination of English	210
(Linguistic) Human Rights and/or Security Policy	220

TISZTELET • IN MEMORIAM

„Amerikai magyarok krónikása” – 120 éve született Vasváry Ödön	233
A Marginal Note on Hungarian-Americans	237
Emléktábla-avatás Csúzán, 2016. október 31-én	241
Hangoslevél Ilia Mihálynak Csikágóból	243
Országgh László életművének néhány tudománytörténeti vonatkozása	250
Herman József köszöntése 80. születésnapján	271
Harold B. Allen in Debrecen	276
A tribute to Michael Clyne	283
Rozsnyai Bálint emlékkönyvébe	287

NÉVMUTATÓ • INDEX OF NAMES	293
--------------------------------------	-----

TÁRGYMUTATÓ	298
-----------------------	-----

SUBJECT INDEX	302
-------------------------	-----

FOREWORD TO *STUDIES IN ENGLISH*
AND HUNGARIAN LANGUAGE MATTERS:
SELECTED PAPERS, 1980–2023

◀◀▶▶

In the realm of sociolinguistics, the name Miklós Kontra shines brightly as a scholar whose insightful contributions have illuminated the intricate intersections of language, culture, and education. This carefully curated collection, *Studies in English and Hungarian Language Matters*, gathers together a series of thought-provoking papers penned by the distinguished Hungarian scholar. Kontra's writings delve into a broad spectrum of topics, ranging from the phonological idiosyncrasies of Hungarian-Americans in South Bend to the far-reaching ramifications of Anglo-Saxon linguistic and cultural imperialism.

The volume comprises 26 chapters meticulously organized into five thematic units: one dedicated to English syntax, four exploring English–Hungarian language contacts, seven delving into language pedagogy, five examining language rights and policy, and nine poignant sections under In Memoriam. The following are brief summaries, offering a glimpse into the extensive range covered by this compilation.

The first chapter, *Do not people say such things?*, analyses three alternative forms of negative interrogatives in English ('Do not people say such things?', 'Do people not say such things?' and 'Don't people say such things?'). Kontra focuses on the Operator + *not* + S + predication questions and convincingly argues that these forms are indeed grammatical and occur when speakers want to use conducive questions without using contractions. The paper builds on previous research, complementing it with more elicitation data, taking parameters such as the length of the subject, style, addressee, and the position of the pronoun *it* into consideration. The volume includes a letter from Randolph Quirk, in which he expresses gratitude for the captivating study of *not* + S questions by Kontra, which is strongly supported by the elicitation tests. Quirk mentions his satisfaction with the exploration of the topic, as he had grown accustomed to the *not*-placement since entering the House of Lords a year prior to sending the letter to Kontra.

The messy phonology of Hungarians in South Bend delves into the phonological journey of Hungarians living in South Bend, Indiana, USA. In this chapter Kontra dissects the unique linguistic phenomena that arise in diasporic communities. The Hungarian-American data and metropolitan Hungarian data used in the paper are compared to Labov, Karen and Miller's findings on near-mergers¹.

The study titled Matching Hungarian and English color terms discusses a correlation between Hungarian and English color terms, drawing on research where native speakers of Hungarian and American English labeled the same color samples. The findings indicated that certain Hungarian color terms have corresponding equivalents in American color terms. However, in some instances, one term in one language had multiple counterparts in the other. A close examination of the color range differences revealed that the Hungarian use of '*világos*' and '*sötét*' is broader than the use of '*light*' and '*dark*' in English. Furthermore, the analysis of the English terms employed by Hungarian learners of English demonstrated variations at different levels of proficiency. Lastly, an assessment of bilingual dictionaries unveiled disparities between the equivalences made by the participants and those documented in the dictionaries.

On teaching English in Hungary in the 1970s explores the challenges and triumphs of teaching English in the socio-political landscape of 1970s Hungary and reveals the intricate dance between education and the surrounding context. The significance of 1974 in English education in Hungary can be attributed to two key factors: firstly, the hosting of the first overseas international IATEFL conference by TIT in Budapest, facilitating productive exchanges between Hungarian educators and global counterparts; secondly, it marked the conclusion of the Hungarian–English contrastive linguistics project, which led to a decline in the comparative analysis of English and Hungarian.

Anglo-Saxon linguistic and cultural imperialism provides an incisive critique of linguistic imperialism and dismantles the power dynamics embedded in the spread of the English language and its cultural baggage. English teachers rarely investigate how language pedagogy supports the growing role of the English language on our planet; Kontra was among the first scholars to address English cultural and linguistic imperialism in Hungary. It appears that the sudden accessibility of the English language has induced excessive euphoria, preventing critical examinations of the country, nation, culture, and language. In the paper, Kontra explores several aspects of this complex issue, showcasing contemporary

¹ William Labov – Mark Karen – Corey Miller: Near-mergers and the suspension of phonemic contrasts, *Language Variation and Change*, 1991/3, 33–74.

Hungarian examples of English and American cultural and linguistic imperialism, followed by an examination of what English teachers and educational authorities can do to promote the spread of the ecological linguistic paradigm (Phillipson and Skutnabb-Kangas 1996²) in Hungary, rather than the spread of the English language as a paradigm.

On teaching English rhythm to Hungarians: rhythm, a fundamental aspect of language, is examined in Kontra's study of teaching English to Hungarians, shedding light on the subtleties and complexities of rhythmic patterns. Kontra points out that foreign language teachers should possess an understanding of English rhythmic patterns: a Hungarian EFL teacher should be mindful of the potential pitfalls arising from the application of Hungarian intonation to English yes-no questions, while an instructor teaching Hungarian as a foreign language should be attuned to the subtleties of stigmatized linguistic variations within Hungarian.

If women are being discriminated against: Kontra's interview with Peter Trudgill explores gender and language and exposes the often unnoticed biases and discrimination that permeate everyday speech, sparking crucial conversations about equality. The two renowned scholars delve into a variety of related topics, including "correct" language, sexism and racism, dialects in British education, and the difference between doing linguistics and sociolinguistics.

Ups and downs in English language teacher education in Hungary in the last half century reflects on the evolving landscape of English language teacher education in Hungary, and traces the shifts, challenges, and successes that have marked the journey. Kontra illustrates how the long-standing tradition of teacher education rooted in Humboldtian and neohumanist principles since 1872 has continued to shape English language teacher training, even throughout the recent five decades. Kontra also offers a critique of the elitism present in our academic sphere, where the contributions of educational linguists and language educators are unfairly labeled as "non-academic" and regarded with disdain.

On the right to use the language of one's choice in Slovakia provides the translation and examination of a November 1995 law in the Slovak Republic concerning language usage within the country, viewed through the lens of a then recent statement by the Linguistic Society of America (LSA) regarding language rights, which asserted that individuals should have the freedom to communicate in their preferred language, whether in public or private settings. The 1995 law designated Slovak as the official language but did not mandate the use of

² Robert Phillipson – Tove Skutnabb-Kangas: English Only Worldwide or Language Ecology? *TESOL Quarterly*, vol. 30, 1996/3, 429–452.

languages spoken by national minorities. Additionally, the law placed specific restrictions on the use of minority languages in certain public contexts and enforced substantial fines for not using the official language. Based on the LSA's relevant statement, Kontra's critique of the law is rooted in its assumption that coercion, rather than attraction, is the most effective means to promote the use of the official language. The law is found to be discriminatory and contradictory to the principles of language rights endorsed by the LSA.

Within his homage to László Országh's oeuvre, Kontra not only acknowledges Országh's significant impact on Hungarian lexicography and linguistics, but also offers a personal narrative encompassing their relationship, insights into Országh's qualities, and an exploration of the challenges encountered by lexicographers, such as language standards, neologisms, dictionary equivalence, ideological and political matters in dictionary editing.

Harold B. Allen in Debrecen reflects on the relatively unknown status of Harold B. Allen among contemporary English and American Studies educators in Hungarian universities. Kontra reminisces about encountering Allen as a student in Debrecen in 1972, when English and American Studies departments were fewer in number and more connected, allowing noteworthy occurrences in the field to spread swiftly. The author recounts that Kossuth Lajos University in Debrecen hosted the first Fulbright-Hays professor to Hungary, sparking interest among colleagues across institutions. The chapter outlines Allen's academic background, particularly his contributions to linguistics, the *Linguistic Atlas of the Upper Midwest*³, and his instrumental roles in national English language organizations. Two of Allen's visits to Hungary are recounted: the first, where he introduced American English teaching, and the second, during which he shared insights on dialect variation and American–Hungarian relations. Harold Allen's two trips to Debrecen resulted in an arrangement that made it possible for Hungarians from Debrecen and elsewhere to go to study at the University of Minnesota in the 1970s, and he supported Kontra's project on Hungarian-American bilingualism, which later prompted other Hungarian linguists to put Hungarian-Americans on the language contact map.

In A tribute to Michael Clyne, Kontra pays homage to the influential linguist Michael Clyne, offering insights into his legacy and contributions to the field of sociolinguistics. The renowned Australian sociolinguist was globally recognized for his extensive involvement in languages and linguistics, concluded his distinguished career at the University of Melbourne in 2004. In honor of his

³ Harold B. Allen: *The Linguistic Atlas of the Upper Midwest*, vol. 1–3, University of Minnesota Press, 1973–1976.

contributions, his university colleagues organized a series of events, including an array of email accolades from colleagues in Australia and beyond. Recognizing the considerable impact of Clyne on Hungarians in the Carpathian Basin and Hungarian linguists, who might be unaware of his significant contributions during the late 20th century, an email tribute authored by Kontra was initially presented alongside more than 60 tributes to Clyne on April 1, 2005.

Within the compilation presented, readers will find a diverse collection encompassing 15 articles written in English and an additional 11 in Hungarian. This wealth of content holds the potential to offer substantial benefits to a wide audience, including university students and linguists alike. The volume also extends its relevance to encompass the interests of social scientists intrigued by the dynamic realm of Hungarian–English/American relations within and beyond academia. Miklós Kontra’s extensive body of work encapsulates his unwavering dedication to unraveling the intricate threads that connect language, culture, politics, and education. These papers not only enrich our understanding of sociolinguistics but also stand as a testament to Kontra’s profound impact on the field. He demonstrates a penchant for thought-provoking discourse and fearlessly engages with topics that may provoke controversy.

As readers embark on this intellectual journey, they are invited to engage with the nuanced perspectives and timeless questions that define Miklós Kontra’s scholarly legacy.

Péter B. Furkó

Vice-Rector for Science and Research

Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary

ELŐZETES SZERZŐI MEGJEGYZÉSEK



Ha megkérdezi az Olvasó, hogy miért pont ezeket a tanulmányokat, cikkeket válogattam be ebbe a könyvbe, a válaszom röviden az, hogy ennek főleg praktikus okai vannak. Egyrészt igyekeztem olyan írásokat összeszedni, amelyek nem könnyen hozzáférhetőek a Kárpát-medencében. Ezek nálunk nehezen hozzáférhető folyóiratokban jelentek meg, például: *American Speech*, *Language Variation and Change*, *International Journal of Lexicography*, *Canadian Centre for Linguistic Rights Bulletin*, az egykori magyarországi *novELTy*, vagy itt nyelvészeti könyvtárakban sem föllelhető kötetekben, ilyen például egy *LACUS Forum* vagy a *Multilingual Matters* kiadó egyik kötete.

Persze a válogatásban látszanak bizonyos tematikai preferenciáim is. Ilyenek az angol–magyar nyelvi kontaktusok, a nyelvpedagógia, a nyelvi jogok és nyelvpolitika, az amerikai magyarok és végül az *In memoriam* fejezet írásai, köztük az itt most először publikált írás: Herman József köszöntése.

A legrégebbi írásom 1980-ban jelent meg, a legújabb 2023-ban, vagyis többhöz írhatnék egy „mi történt azóta?” kiegészítést. Néhány ilyen megjegyzést most meg is osztok.

Ami az első cikket⁴ illeti, a korábban angol nyelvtanokban ismeretlen negatív kérdő szórend kapcsán érdekes levelet kaptam az akkori angol leíró nyelvészek tán leghíresebbjétől, Randolph Quirktől, ezt most közlöm fakszimilében. Egy másik levélből, amit Robert Ilsonától, a Survey of English Usage korábbi igazgatóhelyettesétől kaptam 1995. július 20-án, valamint a Celce-Murcia & Larsen-Freeman által írt nyelvtanból⁵ pedig azt tudtam meg, hogy a cikkben leírt kérdő szórend teljesen elfogadható a brit parlamenti vitákban, de elfogadhatatlan, agrammatikus az USA-ban.

A második cikk – *Hungarians turned gateniks in 1990* címmel – az angol *-gate* szóképző elem magyarba kölcsönzési folyamatának legelejét mutatja be, 1990-ből. Akkor nem tudhattuk, de ma már evidens, hogy a *-gate* talán az egész világon elterjedt, s Magyarországon is virul, 2024-ben is.

⁴ Do not people say such things?, in Valerie Becker Makkai (ed.): *The Twentieth LACUS Forum* 1993, Chapel Hill, N.C., LACUS, 1994, 333–344.

⁵ Mariann Celce-Murcia – Diane Larsen-Freeman: *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course*, Second Edition, Boston, Mass., Heinle & Heinle, 1999, 217–218.

Az *On Teaching English in Hungary in the 1970s* című cikkem az 1970-es évek magyarországi angoltanításáról szól, az akkori közoktatás gyatra angoltanítási eredményeit is tárgyalja. És mi a helyzet ma, bő 30 évvel a vasfüggöny leomlása után? Európai összehasonlító vizsgálatok kétségtelenül megmutatják, hogy a magyarok ma sem tudnak rendesen s elég sokan angolul.

Az *Ups and downs in English language teacher education in Hungary in the last half century* című cikkben, amely a magyarországi angoltanárképzés hullámzó színvonaláról szól, azt is kijelentem, hogy nem véletlen, hogy az ELTE angoltanári PhD-programját korábban nem fogadta be az ottani angol nyelvészeti doktori iskola, mivel saját sznob értékrendszerük szerint az nem fért be az iskolájukba. Nos, most már (2020 óta) az a helyzet, hogy ez a program is az angol nyelvészeti doktori iskola részévé vált.

Az *On the right to use the language of one's choice in Slovakia* című írás az 1995. évi szlovák államnyelvtörvényről szól, bemutatja annak embertelen, nyelvi és emberi jogokat durván sértő mivoltát. Azóta a helyzet sokat javult, de még szó sincs az Amerikai Nyelvészeti Társaság alapelveinek betartásáról; Szlovákia egész közigazgatási beosztása ma is az ott élő magyarok alapvető nyelvi jogaiktól való szisztematikus megfosztását célozza.

A *British aid for Hungarian deaf education from a linguistic human rights point of view* című cikk a magyarországi siketek és nagyothallók korábbi jogfosztásának brit támogatását mutatja be. Azóta a jogfosztás törvényi szinten megszűnt, lásd a 2009. évi CXXV. törvényt,⁶ sőt: magyar jelnyelvi specializáció képzés indult az ELTE-n.

Végül az Országgh László életművének néhány tudománytörténeti vonatkozása című cikk kapcsán, amely Országgh Lászlóról s többek közt *A magyar nyelv értelmező szótára* I. és II. kötetének cenzúrázásáról szól, elmondom, hogy 1995-ben szorgalmaztam, hogy az Akadémiai Kiadó a cenzúrázatlan, eredeti köteteket forgalmazza. Megemlítem most Szöllősy Éva 2009-ben megjelent briliáns tanulmányát, amelyben kimerítő elemzését nyújtja az I. kötet cenzúrázásának. Írását így fejezi be: „Végeredményben úgy gondolom, hogy újranyomásnak nincs értelme. A hálón azonban közzé kellene tenni az I–II. kötet összes módosítását, mert az érdeklődők számára csakis ez mutatná meg vitathatatlan objektivitással az ideológiai lektorálás működését.”⁷

Kontra Miklós

⁶ 2009. évi CXXV. törvény a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0900125.tv> (Letöltés: 2024. március 22.)

⁷ Szöllősy Éva: Az ÉrtSz I. kötetének „cenzúrázásáról”, *Modern Nyelvoktatás*, XV. évf., 2009/3, 19–38, 36. https://epa.oszk.hu/03100/03139/00010/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatasi_2009_3_019-038.pdf (Letöltés: 2024. március 22.)

IRODALOMJEGYZÉK

2009. évi CXXV. törvény a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0900125.tv>

CELCE-MURCIA, Marianne – LARSEN-FREEMAN, Diane: *The Grammar Book. An ESL/EFL Teacher's Course*, Second edition, Boston, Heinle & Heinle, 1999.

SZÖLLŐSY Éva: Az ÉrtSz I. kötetének „cenzúrázásáról”, *Modern Nyelvoktatás*, XV. évf., 2009/3, 19–38. https://epa.oszk.hu/03100/03139/00010/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktas_2009_3_019-038.pdf

ENGLISH SYNTAX



DO NOT PEOPLE SAY SUCH THINGS?⁸



OPERATOR + NOT + S + PREDICATION QUESTIONS IN THE LITERATURE⁹

Most if not all English grammars before 1980 recognized two forms of negative interrogatives (1–2):

- (1) Do people not say such things?
- (2) Don't people say such things?

Questions with and uncontracted 'not' before the subject NP, as in the title of this paper, were held to be ungrammatical. Earlier I demonstrated the existence of Operator + *not* + S + predication questions (*not*+S for short) on the basis of printed examples and six elicitation experiments.¹⁰ Specifically, I claimed that questions like (3)

- (3) Is not linguistics really a branch of psychology?

occur when speakers want to use conducive questions without using contractions.

Quirk et al.¹¹ have since recognized such constructions, while Celce-Murcia and Larsen-Freeman¹² were rather reluctant to admit their grammaticality. These two grammars make the following specific remarks about questions like (3):

⁸ First published in Valerie Becker Makkai (ed.): *The Twentieth LACUS Forum 1993*, Chapel Hill, N.C., Linguistic Association of Canada and the United States, 1994, 333–344. Reprinted here with the permission of LACUS.

⁹ This research was conducted during my Fulbright research grant (#16540) at Indiana University in 1992–1993, for which thanks are due to the Fulbright Foreign Scholarship Board and the Council for International Exchange of Scholars. I also owe a debt of gratitude to Tamás Váradi (University of London) for examining the LOB corpus for *not* + S questions and reporting to me their presence therein. Kathleen Bardovi-Harlig (Indiana University) has kindly offered useful criticism of an earlier version.

¹⁰ Kontra Miklós: On English negative interrogatives, in J. E. Copeland – P. W. Davis (eds.): *The Seventh LACUS Forum 1980*, Columbia, S. C., Hornbeam Press, 1981, 412–431.

¹¹ Randolph Quirk – Sidney Greenbaum – Geoffrey Leech – Jan Svartvik: *A comprehensive grammar of the English language*, London – New York, Longman, 1985, 809.

¹² Mariann Celce-Murcia – Diane Larsen-Freeman: *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course*, Rowley, Mass., Newbury House, 1983, 112–113.

	Celce-Murcia & Larsen-Freeman	Quirk et al.
GRAMMATICALITY	ungrammatical	some speakers accept it
GRAMMATICAL DISTRIBUTION	limited: *Is not it a branch of psychology? very formal;	no remark rather formal;
STYLE	rather archaic historical vestige; may occur in formal writing	especially likely in formal contexts where the subject is lengthy; in print it may merely represent the printed equivalent of the attached enclitic

Perhaps unexpectedly, in the best corpus-based variation study of English negation, Tottie does not mention the unordinary uncontracted negative question.¹³

MORE ELICITATION DATA

In addition to examples from the King James Bible¹⁴ (1611) and The New Oxford Annotated Bible¹⁵ (1977), in my earlier work on the subject¹⁶ I quoted several examples from printed academic essays by such contemporary linguists as Dell Hymes, Robert Austerlitz, David Seaman and Roger Lass as well as journalist William Shirer. Two recent examples, also by linguists, show that this relatively rare question-type continues to be well and alive in written English:

- (4) Have not these disciplines developed in ways such that the question itself sounds as though it belongs to a former era?¹⁷
- (5) At the present time, the question might well be asked: do not all these corpus initiatives simply duplicate one another?¹⁸

¹³ Gunnel Tottie: *Negation in English Speech and Writing: A Study in Variation*, San Diego, CA, Academic Press, 1991.

¹⁴ King James Bible. <https://www.kingjamesbibleonline.org/> (Letöltés: 2025. április 29.)

¹⁵ *The New Oxford Annotated Bible with the Apocrypha*, Revised Standard Version, Expanded Ed., Oxford University Press, 1977.

¹⁶ Kontra: *On English negative interrogatives*, 1981.

¹⁷ Tony Crowley: *Proper English? Readings in language, history and cultural identity*, London – New York, Routledge, 1991, 1.

¹⁸ Geoffrey Leech: 100 million words of English, *English Today*, 33, vol. 9, 1993/1, 9–15, 12.

My earlier elicitation tests sought to shed some light on the grammaticality, semantics, and stylistic value of all three kinds of negative interrogatives. Moreover, an investigation of the printed examples in context showed that in all cases the Operator + *not* + S + predication questions were conducive. The late Dwight Bolinger suggested further avenues of research in a 1981 letter to me¹⁹:

[...] There is an interesting correlation with the negatively marked indefinite pronouns and adverbs, which confirms the conduciveness. In a conversation like the following:
“I’m afraid I can’t leave now.”

“Why? Isn’t your brother here yet?”

the meaning is nonconductive: ‘Is the reason the fact that your brother is not here yet?’

If we uncontract the negative, we get

“Why? Is your brother not here yet?”

It would be unacceptable (even ungrammatical) to say

“*Why? Is not your brother here yet?”

But with a switch to *already* and a conducive interpretation, this arrangement is satisfactory:

“Why? Is not your brother here already?”

A similar effect with *any* and *some*:

“*Had not anybody been there?”

(OK only on the slim chance that *not-anybody* = *nobody*.) But OK

“Had not somebody been there?”

This also forces the ‘any whatsoever’ interpretation of *any*:

“Would not anybody see that?”

‘Is it not the case that it would be perfectly clear to anyone whomsoever?’

Another point that I think would be worth pursuing is how the various auxiliaries react with this position of *not*. As your tests show, the full *not* is of doubtful colloquiality.

But I think that the usage of *might* comes close to giving a colloquial sentence:

“Might not almost everyone agree?”

This is perhaps because the contraction is not much used with *might*.

A further factor, it seems to me (one that you mention but dismiss in a slightly different context) is the distance between *not* and the auxiliary, as measured by the length of the subject. The shorter it is, the easier I believe it is to put the *not* after the subject and still get a conducive interpretation. The pronoun *it* is probably the lightest subject we can get, and I find that *not* in this case *must* follow the subject regardless of the interpretation:

Was it not foolish to say that?

*Was not it foolish to say that?

[...]

¹⁹ Dwight Bolinger: Letter to the author written in 1981, personal communication.

CORRELATION WITH NEGATIVELY MARKED INDEFINITE PRONOUNS
AND ADVERBS

Two of Bolinger's suggestions have been tested by eliciting the grammaticality judgments of students at three American universities in Indiana and Michigan.²⁰ The first suggestion relates to the acceptability of uncontracted *not* in pre-subject position in a sentence with *already* or *somebody*. A six-item test was used with three test items and three distractors. The test items follow:

In each numbered item two words are listed in the margin. Fill one blank with one of the two words, and the other blank with the other word.

Example: I didn't __ do __ it. done
I haven't __ done __ them yet. do

(2) A. I am afraid I can't leave now.

B₁ Why? Is your brother not here _____? already
B₂ Why? Is not your brother here _____? yet

(4) A. Unfortunately, there isn't anyone who can help us.

B₁ How come? Is not your neighbor home _____? yet
B₂ How come? Is your neighbor not home _____? already

(6) With a 10-minute interval between them, Karin asked two questions:

Would _____ not like to come? somebody
Would not _____ like to come? anybody

The distractors appeared as items (1), (3) and (5) and called for a forced choice between *dreamed* and *dreamt*, *needn't* and *don't need to*, and *any* and *some*.

The instructions for the test were slightly changed for the Michigan subjects by adding "so that both sentences sound as good as possible to you". For this

²⁰ The experiments were conducted with 15 freshmen and sophomores in the College of Arts and Sciences, Indiana University, Bloomington; 27 students majoring or minoring in speech pathology or education at Indiana State University, Terre Haute (average age c. 21 years); and 90 students taking a "general education" course at Michigan State University, East Lansing (average age c. 20 years). All subjects were native speakers of American English. The tests were administered in March and April of 1993. I owe special thanks to Deborah Hardison, Leslie Barratt, and Dennis Preston for their help.

reason, the results of the Indiana students and the Michigan students will be listed separately (Table 1)²¹:

Table 1. Forced choice elicitation of not + S questions with indefinite pronouns and adverbs. N = 132.

Indiana: N = 42; Michigan: N = 90

Item #		not+S ... already?	not+S ... yet?	Non-compliance
2	Indiana	39 (93%)	2 (5%)	1 (2%)
	Michigan	74 (82%)	13 (14%)	3 (3%)
	Total	113 (86%)	15 (11%)	4 (3%)
4	Indiana	30 (71%)	9 (21%)	3 (7%)
	Michigan	61 (68%)	26 (29%)	3 (3%)
	Total	91 (69%)	35 (27%)	6 (5%)
		not+S(somebody)...?	not+S(anybody)...?	
6	Indiana	22 (52%)	19 (45%)	1 (2%)
	Michigan	48 (53%)	40 (44%)	2 (2%)
	Total	70 (53%)	59 (45%)	3 (2%)

Bolinger's intuitions proved to be fairly accurate for the subjects investigated. In the forced choice task used, 86% of the subjects did what Bolinger predicted on item (2), and 69% acted likewise on item (4). In other words, the overwhelming majority of subjects demonstrated that conducive word order patterns with *already* as in *Is not your brother here already?*, and nonconductive word order patterns with *yet* as in *Is your brother not here yet?* The other side of the coin shows that, on item (2), 11% of the subjects made a forced choice which resulted in a sentence that Bolinger asterisked (*Why? Is not your brother here yet?*), while the number of subjects doing the same on the practically identical item (4) rose to 27 per cent. In other words, in a forced choice task, the minority of subjects (11 to 27%) did not show evidence of the copatterning of conducive word order with *already* in *not+S* questions.

However, Bolinger's claim that a similar effect would be seen with *any* and *some* cannot be proven by the data in this study. While 53% of the subjects chose *somebody* as the subject of a question with conducive (*not+S*) word order (*Would not somebody like to come?*), a large number of subjects (45%) chose *somebody*

²¹ Cases of non-compliance involved the use of contracted forms, the use of the same word for both sentences, or missing answers.

as the subject of a question with nonconductive (S+*not*) word order (*Would somebody not like to come?*; see item (6)).

THE LENGTH OF THE SUBJECT

Quirk et al. state that the *not*+S construction “is especially likely in formal contexts where the subject is lengthy: »Does *not* everything we see about us testify to the power of Divine Providence?«”²²

Bolinger made the same suggestion and he agreed with Celce-Murcia and Larsen-Freeman²³ that the pronoun *it*, being the lightest possible subject, cannot be used in a *not*+S question. Whereas Quirk et al. seem to endorse what Stockwell called the heavier element principle, they make no claim about the grammaticality of sentence (6):

(6) *Was not it foolish to say that?

In order to test the role of the length of the subject, the following test was used with the same students (now N = 130):

Put the word *not* into the following sentences and write them down.²⁴

Example: You will see *Red is blue*. and you should write *Red is not blue*. Do not use contracted forms such as *Red ISN'T blue*.

(8) Is Steve here?

(10) Was John Andrew Ririe's young stepson in school today?

(12) Is James Earl Carter from around that region?

(14) Has plagiarism been hotly debated recently?

(16) Is it near the corner of Kirkwood and Indiana?

Five odd-numbered sentences (7 to 15) were used to hopefully distract subjects' attention from the research question. Table 2 shows the results arranged from the lightest to the heaviest subject NP.²⁵

²² Quirk, et al.: A comprehensive grammar of the English language, 809.

²³ Celce-Murcia – Larsen-Freeman: *The grammar book*, 113.

²⁴ The instructions for the Michigan students were again somewhat different: “Please put an X in the following sentences to show where you would place the word ‘not’ so as to make the sentence as natural as possible. Example: Red is X blue.” For this reason, the results are listed separately again.

²⁵ On items 10 and 12 the Indiana respondents' number decreases to 41 while the Michigan respondents increase to 89.

Table 2. Not-placement with subject NPs of variable length.

N = 130

Indiana N = 42; Michigan N = 88

Item #		not+S	S+not	Non-compliance
16	Indiana	4 (10%)	35 (83%)	3 (7%)
	Michigan	15 (17%)	70 (80%)	3 (3%)
	Total	19 (15%)	105 (80%)	6 (5%)
8		5 (12%)	33 (79%)	4 (10%)
		14 (16%)	73 (83%)	1 (1%)
		19 (15%)	106 (82%)	5 (4%)
14		9 (21%)	29 (69%)	4 (10%)
		32 (36%)	55 (63%)	1 (1%)
		41 (32%)	84 (65%)	5 (4%)
12		8 (20%)	29 (71%)	4 (10%)
		20 (22%)	66 (74%)	3 (3%)
		28 (22%)	95 (73%)	7 (5%)
10		6 (15%)	31 (76%)	4 (10%)
		17 (19%)	70 (79%)	2 (2%)
		23 (18%)	101 (78%)	6 (5%)

The length of the subject NPs varies from one syllable on item (16) to eight syllables in item (10). According to the hypothesis that the shorter the S, the easier it is to put *not* after it (or: the longer the S, the easier it is to put *not* before it), it would be expected that the highest number of respondents use *S+not* on item (16) and the lowest number use it on item (10). Conversely, few respondents are expected to use *not+S* on item (16) and increasingly more are expected to use it on items (8, 14, 12 and 10). The results presented in Table 2 do not bear out the truth of this hypothesis: the incidence of *S+not* does not decrease as the length of the subject NP increases, and the number of respondents writing conducive *not+S* questions does not increase as the length of the subject NP increases. Noticeably different scores have been obtained on item (14), which has a medium-length subject NP.

One may assume that the fact that a purely formal hypothesis (the longer the form of constituent X, the more a particular word order is likely to occur) cannot be supported by elicitation data may be related to other, functional phenomena

at work. Whereas the various elicitation techniques (see, e.g., Ilson²⁶) are important means of obtaining linguistic data, the data thus gained is only ancillary to authentic language use, spoken or written. But discourse phenomena are particularly difficult to explain by appeal to intuition (see Coulthard & Brazil²⁷) and research in spoken discourse, as Coulthard & Brazil claim, will, for a long time be data-based, i.e., not intuition-based, out of necessity. It is to the use of *not*+S questions in English speech that I turn now.

NOT+S QUESTIONS IN SPEECH

Celce-Murcia and Larsen-Freeman²⁸ claim that *not*+S questions like (3) are a very formal and archaic historical vestige, something reminiscent of Elizabethan literature or the King James version of the Bible, but they admit that such forms “may still occur occasionally in formal English writing – particularly so, perhaps, if the author has had heavy exposure to English literature or English versions of the Bible that were produced two or more centuries ago.” This statement by the authors relegates *not*+S questions to the medium of writing alone, and to the fringes of normal language use.

Indeed, Celce-Murcia and Larsen-Freeman’s intuitions are supported by some of the spontaneous comments recorded during the completion of the above elicitation tests. For instance, one student said: “No one would say »Is not your brother here?«” and another claimed he would use contracted forms or word the sentences differently.

Thus, it should come as a surprise that such questions do indeed occur in English speech. First I heard them in a TV broadcast of British Parliament shown on C-SPAN in the Fall of 1992. As usual, the opposition leader Mr. John Smith was taking to task the Prime Minister in the Prime Minister’s question session. This kind of discourse can be characterized as adversative rather than cooperative (see Fraser²⁹). The following newspaper report illustrates the general tone of such discourse:

²⁶ Robert Ilson: *Assembling, analysing and using a corpus of authentic language*, Linguistica, Series C, 4, Budapest, Institutum Linguisticum Academiae Scientiarum Hungaricae, 1991.

²⁷ Malcolm Coulthard – David Brazil: Exchange structure, in M. Coulthard (ed.): *Advances in spoken discourse analysis*, London – New York, Routledge, 1992, 50–78, 50–51.

²⁸ Celce-Murcia – Larsen-Freeman: *The grammar book*, 113.

²⁹ Bruce Fraser: Disputing: The challenge of adversative discourse to the cooperative principle, in O. M. Tomić – R. W. Shuy (eds.): *The relation of theoretical and applied linguistics*, New York – London, Plenum Press, 1987, 177–188.

Mr. Smith, capitalising on Labour's successful amendment to the Maastricht legislation, forcing the Government to select 24 UK members of the EC's new advisory Committee of the Regions from elected councillors, said: "Is not the painful truth for the Prime Minister this: that far from being stabbed in the back... he shot himself in the foot?" (Major turns charm on Maastricht rebels. *The Independent*, 10 March 1993, 1.)

After hearing a number of such questions spoken in heated debates, but being unable to obtain a large enough corpus of video recordings of British Parliament in the US, I purchased a copy of the House of Commons Official Report (Hansard for short) for 10 March 1993 and gleaned *not*+S examples from it. A number of them seem to fit the discourse category called ELICIT: AGREE by Tsui.³⁰ She defines "elicitations" as a discourse category which describes any utterance which functions to elicit an *obligatory* (emphasis in the original) verbal response to its non-verbal surrogate. Elicitations are classified according to the different responses prospected. Elicit: agree, the third of six categories in Tsui's system, "invite[s] the addressee to agree with the speaker's assumption that the expressed proposition is self-evidently true. ... It is most commonly realized by tag interrogatives and negative polar interrogatives, both spoken with a falling tone."³¹

Examples of the expressed proposition taken to be self-evidently true include (7–10):

- (7) In the debate of the draft Public Lending Right Mr. Brandreth makes the point that the British often mock the successful people who bring millions of pounds to their country. Successful authors whose books have been loaned over 1 million times are also mocked. To this Sir Roger Moate responds:

Far from attacking successful authors, we are rewarding them with £6,000 each. Is not this munificence?³²

- (8) In an Oral Answers to Questions session the Secretary of State for Foreign and Commonwealth Affairs is asked to make a statement on a particular problem in the Yugoslav crisis. After several exchanges between the Secretary of State and MPs, Mr. Wareing says the following:

³⁰ Amy Tsui: A functional description of questions, in M. Coulthard (ed.): *Advances in spoken discourse analysis*, London – New York, Routledge, 1992, 89–110.

³¹ Ibid. 107.

³² *Hansard, House of Commons official report*, Parliamentary debates (Hansard), 10 March 1993, Volume 220, No. 140, London, HMSO, 907.

Was not the ceasefire in Krajina breached on 22 January by the aggressive action of the Croatians? If a ceasefire is to hold and a more permanent peace be brought about, is not one of the vital needs in the area that the Serb minority should feel that they are protected?³³

- (9) In a discussion of European community issues Sir Teddy Taylor asks the Secretary of State if he will publish a list of the areas of policy which remain within the exclusive competence of national parliaments in the EC. The Secretary of State hedges and concludes his answer by saying that it is not possible to draw up an exhaustive list. Sir Teddy Taylor explodes:

- (9a) Is not it an outrage that the Minister has not even tried to answer the question? ... Does not the Minister think that he has a duty to tell people the facts before thy vote?

The Secretary of State responds and then Mr. Skinner attacks:

- (9b) Does not the Minister understand that while he and Ministers like him on the Front Bench, as well as other members of the chattering classes and other politicians, talk about the glories of Maastricht and Common Market on particular, 70 per cent of the masses outside do not want the Maastricht treaty, because ...?

Another response from the Secretary of State is now followed by Mr. Churchill's question:

- (9c) Given the strong attachment of the EFTA nations to their national sovereignty, is not it clear that once enlargement of the Community becomes a reality, the dreams of those who would create federal palaces in the air will slam against the buffers of reality?³⁴
- (10) In a discussion of human rights abuses and terrorism in India, Mr. Jessel asks the following question:
- As the most important human right is the right to stay alive, and as India has an entirely exceptional problem with terrorism, which causes death, and as the Indian Government are quick to investigate and punish acts of

³³ Ibid. 928.

³⁴ Ibid. 930.

violence, should not India have the complete understanding and sympathy of the House?³⁵

Who is the addressee?

According to Tsui³⁶ the Elicit: agree invites the *addressee* (my emphasis) to agree with the speaker's assumption that the expressed proposition is self-evidently true. But just who the addressee is is not always easy to define. It is especially difficult in a setting like televised parliamentary debates, where a speaker may address a particular person, such as the Prime Minister; or may ask a rhetorical question in which case s/he may try to seek the agreement of (most) MPs, which makes (most) MPs the speaker's addressees; and the whole situation is complicated by the act of television coverage, which brings in an even larger circle of audience or addressees. For instance, in the Public Lending Right debate when Mrs. Clwyd says

- (11) Does not the Minister agree that these sentiments, laudible [sic] though they may be, are fanciful and will remain so while the Government fail to provide libraries and local authorities with proper funding?³⁷

The potential addressees include (a) the Minister alone, (b) most MPs in the room but not the Minister, and (c) both (a) and (b) together. On the basis of a printed transcript, without knowing where Mrs. Clwyd was looking during the question and without knowing her intonation, it is impossible to decide who the actual addressee was.

In other cases, however, even an impoverished transcript like the Hansard may make it possible to unequivocally identify the addressee. For instance, before Mrs. Clwyd said (11) above, she had been called to order several times by Madam Deputy Speaker. Right after (11) she cut in:

- (12) Madam Deputy Speaker: Order. Does not the hon. Lady understand the purport of what I have said to her? This is out of order, and I cannot allow it to continue.³⁸

³⁵ Ibid. 936–937.

³⁶ Tsui: A functional description of questions, 107.

³⁷ Hansard, 901.

³⁸ Ibid. 901.

THE POSITION OF THE PRONOUN *IT*

Recall that both Bolinger and Celce-Murcia and Larsen-Freeman claimed that *it* cannot occur in *not* + S questions. Examples (9a) and (9c) above prove this claim wrong. Of course, there are people who seem to use the constructions as the three linguists claim they are used, for instance, Mr. David Winnick in a prevention of terrorism debate:

- (13) Is not the Home Secretary playing on dangerous grounds? The House of Commons is usually divided on virtually every subject under the sun. However, one form of unity that we have is our opposition to and loathing of all forms of terrorism, not least from Northern Ireland. Therefore, would it not be unfortunate and dangerous for the Home Secretary to give any impression other than ... ?³⁹

The point, however, is that even sentences like (6), asterisked by such a perceptive linguist as Bolinger, occur in at least one conversational setting: the British Parliament. Rare though they may be in speech, they are now attested. The viability of such constructions is also supported by 15% of the students in the elicitation experiment (cf. Table 2).

IN LIEU OF CONCLUSION

Questions like the one in the title of this paper were deemed ungrammatical in English grammars until 1980. Their use was then illustrated by printed examples from different versions of the Bible and from contemporary academic essays as well as several elicitation experiments. The claim was made that *not*+S questions are uncontracted conducive questions.⁴⁰ Further elicitation experiments have shown that the indefinite pronoun *somebody* and the adverb *already* tend to pattern with the conducive *not*+S word order. Such questions occur in speech as well, at least in one setting: the adversative discourse of televised debates in the British Parliament. On the basis of examples gleaned from the Hansard it is claimed that *not*+S questions are used to invite the addressee to agree with the speaker's assumption that the expressed proposition is self-evidently true. If this analysis is correct, then the title of this paper, delivered orally at the Twentieth LACUS Forum in Chicago, is well-formed and appropriately used. The proposition

³⁹ Ibid. 956.

⁴⁰ Kontra: On English negative interrogatives, 1981.

that native speakers of English use *not*+S questions in speech is self-evident to this author because he has heard such questions on television. However, some members of the LACUS audience (and some readers of the printed version) may question the appropriacy of this title because they may not have heard such spoken discourses as are found in the British Parliament. Nevertheless, a spoken question like *Is not it an outrage that the Minister has not even tried to answer the question?* is part and parcel of English. Further research utilizing computerized corpora and prosodic analysis may shed some more light on just when and why such questions are spoken.

REFERENCES

- BOLINGER, Dwight: Letter to the author written in 1981, personal communication.
- CELCE-MURCIA, Mariann – LARSEN-FREEMAN, Diane: *The grammar book. An ESL/EFL teacher's course*, Rowley, Mass., Newbury House, 1983.
- COULTHARD, Malcolm – BRAZIL, David: Exchange structure, in Malcolm Coulthard (ed.): *Advances in spoken discourse analysis*, London – New York, Routledge, 1992, 50–78.
- CROWLEY, Tony: *Proper English? Readings in language, history and cultural identity*, London – New York, Routledge, 1991.
- FRASER, Bruce: Disputing: The challenge of adversative discourse to the cooperative principle, in O. M. Tomić – R. W. Shuy (eds.): *The relation of theoretical and applied linguistics*, New York – London, Plenum Press, 1987, 177–188.
- Hansard, House of Commons official report*, Parliamentary debates (Hansard), 10 March 1993, vol. 220, No. 140, London, HMSO.
- ILSON, Robert: *Assembling, analysing and using a corpus of authentic language* (Linguistica, Series C, 4.), Budapest, Institutum Linguisticum Academiae Scientiarum Hungaricae, 1991.
- KONTRA Miklós: On English negative interrogatives, in J. E. Copeland – P. W. Davis (eds.): *The Seventh LACUS Forum 1980*, Columbia, S. C., Hornbeam Press, 1981, 412–431.
- LEECH, Geoffrey: 100 million words of English, *English Today*, vol. 9, 1993/1, 9–15.
- QUIRK, Randolph – GREENBAUM, Sidney – LEECH, Geoffrey – SVARTVIK, Jan: *A comprehensive grammar of the English language*, London – New York, Longman, 1985.
- STOCKWELL, Robert P.: *Foundations of syntactic theory*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1977.
- TOTTIE, Gunnel: *Negation in English speech and writing: A study in variation*, San Diego, CA, Academic Press, 1991.
- TSUI, Amy: A functional description of questions, in Malcolm Coulthard (ed.): *Advances in spoken discourse analysis*, London – New York, Routledge, 1992, 89–110.

APPENDIX



UNIVERSITY COLLEGE LONDON

GOWER STREET LONDON WC1E 6BT

From
The Lord Quirk FBA

Tel: 0171-387 7050
Fax: 0171-387 8057

18 Aug 95

Dear Dr Kontra

Many thanks for your fascinating
article, backed up by your elicitatin
tests very effectively.

I'm very glad you've addressed this
topic, having become used to the
not-placement since I entered the
House of Lords a year ago!

With best wishes

Yours sincerely

ANGOL–MAGYAR NYELVI
KONTAKTUSOK • ENGLISH–HUNGARIAN
LANGUAGE CONTACTS



HUNGARIANS TURNED GATENIKS IN 1990⁴¹



Ever since the first English loanword, *parlament* (< *parliament*), entered the Hungarian vocabulary in 1612, English has exercised a fluctuating impact on the language. Országh's monograph⁴² documents the life and death of over 1,000 English lexical items in Hungarian between 1612 and 1975. The overall number of English sports terms mentioned or used in Hungarian between 1895 and 1965 makes a total of about 600–700 words, but only a few dozen survived the magyarization of the terminology of sports and games in Hungary in the 1930s (cf. Csapó⁴³). In the early 1970s more than 400 English technical terms were used in the textbooks of Hungarian medical and dental schools.⁴⁴

As is to be expected, some of the English loanwords in Hungarian are little known and used, while others enjoy wide currency. For instance, recently the greeting formula *heló* 'hello; good-bye' has spread across the metropolitan Hungarian speech community very quickly. The Hungarian National Sociolinguistic Survey has revealed that in 1988 twelve percent of a random stratified sample of adult Hungarians (n = 832) reported that they use the greeting often, and 28 percent reported rare use of it.⁴⁵

In rare instances English bound morphemes also enter Hungarian. For example, on the analogy of English *motel*, *boatel*, *floatel*, and *aquatel*, not only the German *Rotel* (*das rollende Hotel* 'long-distance coach for tourists wishing to cruise on land along the Mediterranean in maximum comfort') was coined, but also a Hungarian word, *Lotel* (cf. Országh⁴⁶). Coined from Hungarian *ló* 'horse' and

⁴¹ First published in *American Speech*, 1992/67, 216–222. Reprinted here with the permission of *American Speech*.

⁴² Országh László: *Angol eredetű elemek a magyar szókészletben*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1977.

⁴³ Csapó József: English Sporting Terminology in Hungarian: A Study of the Processes of Assimilation and Rejection, *Hungarian Studies in English*, 1971/5, 5–50.

⁴⁴ Kontra Miklós: Medical Languages in Contact: English and Hungarian, *Hungarian Studies in English*, 1982/15, 75–89.

⁴⁵ Kontra Miklós: Kik *heló*-znak ma Magyarországon? Forthcoming. Later published as: Kik köszönnek ma Magyarországon *heló*-val?, in Vadon Lehel (ed.): *Emlékkönyv Országh László tiszteletére*, Eger, 1993, 243–251.

⁴⁶ Országh László: On a New Morpheme, *Studies in English and American*, 1975/2, Budapest, Eötvös Loránd University, 371–77.

English *-tel*, this word has been the name of a hotel for horseback-riders in Nagyvázsony for over 20 years.

The appearance of hamburger-like food and finally the establishment of McDonald's restaurants in Hungary in the 1980s has added the bound morpheme *-burger* to the Hungarian lexicon. Décsy⁴⁷ has documented *halburger* from Hungarian *hal* 'fish' and *Kaposburger* 'a Hungarian type burger named after the city *Kaposvár* (and this after the local river *Kapos*)'. In today's McDonald's in Budapest, Hungarians ask for a *sajtburger* when they need a cheeseburger.

WATERGATE AND OTHER *-GATES*

The *Second Barnhart Dictionary of New English* defines the entry *-gate* as "a combining form added to nouns and meaning any scandal resembling Watergate; a scandal involving charges of corruption and usually cover-up." The usage note informs us that "the combining form persists in spite of the short life of most of the creations that make use of it."⁴⁸

The *Second Barnhart* and authors of *American Speech* (Russell and Porter;⁴⁹ Barnhart;⁵⁰ Algeo and Doyle;⁵¹ and McArthur⁵²) have documented the creation and existence of scores of English words ending in *-gate*, as in *Koreagate*, *Billygate*, *NASAgate*, *Armstrongate*, *Contragate* and many more. As McArthur rightly points out, "So powerful has the word *Watergate* been that *-gate* alone implies scandal and cover-up. When shenanigans in Ottawa concerning the sale of inedible fish are called *Tunagate*, everybody gets the message."⁵³

In a recent issue of *American Speech*, Schuhmacher reported a German instance: in 1987 a political scandal in Schleswig-Holstein, located on the Baltic Sea and North Sea, was labeled *Waterkantgate* (from *waterkant* 'seaside').⁵⁴

⁴⁷ Décsy Gyula: *Hamburger for America and the World: A Handbook of the Transworld Hamburger Culture*, Bloomington, IN, Aurora, 1984.

⁴⁸ Robert K. Barnhart – Sol Steinmetz – Clarence L. Barnhart: *Second Barnhart Dictionary of New English*, Bronx, N.Y., Wilson, 1990.

⁴⁹ I. Willis Russell – Mary Gray Porter: Among the New Words, *American Speech*, 1978/53, 215–217; 1979/54, 285–290; 1981/56, 278–284.

⁵⁰ David K. Barnhart: *Gate Stays Open*, *American Speech*, 1980/55, 77–78.

⁵¹ John Algeo – C. C. Doyle: More *-gates*, *American Speech*, 1981/56, 151–152.

⁵² Tom McArthur: Idawanna contragate, *American Speech*, 1987/62, 187–189.

⁵³ Ibid. 187.

⁵⁴ W. W. Schuhmacher: More on *-gate*, *American Speech*, 1989/64, 380.

DANUBEGATE AND OTHER HUNGARIAN -GATES

In the April 30, 1990 issue of *Newsweek*, correspondent Rod Nordland writes:

The vestiges of police power are themselves a problem. In Hungary, the secret police spied on non-communist political parties even after such activity was outlawed. The scandal, quickly dubbed “Danubegate,” surfaced only when Maj. Jozsef Vegvari, a secret police agent for “the company,” decided that the opposition was “on the right side, not I.” He screwed up his courage and went public, revealing that former communist party leaders like Imre Pozsgay and acting president Matyas Szuros were receiving the illegal reports on political rivals. Vegvari used to get a chill just from taking his office elevator, where a sign warned: TRAITORS, WE’LL GET YOU IF YOU TURN US IN. Now he’s not even in hiding; he figures he’s too famous to kill.⁵⁵

This situation shook Hungary and Hungarians. On January 5, 1990, two opposition parties, SZDSZ (Alliance of Free Democrats) and FIDESZ (Union of Young Democrats), called an international press conference to reveal documents demonstrating that illegal spying against opponents of the ruling Hungarian Socialist Party and cover-up activities had taken place. On January 19 the source of the information, Major József Végvári, made a public appearance. Four days later the Minister of the Interior resigned. The scandal was all the more severe because Hungary was approaching her first free elections in 40 years and the fairness of the upcoming elections, and consequently a peaceful transition from communist dictatorship to multi-party democracy, were jeopardized.

In February Major Végvári was accused of revealing classified information, but he was not found guilty by the Military Prosecution on the grounds that what he had done had not jeopardized the interest of the Hungarian Republic. Then the freely elected parliament and the first non-communist government came into office in April 1990. To everybody’s surprise, in the summer Hungary’s Supreme Prosecutor brought back the charges against Végvári and two other high-ranking officials of the Ministry of the Interior. As I write this in November 1990, the trial is still continuing.

What came to be referred to as *Duna-gate* ‘Danubegate’ was known to 86 percent of adult Hungarians, according to a poll of the Hungarian Public Opinion Research Institute.⁵⁶

⁵⁵ Rod Nordland: *Newsweek*, April 30, 1990, 19.

⁵⁶ *Magyar Hírlap*, 1990. február 7., 1, 4.

DUNA-GATE

The word *Duna-gate* ‘Danubegate’ was immediately born. The daily *Népszabadság* printed it the day after the revelations at the press conference on January 5, and it also carried a feature article entitled “Watergate, Themsegate”⁵⁷ recalling the Watergate scandal, one in London, England, and similar scandals in Germany and France.

Interestingly enough, another major daily, *Magyar Nemzet*, did not use *Duna-gate* for well over a week after its birth. Instead, they referred to *kis magyar Watergate* ‘little Hungarian Watergate’ and *pesti Watergate* ‘Budapest Watergate.’ On January 17⁵⁸ this daily reported on another dose of documents about illegal activities handed over to the Military Prosecution by an officer of the Budapest Police Headquarters. The correspondent wryly remarked that the American media were in an easy position when they named their scandal after the Watergate building but, apparently, the scandal in Hungary involved several buildings. It indeed did. Soon after “Duna-gate” other scandals involving real or alleged bugging and secret cover-up activities came to be called some kind of *-gate*. A nonexhaustive survey of these follows.

HUNGARIAN -GATES

In November 1990 I made a computer search of *-gate* in the titles of articles in all Hungarian daily and weekly newspapers for 1990. Thus, my investigation includes all the types of *-gate* in the titles of newspaper articles, but I did not necessarily consider all the tokens and certainly not all the occurrences in the articles themselves. Added to the material from computer search are data gleaned from some articles without *-gate* in their titles and from relevant books published until November 25, 1990.

Black Box-gate is the title of an article in *Vasárnapi Hírek*.⁵⁹ The author refers to *Fekete Doboz* ‘Black Box’, the name of the video crew which filmed some documents in the headquarters of the Hungarian State Security Organization.

Soon after the *-gate* on the banks of the Danube, it was reported from the city of Győr, located on the banks of the river Rába, that police officers were intercepting letters in a local post office. The title of the report was *Rába-gate*.⁶⁰

⁵⁷ *Népszabadság*, 1990. január 5.

⁵⁸ *Magyar Nemzet*, 1990. január 17.

⁵⁹ *Black-Box-gate*, *Vasárnapi Hírek*, 1990. január 23., 1990, 3.

⁶⁰ *Rába-gate*, *Tér-Kép*, 1990. január 18., 5.

In February 1990 two political activists of SZDSZ broke into the Socialist Party headquarters in the city of Szolnok and stole documents and audio cassettes. Szolnok is on the river Tisza, hence the scandal became known as *Tisza-gate*.⁶¹

Place names other than river names also participated in the creation of Hungarian *-gates*. Opposition party politicians in Jánoshalma, a town in southern Hungary, claimed that the president of the local council held his job illegally. In the debate, reference was often made to a secret regulation by the communist government, and the fact that the secret regulation came to light was enough to name the affair *Jánoshalma-gate*.⁶²

In the cultural center of the northern village of Rétság bugs were found and disclosed to the press, and the manager of the cultural center fell victim to *Rétság-gate*.⁶³

As more and more details of the activities of the former communist secret police came to light, more and more people volunteered pertinent information for the Hungarian media. For instance, a former officer of the Customs Office denied in public the assertion from the Chief of the Customs Office that the Office never used illegal means in the surveillance of parcels from abroad and their recipients. The article is entitled *Zoll-gate*⁶⁴ (from the German *Zoll* 'customs', well known to Hungarians).

In 1989 the national high school final examination questions became known illegally to several examinees through bribery. To prevent the same thing from happening again, the Ministry of Culture disclosed all the exam questions in 1990 well before the examinations, but this also gave rise to a scandal. The Hungarian word for the exam is '*érettségi*', and its synonym borrowed from Latin is '*matúra*'; hence the affair got termed '*matúra-gate*'.⁶⁵

Various institutions and organizations have also had their names associated with scandals. For instance, negotiations of bribery had been secretly tape recorded in *MLSZ*, the Hungarian Soccer Association, so stories of *MLSZ-gate* hit the pages of the press in March.⁶⁶

Several headquarters of the *munkásőrség* or 'Workers' Militia' of the ruling communist party were reportedly continuing to operate their signal corps secretly

⁶¹ Tisza-gate, *Magyar Nemzet*, 1990. február 14., 3.

⁶² Jánoshalma-gate, *Magyar Nemzet*, 1990. március 6., 6.

⁶³ Rétság-gate, *Esti Hírlap*, 1990. július 28. 16.

⁶⁴ Zoll-gate, *Magyar Nemzet*, 1990. március 19., 5.

⁶⁵ *Magyar Hírlap*, 1990. február 21., 5.

⁶⁶ *Népszava*, 1990. március 7., 11.

after the public announcement of the disbanding of the organization. Quickly the word ‘*munkásőr-gate*’ was coined.⁶⁷

When a secret agent accused employees of Hungarian foreign trade companies of embezzling \$320 million, the word ‘*külker*’ (from *külkereskedelem* ‘foreign trade’) was used to form ‘*külker-gate*’.⁶⁸ Legal proceedings were started but the charges turned out to be unfounded, so on October 10 *Népszabadság* reported that *Füstbe ment a ‘külker-gate’* in other words, the scandal went up in smoke.⁶⁹

Most recently, details of confidential negotiations between the secretary general of MSZOSZ (National Alliance of Hungarian Trade Unions) and a lawyer of the International Labor Organization were published in the SZDSZ biweekly *Beszélő*, upon which *Népszava* asked who bugged the confidential negotiations, and, predictably, printed the word *MSZOSZ-gate*.⁷⁰

The newly imported English item was freely used to denote scandals in Hungary as well as abroad. For instance, when hotel employees in Prague disclosed the surveillance activities of Czechoslovak security agents, *Népszabadság* wrote about *Moldva-gate*, from the Hungarian name of the Vltava River.⁷¹

April saw the birth of ‘*secu-gate*’, when *Esti Hírlap* carried an interview with the spokesman of the National Security Office, who claimed that political activists of the Hungarian minority in Romania were under surveillance by the *securitate*, often abbreviated *secu*, the Romanian secret service.⁷²

A large-scale customs offence in Poland related to imported alcohol yielded the Hungarian word ‘*vodka-gate*’.⁷³

Back in Hungary, ‘*Zsarugate*’ ‘cop-gate’ was born when a book with the same title was published and papers reported on the ensuing legal proceedings.⁷⁴

Finally, when the daily *Kurír* reported on September 24 that, during the parliamentary interpellation of P. Tölgyessy a few days before, the words *Hordót a zsidó(k)nak!* ‘Get a soapbox for the Jew(s)!’ were shouted by an unidentified member of parliament, ‘*hordó-gate*’ ‘soapbox-gate’ was coined automatically.⁷⁵

⁶⁷ Radio report on Kossuth Rádió, 23 Feb. 1990, 7:24 a.m.; *Dátum*, 1990. március 2., 4.

⁶⁸ *Magyarország*, 1990. június 15., 19.

⁶⁹ *Füstbe ment a ‘külker-gate’*, *Népszabadság*, 1990. október 10.

⁷⁰ *Népszava*, 1990. november 22., 1.

⁷¹ *Népszabadság*, 1990. január 13., 2.

⁷² *Esti Hírlap*, 1990. április 28., 4.

⁷³ *Pesti Hírlap*, 1990. augusztus 22., 1.

⁷⁴ *Népszabadság*, 1990. augusztus 23., 5.

⁷⁵ *Pesti Hírlap*, 1990. szeptember 26., 2.

At least two Hungarian books have been published with *-gate* in the title. József Horváth, Major Végvári's commander in the secret service, published *A tábornok vallomásai: Meztelenül a Duna-gate ügyben* 'Confessions of the general: Naked in the Danubegate affair'.⁷⁶ And József Berkes published the above mentioned *Zsarugate*, called a documentary novel in its subtitle, which is a 112-page book about the immorality of the Hungarian police.⁷⁷

One of Hungary's best publicists, Csaba Könczöl, wrote a full-page essay on the legal and philosophical dilemmas raised by 'Duna-gate' in the most prestigious literary weekly.⁷⁸

The morpheme *-gate* is not the easiest word for Hungarians to borrow. Uncertainty about its "proper" pronunciation is shown by the alternative suffixation in the book *Zsarugate*: the word is used with the suffix *-be* 'into' (7) but later with the back-vowel alternant *-ba* (112).⁷⁹ Vowel harmony rules in Hungarian make it evident that in the first case *Zsarugate* is pronounced with a mid-front unrounded vowel in its last syllable, and in the second with a low back unrounded vowel. In a political rally, a politician mispronounced *Duna-gate* as *Duna-gát* 'Danube dam', a blunder which provoked laughter.

Language purists have also paid some attention to the newcomer. In the good usage column of *Magyar Nemzet*, Géza Balázs published *Gate-ügyek*, ('-gate affairs'), in which *Duna-gate* is termed a fortunate word, a good analog, but the other words in *-gate* are said to be nothing more than manifestations of straining after verbal effect. At least in this article, Hungarian journalists are advised to use the Hungarian word *botrány* 'scandal' rather than *-gate*.⁸⁰

Thus, Hungarians became *gateniks* 'fanciers of *-gate* words'⁸¹ (cf. Russell and Porter 1981, 282). How long they will remain so is hard to tell.⁸²

⁷⁶ Horváth József: *A tábornok vallomásai: Meztelenül a Duna-gate ügyben*, Budapest, Pallas Lap- és Könyvkiadó – Pallwest, 1990.

⁷⁷ Berkes József: *Zsarugate*, Kaposvár, Korona Média Kft., 1990.

⁷⁸ Könczöl Csaba: c. n., *Élet és Irodalom*, 1990. november 2., 5.

⁷⁹ Berkes: *Zsarugate*, 7, 112.

⁸⁰ Balázs Géza: *Gate-ügyek*, *Magyar Nemzet*, 1990. június 23.

⁸¹ I. Willis Russell – Mary Gray Porter: Among the New Words, *American Speech*, 1981/56, 278–84.

⁸² Two days after I closed the manuscript of this article, on 27 November 1990, the daily newspaper *Kurír* published an interview with me in which I spoke about language and law in general and commented on the 20 November events in the courtroom. In the interview I also hinted at my planned paper on *-gate* in Hungarian. The journalists for *Kurír* entitled the interview *Végvári-gate*, a last-minute addition to the list described in this paper.

REFERENCES

- ALGEO, John – DOYLE, C. C.: More *-gates*, *American Speech*, 1981/56, 151–52.
- BARNHART, Robert K. – STEINMETZ, Sol – BARNHART, Clarence L.: *Second Barnhart Dictionary of New English*, Bronx, N.Y., Wilson, 1990.
- BARNHART, David K.: *Gate Stays Open*, *American Speech*, 1980/55, 77–78.
- CSAPÓ József: English Sporting Terminology in Hungarian: A Study of the Processes of Assimilation and Rejection, *Hungarian Studies in English*, 1971/5, 5–50.
- DÉCSY Gyula: *Hamburger for America and the World: A Handbook of the Transworld Hamburger Culture*, Bloomington, IN, Aurora, 1984.
- KONTRA Miklós: Medical Languages in Contact: English and Hungarian, *Hungarian Studies in English*, 1982/15, 75–89.
- KONTRA Miklós: Kik *heló*-znak ma Magyarországon? Forthcoming. Later published as: Kik köszönnek ma Magyarországon *heló*-val?, in Vadon Lehel (ed.): *Emlékkönyv Ország László tiszteletére*, Eger, 1993, 243–251.
- MCARTHUR, Tom: Idawanna contragate, *American Speech*, 1987/62, 187–89.
- ORSZÁGH László: On a New Morpheme, *Studies in English and American*, 1975/2, Budapest, Eötvös Loránd University, 371–77.
- ORSZÁGH László: *Angol eredetű elemek a magyar szókészletben*, Budapest, Akadémiai, 1977.
- RUSSELL, I. Willis – PORTER, Mary Gray: Among the New Words, *American Speech*, 1978/53, 215–17.
- RUSSELL, I. Willis – PORTER, Mary Gray: Among the New Words, *American Speech*, 1979/54, 285–90.
- RUSSELL, I. Willis – PORTER, Mary Gray: Among the New Words, *American Speech*, 1981/56, 278–84.
- SCHUHMACHER, W. W.: More on *-gate*, *American Speech*, 1989/64, 380.

THE MESSY PHONOLOGY OF HUNGARIANS
IN SOUTH BEND:
A CONTRIBUTION TO THE STUDY OF NEAR-MERGERS⁸³

ABSTRACT

Standard Hungarian has a short front unrounded low vowel phoneme /ɛ/, but certain dialects have a mid /e/ as well. The standard /ɛ/ evolved from a merger of the two phonemes. A formal reading of word groups and a same/different listening test revealed that Hungarian–Americans in South Bend, Indiana, exhibit a continuum between the /ɛ/ dialect and the /ɛ/ versus /e/ dialect, showing important differences between the informants’ perception and production. The Hungarian–American data and metropolitan Hungarian data were compared to Labov, Karen and Miller’s⁸⁴ findings on near-mergers. The importance of investigating perceptual and productive systems separately is emphasized.

HUNGARIAN /ɛ/ AND /e/

Hungarian has one short front unrounded low vowel /ɛ/, as in the homophones [mɛntɛk] ‘you are going’ and [mɛntɛk] ‘they went’. Several Hungarian dialects have, in addition, a mid front vowel /e/, as in [mentek] ‘you are going’ versus [mentɛk] ‘they went’. Standard Hungarian orthography does not distinguish /e/ from /ɛ/, writing *e* for both.

According to Papp,⁸⁵ in earlier times the dialect sound /e/ may have been more generally used. One of the most significant changes in post-15th century Hungarian

⁸³ First published in *Language Variation and Change*, 1993/5, 225–231. Reprinted here with the permission of Cambridge University Press. *** Several institutions and individuals have supported the Project on Hungarian–American Bilingualism in South Bend, IN, for over a decade now. The single most important aid has come from Tulipános Láda, The Treasure Chest of Hungarian Culture, Inc. (Chicago, IL). This article was written during my Fulbright research grant (#16540) at Indiana University, Bloomington, in 1992–1993, for which thanks are due to the Council for International Exchange of Scholars.

⁸⁴ William Labov – Mark Karen – Corey Miller: Near-mergers and the suspension of phonemic contrasts, *Language Variation and Change*, 1991/3, 33–74.

⁸⁵ Papp István: *Leíró magyar hangtan*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1966, 69.

dialects was the lowering of the /e/ sound towards the /ɛ/ sound. This lowering process

...assumed larger proportions only after the fifteenth century, when it was completed and generally established in the northeastern areas. (...) The fact that the two phonemes are not distinguished in either the literary language or in the standardized spelling is largely due to the impact which the eastern areas have had on the development of the Hungarian language.⁸⁶

As for the geographical distribution of /e/, it is found in most parts of Hungary except the Budapest metropolitan area and in the northeast of the country. Dialects are not uniform in their use of /e/. For instance, the vowel in *nem* 'gender' is /e/ in the greater Transdanubian dialect area (roughly southwest of Budapest), but it is /ɛ/ in the greater Palóc dialect area (roughly northeast of Budapest); however, the vowel in *be* 'inward' has the opposite distribution in the same areas. Abondolo⁸⁷ schematized this in the following way:

Orthography	Transdanubia	Palóc	Standard
<i>nem</i>	/e/	/ɛ/	/ɛ/
<i>be</i>	/ɛ/	/e/	/ɛ/

According to Deme's estimate,⁸⁸ at best, only 80% of the morphemes are used the same way in the dialects that have both vowels.

Currently, approximately half of Hungarian speakers have only a two-way /i:/ /ɛ/ opposition in the category of short front unrounded vowels, and the number of such speakers, under considerable pressure to speak standard Hungarian, is growing. Most dictionaries only present the Standard Hungarian /ɛ/, although *A magyar nyelv értelmező szótára*, a multi-volume dictionary of Hungarian indicates /e/ and /ɛ/ in the pronunciation section after the headwords in its entries.⁸⁹

Language cultivators have divided thoughts about the phenomenon: while they usually promote the use of the dialect phoneme in speech, they would not hear of its use in writing. A speaker using the phoneme is marked as speaking dialect – that is, not the best version of Hungarian. It is not necessary to know an /e/ dialect

⁸⁶ Samu Imre: Hungarian dialects, in L. Benkő – S. Imre (eds.): *The Hungarian language*, Budapest, Akadémiai, 1972, 299–326, 306–307.

⁸⁷ Daniel M. Abondolo: *Hungarian Inflectional Morphology*, Budapest, Akadémiai, 1988, 34.

⁸⁸ Deme László: A magyar betűállomány időszzerű kérdései, *Magyar Nyelv*, 1975/71, 466–475, 469.

⁸⁹ Bárczi Géza – Országh László et al. (eds.): *A magyar nyelv értelmező szótára*, 7 volumes, Budapest, Akadémiai, 1959–1962.

to communicate with its speakers; context nearly always provides enough clues to make communication between standard and dialect speakers problem-free.

THE DIALECT PHONEME IN A HUNGARIAN–AMERICAN COMMUNITY

One question I originally posed for the Project on Hungarian–American Bilingualism in South Bend, Indiana, was: How, if at all, does the old country dialect phoneme survive in the emigrant community?⁹⁰ While most Hungarians came to South Bend either from the northwest or the south of Hungary where the dialect phoneme exists, a considerable number came from Budapest or other areas without the phoneme.

Data for this particular phenomenon were gathered by administering a reading test in which informants had to read out groups of five words each, and by using a same/different listening test (see Kontra, 1990).

One of the six groups of words that the informants were asked to read out included: *teve* ‘camel’, *ember* ‘man’, *megyek* ‘I go’, and *verem* ‘pit’ – all presented in standard spelling.⁹¹ The judge, a dialectologist and native speaker of the /e/ dialect, was instructed to establish whether the informants used one or two /e/-like sounds in each word. Two of the four test words, *Ember* and *vErem*, utilized the distinction. Nine informants pronounced both words with different vowels; six pronounced one word with two vowels, but the other with the same vowel. Of the 15 informants who used two sounds in at least one word, three were immigrants from Hungary and 12 were American-born speakers. The remaining 12 speakers used the same vowel in every test word.⁹²

In the listening test, the informants were instructed to mark the pairs of words they heard from a tape recorder as “same” or “different” on an answer sheet. The relevant test words were *ment* ‘he went’ versus *mEnt* ‘he saves’. Of the 40 informants, 18 wrote “different” on the answer sheets.

Field experience in 1980 lead me to suspect that the reading and listening tests, as I used them, might not yield adequate data. Therefore, in 1981 I directly questioned those informants who reported that the test words were different

⁹⁰ Fieldwork was carried out in 1980 and 1981. Informants include 14 old-timers (i.e., people who immigrated around World War I), 10 refugees of 1956, and 16 American-born, second- or third-generation speakers.

⁹¹ The fifth word in this group, *kelepel* ‘it clatters’, was eliminated from the analysis for methodological reasons (see Kontra, 1990, 46).

⁹² While the reading test was administered to only 27 informants, the same/different listening test was taken by 40 people. The balance is due to informants who could not read Hungarian.

about what the difference was. Seven of the 10 informants who indicated a difference in meaning in 1981 could identify the words correctly. Two American-born speakers reported different words, but could not attach different meanings to them. As one of them said, “The two words are the same, but I did not mark them as such.” Another American-born informant, a 15-year-old girl, also marked the words as different, but when questioned, she gave the opposite meanings for the two words. The reading data, the perceptual data, and the knowledge of semantic difference data provide seven logically possible types of speakers (see Table 1).

Table 1. Logically possible speaker categories

Speaker category	/e/ is part of		The /e/: /ɛ/ difference		
	perceptual phonology	productive phonology	heard	is spoken	known
1 /e/	+	+	+	+	+
2 apparent /e/	–	–	+	+	–
3 perceptual /e/	+	–	+	–	+
4 sharp-eared non-/e/	–	–	+	–	–
5 productive /e/	–	+	–	+	+
6 apparent productive /e/	–	–	–	+	–
7 non-/e/	–	–	–	–	–

Of the 10 informants who answered the difference-in-meaning question in 1981, four belonged to category (1), one to category (3), two to category (4), and one to category (7). Two American-born informants changed categories. One heard and produced the different vowels, correctly identified *ment* as meaning ‘he went’, but could not remember the meaning of *mEnt* ‘he saves’. Nevertheless, this informant correctly translated *Megmenti az életét* as ‘He saves his life’. This informant exhibited transition from category (1) to (2). The other second-generation informant displayed a transition from category (1) to (3). He marked *ment* and *mEnt* as different and knew the difference between them, but in reading he made the distinction only in the word *Ember*, pronouncing the other test word with identical vowels. Thus, these 10 Hungarians of South Bend manifested four of the logically possible seven types of speakers. It may be assumed that an examination of a larger number of informants would uncover speakers who belong to the apparent /e/, productive /e/, and apparent productive /e/ types (categories 2, 5, and 6 respectively).

ON NEAR-MERGERS OF BILINGUALS

The fieldwork for the South Bend project in 1980–1981 and the subsequent analysis in the following years were conducted without knowledge of Janson and Schulman’s work on non-distinctive features⁹³ or of Labov, Karen and Miller’s work on near-mergers.⁹⁴ My aims and methods were rather different. Yet, fairly early in my investigations of bilinguals, I began systematically to separate perception data from production data, and, consequently, in a 1983 conference paper⁹⁵ I challenged the view held by others (see, e.g., Jakobson and Waugh⁹⁶) that the perceptual acquisition of phonological contrasts in L1 and L2 learning precedes productive acquisition.

Strictly speaking, my same/different listening test was neither a psychoacoustic discrimination test nor a linguistic categorization test in the sense that Labov et al.⁹⁷ used the terms.⁹⁸ Unlike Labov and his associates, I used direct questioning to establish possible semantic differences, rather than the unreflecting semantic interpretation introduced by Labov’s Coach Test. Yet, the data from bilingual Hungarians easily filled the four-cell table set up by Labov et al.,⁹⁹ as shown in Figure 1. As Labov and his colleagues observed:

It is normally assumed that entries will occur in cells (a) and (d), where speech production and judgments of sameness are matched (...). It would not be difficult to understand that some entries would occur in cell (c). Subjects are often misled by differences in spelling to think that two words sound different when they pronounce them the same (like *latter* and *ladder* or *which* and *witch*). But it was always assumed that cell (b) must be empty.¹⁰⁰

⁹³ Tore Janson – Richard Schulman: Non-distinctive features and their use, *Journal of Linguistics*, 1983/19, 321–336.

⁹⁴ William Labov – Mark Karen – Corey Miller: Near-mergers and the suspension of phonemic contrasts, *Language Variation and Change*, 1991/3, 33–74.

⁹⁵ Published as Kontra Miklós: Az amerikai magyar nyelv néhány hangtani kérdéséről, in Kiss J. – Szűts L. (eds.): *A magyar nyelv rétegződése*, 2nd vol., Budapest, Akadémiai, 1988, 573–583.

⁹⁶ Roman Jakobson – Linda R. Waugh: *The sound shape of language*, Bloomington, Indiana University Press, 1979, 61.

⁹⁷ Labov–Karen–Miller: *Near-mergers*, 73, note 18.

⁹⁸ The following instructions were used (translated into English here): “You will hear pairs of words. You should decide if the members of a pair are the same word or not. If two words are the same, for instance *asztal*–*asztal* [two tokens of the word meaning ‘table’], circle the letter S for Same on your answer sheet. If they are different, for instance *alma*–*körte* [‘apple’ and ‘pear’], circle the letter D for Different.” Twenty pairs were used. Several had /e/ and /É/ sounds in them, but only one minimal pair occurred.

⁹⁹ Labov–Karen–Miller: *Near-mergers*, 37.

¹⁰⁰ Ibid.

Figure 1.

		spoken	
		same	different
		a	b
judged	same	a	b
	different	c	d

If the data from my 1980 fieldwork are pooled with the 1981 data, we find the following: eight South Bend informants fall into cell (a), eight into cell (d), four into cell (c), and five into cell (b). It may be important to note that, while both immigrants and American-born speakers are found in the expected cells (a, c, and d), all of the informants in cell (b) are second-generation, American-born speakers.¹⁰¹

Another example of making a distinction without being able to hear it is furnished by at least one American-born Hungarian in East Chicago, Indiana, who marked the words *hite* ‘his belief’ and *hitte* ‘he believed’ as the same yet pronounced geminate consonants in *olló* ‘scissors’ and *reggel* ‘morning’.¹⁰²

In light of Janson & Schulman’s claim that the use of non-distinctive features seldom remains stable and represents “a transitory state of change in progress,”¹⁰³ it is not at all surprising that bilingual Hungarian-Americans should be able to produce, but not understand, a vowel contrast of geminate consonants.¹⁰⁴ They are all experiencing attrition of Hungarian – attrition being a classical form of language change.

American-born Hungarians are good examples of speakers who “make a distinction – but are in close contact with those who do not – [and] find that the distinction is not a useful one and stop using it to differentiate words”¹⁰⁵. They probably learned the Hungarian dialect with /e/ and /ɛ/ from their immigrant parents and/or grandparents who were native speakers of such dialects. With the passage of the immigrant speakers and the disintegration of Hungarian neighborhoods, language attrition began, and a not very important sound distinction – without which one can easily communicate with Standard-speaking Budapest people, as well as South Bend Hungarians – also began to disappear.

¹⁰¹ Kontra Miklós: *Fejezetek a South Bend-i magyar nyelvhasználatból*, Budapest, A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete, 1990, 48.

¹⁰² Ibid. 43–44. Consonant gemination is phonemic in Hungarian, e.g., *kasza* ‘scythe’ versus *kassza* ‘cash register’, *halott* ‘dead’ versus *hallott* ‘he heard’.

¹⁰³ Janson–Schulman: Non-distinctive features and their use, 335.

¹⁰⁴ The production of a Hungarian /e/ and /ɛ/ contrast is probably also facilitated by a similar contrast in English in, e.g., *met* and *mat*.

¹⁰⁵ Labov–Karen–Miller: *Near-mergers*, 71.

However, metropolitan Hungarian dialectology also provides evidence of the asymmetry of production and perception of the same kind. Recall that in pre-15th century Hungarian /e/ was more widespread than today, and that the merger of /e/ and /ɛ/ occurred in the northeast and the Budapest region. The *Atlas of Hungarian Dialects* contains data from the northeast which are similar to Labov et al.'s English data from Philadelphia and Janson & Schulman's Swedish data from Stockholm and Lycksele.¹⁰⁶ Imre¹⁰⁷ stated that in the eastern parts of Hungary, where the phonemic distinction does not exist, "some vague traces of the *phonological* divergence that had ceased to exist centuries ago can still be observed in the form of a mild *phonetic* divergence" (emphasis added). Such divergence is evident in the use of [ɛ], [ɛ̃], and [e'] in the northeast, where "all realizations of the uniform /ɛ/ phoneme occur both for earlier /ɛ/ and /e/, but the lower realizations for original /ɛ/ are more frequent."¹⁰⁸

The asymmetry of production and perception has also been documented in another form of drastic linguistic change, second language acquisition, by Sheldon and Strange, who found that "native Japanese speakers who have learned to produce /r/ and /l/ appropriately may still make errors in perceiving the contrast."¹⁰⁹

CONCLUSION

The apparently absurd phenomenon of maintaining sound distinctions that are not utilized in perception has been documented for native speakers of American English and Swedish. The same phenomenon can also be demonstrated in the Hungarian used by Hungarian-Americans. Earlier findings from a metropolitan Hungarian dialect atlas suggest that a near-merger may be occurring in northeastern Hungary. But in order to evaluate such "messy" data, linguists must abandon the general assumption that grammars or phonologies should be neutral to the perspective of speaker and hearer. Rather, they should pay equal attention to both production and perception.

¹⁰⁶ Fieldwork for the atlas was begun in the early 1950s and completed by the mid-1960s.

¹⁰⁷ Imre Samu: Hungarian dialects, in L. Benkő – S. Imre (eds.): *The Hungarian language*, Budapest, Akadémiai, 1972, 299–326, 317.

¹⁰⁸ Imre Samu: *A mai magyar nyelvjárások rendszere*, Budapest, Akadémiai, 1971, 290–291; my translation – M. K.

¹⁰⁹ Amy Sheldon – Winifred Strange: The acquisition of /r/ and /l/ by Japanese learners of English: Evidence that speech production can precede speech perception, *Applied Psycholinguistics*, 1982/3, 243–261, 253.

REFERENCES

- ABONDOLO, Daniel M.: *Hungarian Inflectional Morphology*, Budapest, Akadémiai, 1988.
- BÁRCZI Géza – ORSZÁGH László et al. (eds.): *A magyar nyelv értelmező szótára*, 7 volumes, Budapest, Akadémiai, 1959–1962.
- DEME László: A magyar betűállomány időszerű kérdései, *Magyar Nyelv*, 1975/71, 466–475.
- IMRE Samu: *A mai magyar nyelvjárások rendszere*, Budapest, Akadémiai, 1971.
- IMRE, Samu: Hungarian dialects, in L. BENKŐ – S. IMRE (eds.): *The Hungarian language*, Budapest, Akadémiai, 1972, 299–326.
- JAKOBSON, Roman – WAUGH, Linda R.: *The sound shape of language*, Bloomington, Indiana University Press, 1979.
- JANSON, Tore – SCHULMAN, Richard: Non-distinctive features and their use, *Journal of Linguistics*, 1983/19, 321–336.
- KONTRA Miklós: Az amerikai magyar nyelv néhány hangtani kérdéséről, in Kiss J. – SZÚTS L. (eds.): *A magyar nyelv rétegződése*, 2nd vol., Budapest, Akadémiai, 1988, 573–583.
- KONTRA Miklós: *Fejezetek a South Bend-i magyar nyelvhasználatból*, Budapest, A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete, 1990.
- LABOV, William – KAREN, Mark – MILLER, Corey: Near-mergers and the suspension of phonemic contrasts, *Language Variation and Change*, 1991/3, 33–74.
- PAPP István: *Leíró magyar hangtan*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1966.
- SHELDON, Amy – STRANGE, Winifred: The acquisition of /r/ and /l/ by Japanese learners of English: Evidence that speech production can precede speech perception, *Applied Psycholinguistics*, 1982/3, 243–261.

MATCHING HUNGARIAN AND ENGLISH COLOR TERMS¹¹⁰



Leslie B. Barratt – Miklós Kontra

ABSTRACT

This paper presents a correspondence of Hungarian and English color terms based on a study which asked native speakers of Hungarian and American English to label the same color samples. Several Hungarian color terms were found to be equivalent to American color terms, while in other cases one term in one language had several equivalents in the other language. Close examination of range differences reveals that the Hungarian use of világos and sötét is greater than that of English light and dark. Further, an examination of the English terms used by Hungarian learners of English indicates that learners employ different terms at different proficiency stages. Finally, a review of bilingual dictionaries reveals some discrepancies between the equivalences our subjects drew and those in the dictionaries.

INTRODUCTION

Linguists have long been aware that the vocabulary of one language will not match exactly with the vocabulary of another and that not all languages have the same words for color terms. With respect to English and Hungarian native speakers from one of these languages often have trouble matching their native color terms with those found in the other language. Hungarians typically have trouble understanding the English terms *purple*, *lilac* and *lavender*, for example,

¹¹⁰ First published in *International Journal of Lexicography* Volume 1996/9, 102–117. Reprinted here with the permission of Oxford University Press. "" This research was funded in part by Országos Tudományos Kutatási Alap, Élőnyelvi vizsgálatok, No. 3220. Thanks are due to András Vargha, Eötvös Loránd University, Budapest, for help with data analysis and to Ilona Péter for administering some of the tests and coding the responses. Pál Heltai (Eötvös Loránd University), Peter Sherwood (University of London) and one of the anonymous reviewers for *IJL* were kind enough to criticize an earlier version and offer valuable advice. A shorter version of this paper was presented at the Second Biennial Conference of the Hungarian Society for the Study of English, Szeged, January 26, 1995.

while American English speakers have trouble with *piros* ‘red’ and *vörös* ‘red’. Of course, this is frustrating to speakers of both languages. It seems almost impossible for monolingual speakers of a language to imagine that people speaking another language would categorize the colors differently. The aim of this study was to uncover the color terms of both languages by surveying native speakers about the color terms for English and Hungarian. In the survey subjects were shown color patches made with Crayola crayons and asked to identify the color they saw. From the results we can aid learners of both languages by outlining the color terms that match, uncovering those which do not match, and describing why and how they do not match.

The color terms of American English and Hungarian have been compared before, most notably in Berlin & Kay.¹¹¹ The emphasis in that study was on the range and focus of the basic color terms of each language. In contrast, the present study examines the full set of color terms of each language. We have not attempted to separate the basic color terms from the other color terms used by our subjects, nor have we attempted to find the focal points of the colors.

Although age, sex and region have been demonstrated to influence speakers’ use of color terms in such studies as al-Jehani,¹¹² Morgan¹¹³ and Simpson and Tarrant,¹¹⁴ in this exploratory study we have not examined their possible effects on the usage of color terms. Instead, we have focused on what the equivalent terms in American English (AmE = E) and Hungarian (H) are, what the differences are between native and nonnative (H) speakers of English, and what development can be detected in the labeling of color terms by EFL learners at different proficiency levels. Specifically, this study attempts to answer the following questions:

- (1) What AmE color terms are equivalent to what H color terms?
- (2) What differences are there between the color terms used by native speakers of AmE and Hungarian learners of English as a foreign language?
- (3) What differences are there between the color terms used by early intermediate and advanced Hungarian learners of English?
- (4) What are the implications of this study for writing mono- and bilingual dictionaries?

¹¹¹ Brent Berlin – Paul Kay: *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*, Berkeley & Los Angeles, University of California Press, 1969.

¹¹² Nasir M. Al-Jehani: Color Terms in Mekka: A Sociolinguistic Perspective, *Anthropological Linguistics*, 1990/32, 163–174.

¹¹³ Gerry Morgan: Basic colour terms: comparative results for French and Russian. *French Language Studies*, 1993/3, 1–17.

¹¹⁴ J. Simpson – A. W. S. Tarrant: Sex- and age-related differences in colour vocabulary, *Language and Speech*, 1991/34, 57–62.

METHODOLOGY

A language-neutral *tertium comparationis* was used: a set of Crayola crayons sold throughout the United States in 1990. All in all, 72 colors were used: the 64 sold in 1990 and the 8 colors which were “retired” in the same year (i.e., Nos. 65–72 in the Appendix). In addition to the methodological requirement of language-neutrality, we had several reasons for choosing Crayola colors. First, they are standard in the sense that Crayola color names are referenced in the Universal Color Language and Dictionary of Names published by the U.S. Bureau of Standards. Second, they are very widely used both within and outside the United States. Binney & Smith, Inc. makes more than 2 billion Crayola crayons a year. If all the Crayola crayons made in one year were placed end to end, they would circle the Earth 4½ times. According to information received from Binney & Smith on August 8, 1991, Crayola products are sold in 61 countries. Crayola product boxes are printed in 12 different languages, but the colors are translated into French and Spanish only. The primary users of the products are children between the ages of 2 and 7, who, the company claims, color 27 minutes daily on average. While the acquisition of color terms starts in early childhood, some more sophisticated color terms are presumably added later. Hence, the subjects of our study were all adults.

Subjects

The following six groups of subjects were tested:

American subjects:

- (a) Seventy-one Indiana State University (ISU) students were tested in the Fall of 1991 and the Spring of 1992. Most of them were English or Education majors, aged mostly 18–22. Fifty-seven females and 14 males participated.
- (b) Twenty-two ISU students were tested in the Spring of 1991. Most of them were English or Education majors, aged mostly 18–22. Nineteen females and 3 males participated.

Hungarian subjects:

- (c) Thirteen József Attila University (JATE) students were tested in the Spring of 1991. They were all English majors¹¹⁵ in their 3rd year of studies, aged 20–22. All were females.
- (d) Fourteen Russian retrainees, i.e., Hungarian in-service teachers of Russian who were retrained to become English teachers, in their first year of

¹¹⁵ Not all subjects were present at all test sessions so the number at each session varies slightly.

retraining at JATE were tested in the Spring of 1991, aged between 25 and 46. All were females.

- (e) Thirty JATE students were tested in the Fall of 1991. All were in their 1st year of studies as English majors at the Center for English Teacher Training (CETT), aged 18–26. Twenty females and 10 males.
- (f) Seventy-one Eötvös Loránd University (ELTE) students were tested in Budapest in the Fall of 1991. They were all psychology students, aged 18–25. Forty-nine females and 22 males.

Responses

Because not all registered members of a class were necessarily present when classes were tested twice, the number of responses varies slightly. The data are grouped into American English, Hungarian, and EFL color terms. The total number of responses obtained from each group is the following:

American English responses: Group (a), N = 71; Group (b), N = 22.

Hungarian responses: Group (c), N = 10; Group (d), N = 12; Group (f), N = 71.

EFL responses: Group (c), N = 9; Group (d), N = 12; Group (e), N = 30.

Procedure

A set of 14 by 22 cm white cards were prepared with 8 by 8 cm colored patches. Subjects were instructed in the following way (the H translation used for the H elicitations is omitted for lack of space):

This is a language experiment. Your participation is voluntary. There are no bad answers. I'll be showing colored patches on sheets of paper, and you will write down what you call each color. If you agree to participate in this experiment, please fill out the top portion of your answer sheet. This asks for your age, sex, major and minor. Do not put your name on the sheet. Before we get to the actual experiment, let's do a few examples. Look at the part of the answer sheet with the letters 'A' and 'B'. Here is the first color. [Experimenter shows color marked 'A'.] Write down its name in 'A'. Don't worry about the spelling. [Experimenter gives 10 seconds for writing the answer.] Here is the second color. [Color 'B' is shown.] Write down its name in 'B' [10 seconds] Are there any questions? [Any questions asked were discussed.] Now turn your sheets over and we'll begin the experiment. We won't stop until the end. You can use a particular color name as many times as you need to. And you can also leave blanks if you want. [Experimenter called out each number, 1 through 72, before showing the colors.]

The colors were presented as Crayola packs them in the boxes (see Appendix). This order appears to be random, and the clustering of similar colors tends to be avoided. In some cases, it could be hypothesized that the name obtained for a particular color might be influenced by the immediately preceding color (e.g., #51 and #52, where the latter could be expected to be called *light brown* in contrast to the former if #51 was called *brown*; and similarly, #52 could be called *világosbarna* ‘light brown’ if #51 was called *barna* ‘brown’). All such potential cases were checked, and this pattern of influence did not emerge. Ergo, we conclude that the order of presentation did not bias the naming process.

FINDINGS

What AmE color equals what H color?

This basic question of our research will be answered by first considering the most frequent color terms only, i.e. the most frequently used AmE names and the most frequent H names of each of the 72 Crayola colors. As may be expected, there are several correspondences that are quite straightforward. For example, *fehér* = *white*, *fekete* = *black*, *sárga* = *yellow*, and *rózsaszín* = *pink*, as can be seen in *Table 1*. Throughout this paper, the figures after a color term indicate the number of respondents who used the name out of the total number giving a name for that particular color, e.g., *white* 87/93 means that 87 out of 93 American respondents called Crayola color #33 *white* (see *Table 1*).

There are a number of cases where one E color name has several H equivalents. *Table 2* lists some examples, also indicating the official Crayola names of the English colors.

Table 1. Straightforward equivalents in American English and Hungarian

Most frequent American English name	Crayola # and name¹¹⁶	Most frequent Hungarian name
white 87/93	33 white	fehér 78/92
black 88/93	45 black	fekete 82/93
pink 68/93	35 carnation pink	rózsaszín 61/92
yellow 34/86	11 dandelion	sárga 28/92

¹¹⁶ We have included Crayola’s name for each color only as a reference point for those familiar with them. These names are not intended to bias the reader in any way.

Table 2. One American English color term with multiple Hungarian equivalents

Most frequent American English name	Crayola # and name	Most frequent Hungarian name
purple 54/93	5 fuchsia	lila 38/91
77/93	43 violet (purple)	lila 48/92
14/73	46 red violet	lila 31/86
32/90	48 blue violet	lila 35/93
51/93	53 plum	sötétlila 40/93
24/71	55 mulberry	lila 41/87
61/93	64 royal purple	lila 44/92
yellow 50/93	7 green yellow	citromsárga 39/91
34/86	11 dandelion	sárga 28/92
35/93	37 yellow	citromsárga 43/91
49/78	49 goldenrod	sárga 33/90
31/69	69 lemon yellow	citromsárga 23/89
46/92	71 orange yellow	sárga 37/93
18/67	72 maize	okkersárga 29/90
peach 28/80	3 peach	világosbarna 17/67
51/91	10 apricot	narancssárga 41/78
blue 38/89	8 cerulean	kék 31/93
31/88	41 blue	sötétkék 22/92
41/86	56 navy blue	kék 41/92
32/72	67 green blue	kék 47/87
green 25/80	6 jungle green	zöld 38/91
27/92	18 sea green	világoszöld 40/93
59/93	40 green	zöld 40/92
brown 31/83	12 mahogany	barna 41/92
35/80	14 indian red	sötétbarna 66/92
35/80	28 burnt sienna	barna 43/92
73/93	44 brown	barna 44/93
56/82	51 sepia	barna 57/92
31/80	52 raw sienna	barna 35/90
54/89	59 copper	barna 59/93

Thus, *yellow* has three H equivalents (*sárga*, *citromsárga*, and *okkersárga*), while *purple*, *peach*, *blue*, *green* and *brown* have two each (*lila* & *sötétlila*, *világosbarna* & *narancssárga*, *kék* & *sötétkék*, *zöld* & *világoszöld*, *barna* & *sötétbarna*, respectively). Note that, in the case of the last four English colors, the Hungarian equivalents are either the primary counterparts (cf. Arabski¹¹⁷) or the same words modified by *világos* 'light' or *sötét* 'dark'. We might hypothesize then, that the E and H terms do not always match in terms of the darkness of the color. For example, the fact that *blue* equals both *kék* and *sötétkék* points to the lightness of *kék* with regard to *blue*.¹¹⁸

Likewise, there are several cases in which the H color term has several AmE equivalents. Table 3 shows some of the most frequent H color names, the Crayola names corresponding to them, and the most frequent AmE names.

Thus *lila* and *világoskék* have four E equivalents each (*fuchsia*, *purple*, *lavender* & *magenta* and *sky blue*, *periwinkle*, *light blue* & *turquoise*, respectively), *barna*, *sötétkék* and *bordó* two each (*brown* & *burnt orange*, *dark blue* & *blue*, *maroon* & *brick red*, respectively). *Sötétkék* equals both *dark blue* (its primary counterpart) and *blue*, which provides more evidence that *kék* is light with regard to *blue* (see Table 3), which is tantamount to saying that *blue* is dark with regard to *kék*.

¹¹⁷ "The primary counterpart is the equivalent which in the process of foreign language learning is acquired to render the common meaning of a given L₁ lexical item. In situations when a learner produces an L₂ utterance adhering to L₁ rules he tends to use primary counterparts to render the L₁ construction. Primacy, in this case, is a matter of statistics." (Janusz Arabski: *Errors as Indications of the Development of Interlanguage*, Katowice, Uniwersytet Śląski, 1979, 34.)

¹¹⁸ While the most frequently used AmE color name may have two or three different H equivalents, there are seven different official Crayola names that our American subjects called *purple*: *fuchsia*, *violet* (*purple*), *red violet*, *blue violet*, *plum*, *mulberry* and *royal purple*. This and the other data in Table 2 clearly indicate that the fine-tuned color distinctions Crayola makes are not used by a considerable number of our subjects.

Pál Heltai (p.c.) offers an alternative analysis to our suggestion that the E and H terms do not always match in terms of the darkness of the color (*kék* is light with regard to *blue*). He says: If *blue* and *kék* are equivalents as superordinate terms and if *light blue*, *dark blue*, *sky blue*, *periwinkle* and *világoskék*, *sötétkék* as hyponyms are also equivalents, then it can be claimed that *blue* and *kék* overlap each other completely but Hungarians use hyponyms more readily than Americans. This may be related to a tendency for Hungarians to use compounding more readily than English speakers do. Heltai calls such frequency differences among hyponyms and the superordinate term in largely congruent fields 'preferred word usage'.

Table 3. One Hungarian color term with multiple American English equivalents

Most frequent Hungarian name	Crayola # and name	Most frequent American English name
lila 29/85	4 violet red	fuchsia 23/81
38/91	5 fuchsia	purple 54/93
28/92	26 orchid	lavender 23/70
20/82	27 magenta	magenta 15/80
48/92	43 violet (purple)	purple 77/93
31/86	46 red violet	purple 14/73
41/87	55 mulberry	purple 24/71
44/92	64 royal purple	purple 61/93
barna 41/92	12 mahogany	brown 31/83
16/76	23 bittersweet	burnt orange 19/67
43/92	28 burnt sienna	brown 35/80
44/93	44 brown	brown 73/93
57/92	51 sepia	brown 56/82
35/90	52 raw sienna	brown 31/80
59/93	59 copper	brown 54/89
sötétkék 65/91	20 midnight blue	dark blue 26/92
22/92	41 blue	blue 31/88
26/92	70 violet blue	dark blue 13/75
világoskék 38/93	17 cornflower	sky blue 28/92
16/75	19 periwinkle	periwinkle 12/66
64/92	57 sky blue	light blue 29/93
34/92	63 aquamarine	turquoise 12/76
bordó 62/93	9 maroon	maroon 43/93
28/84	16 brick red	brick red 19/70

Range differences

If we examine specifically the colors described with *sötét*, *világos*, *dark* and *light* (see Appendix), further differences emerge. As part of a most frequent color term, *dark* and *light* appear with only three colors (#20, 57 & 70), all of which

are *blue*. *Sötét* and *világos* occur with blue (i.e. with *kék*) for seven colors (#17, 19, 20, 41, 57, 63, 70), but they also occur with *barna* (4 colors: #3, 13, 14, 25), *lila* (3 colors: #15, 48, 53), and *zöld* (3 colors: #18, 21, 38). When we look at all terms used by more than 10% of our subjects, *dark* is used with four basic color terms¹¹⁹ to describe six colors: *blue* (2 colors: #20 & 70), *green* (2 colors: #21 & 62), *purple* (1 color: #48), and *red* (1 color: #34). *Light* is used with five basic color terms to describe ten colors: *blue* (3 colors: #17, 57, 63), *green* (2 colors: #18 & 38), *brown* (3 colors: #25, 28, 52), *pink* (1 color: #58), and *yellow* (1 color: #69). Hungarian, in contrast, uses the terms *sötét* and *világos* more often. *Sötét* is used with five basic color terms to describe sixteen colors: *kék* (3 colors: #20, 41, 70), *zöld* (3 colors: #6, 21, 62), *barna* (3 colors: #14, 44, 51), *lila* (6 colors: #5, 43, 48, 53, 55, 64), and *szürke* (1 color: #1). *Világos* is used with six basic color terms to describe seventeen colors: *kék* (5 colors: #17, 19, 24, 57, 63), *zöld* (3 colors: #18, 22, 38), *barna* (5 colors: #3, 13, 25, 28, 52), *lila* (2 colors: #15 & 26), *szürke* (1 color: #65), and *piros* (1 color: #32). These differences between the Hungarian and English modifiers indicate a much more general use of *sötét* and *világos* than of *dark* and *light*. Table 4 summarizes the above results.

If we examine the English color terms that are used when Hungarians use *sötét* and *világos*, we can see that often *sötét* is used where no modifier at all is used in English. This is particularly true of *sötétlila* = *purple*, *sötétbarna* = *brown*, *sötétkék* = *blue*, and *sötétszürke* = *gray*. The fact that Americans use basic color terms while Hungarians use *sötét* indicates that the American English basic color terms extend into darker ranges than the Hungarian.

For colors labelled *világos* in Hungarian, English generally has another, nonbasic color term available. Thus, *világoslila* = *lavender* and *violet*, as well as *purple*; *világoskék* = *lavender* or *periwinkle*; *világosszürke* = *gray* or *blue gray*; and *világospiros* is *melon* or *peach*.

In other cases, the correspondence is somewhat more complex, with one basic color term in Hungarian generally equivalent to one term in English, but also extending into hues not covered by the term in English. Thus, *zöld* = *green*, but *zöld* extends into *olive* (#31) and *yellow-green* (#38); *kék* = *blue*, but *kék* extends into *turquoise* (#39 & 63); *piros* = *red*, with *piros* extending into *salmon* (#32); *barna* = *brown*, with *barna* extending into *rust* (#23).

In several cases, the Hungarian term is much broader, covering a much larger range than the English term. Such is the case with *narancssárga* and *orange*. We can say that everything that is *orange* is also *narancssárga*, but *narancssárga* also includes *peach* (#10) and more frequently *yellow-orange* (#2

¹¹⁹ "Basic color term" here is used in the sense of Berlin–Kay: Basic Color Terms, 1969.

& 47 as most frequent color choices). Hence *narancssárga* extends not just in the direction towards peach, but it extends into yellower colors, as well. Likewise, *violet* and *lila* are not equivalent. Everything *violet* is also *lila*, but *lila* goes much darker (#43, 53, 55, 64) and redder (#4 & 27) and can thus extend into *purple*, *lavender* and *fuchsia*.

Table 4. Differences in use between English and Hungarian premodifiers of color terms used by over 10% of the respondents

Premodifying adjective	Number of basic color terms that the adjective was used with	Number of colors that the adjective was used to describe
<i>dark</i>	4	6
<i>sötét</i> 'dark'	5	16
<i>light</i>	5	10
<i>világos</i> 'light'	6	17

DIFFERENCES BETWEEN COLOR TERMS USED BY NATIVE SPEAKERS OF AME AND HUNGARIAN LEARNERS OF ENGLISH

In some instances the differences between the terms most frequently used by native speakers of AmE and EFL learners in Hungary are minimal. For example, the most frequent EFL name for Crayola color #2 is the same as the second most frequent AmE name, which was chosen by only two less people than the most frequent color term (see Appendix). Similar cases are found for colors #48, 50, and 54.

In more than 30 cases, however, the native and EFL terms differ. Examples include AmE *peach* and EFL *light brown*, AmE *fuchsia* and EFL *purple*, AmE *blue green* and EFL *greenish blue*, AmE *melon* and EFL *light red*, AmE *silver* and EFL *grey*, etc. (see Appendix).

A fairly striking tendency marks Hungarian EFL terms interestingly different from AmE terms. In some cases, the frequency list of the E names of a color features the translation equivalents of the H names of the same color, but the frequencies are mirror images of each other. For instance, Crayola color #14 was called *brown* by 35 American subjects out of 80 and *dark brown* by 16, whereas this same color was called *sötétbarna* by 66 Hungarian subjects out of 92 and *barna* by 12. Not unexpectedly, the frequencies of the EFL color terms of the Hungarian subjects tend to be similar to the frequencies of the H color terms, see Table 5.

Table 5. English, Hungarian and EFL frequencies of selected color terms. The figures after a term show the number of subjects using it

Crayola colors	Frequencies of English names	Frequencies of Hungarian names	Frequencies of EFL names
#14	brown 35/80	sötétbarna 66/92	dark brown 40/51
	dark brown 16/80	barna 12/92	brown 4/51
#17	sky blue 28/92	világoskék 38/93	light blue 28/51
	blue 19/92	kék 19/93	blue 9/51
	light blue 13/92	égszínkék 13/93	sky blue 6/51
#18	green 27/92	világoszöld 40/93	light green 39/51
	light green 23/92	zöld 16/93	green 5/51
#53	purple 51/93	sötétlila 40/93	dark purple 17/48
	dark purple 7/93	lila 27/93	deep purple 9/48
			purple 6/48

Krzeszowski¹²⁰ called this phenomenon “the native vs. non-native performance as manifested in differing frequencies of occurrence of certain forms.” *Table 5* demonstrates that EFL frequencies of color terms reflect the H source language frequencies, which are different from the AmE native speakers’ frequencies.

DIFFERENCES BETWEEN ENGLISH COLOR TERMS USED BY HUNGARIAN LEARNERS AT DIFFERENT PROFICIENCY LEVELS

Comparison of the responses of early intermediate and advanced Hungarian learners of English (i.e. Group d vs. Groups c and e) makes it possible to shed some light on the process of acquisition of color terms by EFL learners. When the most frequent responses were analyzed, in 14 out of the 72 cases differences occurred between the two groups. In 9 of these 14 cases the advanced learners used a single-word color term but early intermediates used a complex color name as shown in *Table 6*.

In the 5 other cases with differences both groups used complex names but they were different, e.g. those in *Table 7*.

¹²⁰ Tomasz P. Krzeszowski: Quantitative Contrastive Analysis, *Studia Linguistica*, 1981/35, 112.

One could argue that in *Table 7* the differences are slight: typically, the same basic color term is modified by semantically close adjectives. In *Table 6*, however, advanced EFL learners used basic color terms where early intermediate learners used the same terms premodified by an adjective such as *dark*, *light* or one ending in *-ish*.

Table 6. Color terms used by early intermediate and advanced Hungarian learners of English as a foreign language

Crayola #	Advanced EFL term used	Early intermediate EFL term used
11	yellow 26/39	dark yellow 4/12
29	red 8/37	brownish red 3/12
31	green 10/38	yellowish green 6/12
34	red 16/39	dark red 5/11
36	orange 21/38	dark orange 7/12
42	orange 30/39	dark orange 7/12
50	grey 8/38	bluish grey 7/12
51	brown 24/39	dark brown 5/12
61	brown 6/37	light brown 3/12

Table 7. Color terms used by early intermediate and advanced Hungarian learners of English as a foreign language

Crayola #	Advanced EFL term used	Early intermediate EFL term used
9	dark red 7/30	brownish red 5/11
25	light brown 20/38	yellowish brown 6/12
48	dark blue 7/38	dark purple 3/12
58	light pink 9/37	light purple 3/12
63	light blue 12/38	greenish blue 4/12

IMPLICATIONS FOR LEXICOGRAPHY

This kind of difference between color terms which are primary counterparts of each other in E and H is not dealt with in a bilingual dictionary like the Concise Hungarian–English Dictionary (CHED): it simply lists *kék* = *blue*. In a similar case, Crayola color #14 was called *brown* by most Americans and *sötétbarna* by

most Hungarians, but the CHED lists only *dark brown* as the equivalent of *sötétbarna*.

A comparison of the most frequent English and Hungarian color names in our study and the relevant entries in the CHED has revealed that some of the most frequently used Hungarian color names are missing from the CHED, e.g., *világosbarna*, *világoslila*, *sötétlila*, *szürkéskék*, *halványlila* and *zöldesbarna*. In a few other cases CHED has entries whose H headwords were hardly ever chosen by our subjects, e.g. *drapp* ‘beige’, *vörös* ‘red’ and *bíbor* ‘purple, scarlet’.

A random look at entries in the CHED shows some discrepancies between the equivalencies our subjects drew and those in the dictionary. For instance, our study shows that *lila* is most often *purple* and sometimes *fuchsia*, *lavender* or *magenta*, but the dictionary lists none of these, giving instead *violet* (as a color name), which was never chosen as a most frequent color, and *lilac* as the color of the plant.¹²¹ In the case of *bordó* subjects used *maroon* and *brick-red*, the same two E names as are the official Crayola names, whereas the dictionary lists *claret(-coloured)* and *wine-red*. Our point is simple: these dictionary entries are different from the findings of our study. We are not claiming that *bordó* and *wine-red* are false equivalents; what we have found is that a particular Crayola color (#9 = *maroon*) is called *bordó* by most Hungarians in our study and the same color is called *maroon* by most American subjects. That *wine-red* is not too bad an equivalent of *bordó* is shown by *burgundy*, the third name on the frequency list: 43 subjects used the color *maroon*, 14 used *brick-red*, and 11 used *burgundy*.

The range differences found in this empirical investigation are hardly ever indicated in the CHED and its counterpart CEHD. For instance, CHED lists *citromsárga* as *lemon (yellow)* but most of our American subjects called Crayola color #7 simply *yellow*. While CHED lists the morphological equivalents in E of complex H color terms, it does not register the basic E terms which native speakers in this study used more often than the complex terms. If range differences are to be considered in Hungarian–English bilingual dictionaries, then *sötétbarna* should be listed as meaning both ‘dark brown’ and simply ‘brown’ (cf. color #14 in the Appendix), *világoszöld* should be listed as equivalent to ‘(light) green’, not just ‘light green’. In a similar fashion in the English-to-Hungarian CEHD *blue* should be listed as meaning both *kék* and *sötétkék*.

¹²¹ Only in color #46 did *violet* have as many as 10 responses, but still there were 36 responses with the more frequent terms *purple*, *magenta* and *fuchsia*.

Object vs. color term

Both languages under investigation have a good number of color terms whose meanings are derived from the color of objects. For instance, *peach* is defined in The Student Dictionary (SD) as ‘a round fruit with soft yellowish-red skin and sweet juicy flesh, and a large seed in its center’ and then a second meaning is listed as ‘the color of the skin of this fruit; yellowish-red’. In several cases English has zero derivation from a morphological point of view: the stem means an object and the color of the object as well. Hungarian, on the other hand, tends to use the suffix *-színű* ‘-colored’ to do the same job, e.g. *őszibarack* = *peach*, and *őszibarackszínű* = *peach*, i.e. ‘peach-colored’.

Although these word-formation processes in E and H seem to be simple enough, there is a curious mismatch with regard to their treatment in some dictionaries. One would assume that L1 dictionaries like Webster’s Third (W3) and Random House (RHD) rely on the native speakers’ knowledge of such word-formation devices, leaving the native speakers to resort to such color terms whenever they feel the need for them. On the other hand, nonnative speakers of a language are much less likely to resort to such a device hence their dictionaries could be expected to explicitly list the meanings for the objects and separate meanings for the color of the objects. Such is not the case, however.

We have checked 11 such terms in 7 dictionaries and found the opposite of what we had expected. The terms investigated are: Crayola #3 *peach*, #5 *fuchsia*, #10 *apricot*, #11 *dandelion*, #15 *thistle*, #17 *cornflower*, #32 *melon*, #43 *violet*, #55 *mulberry*, #58 *lavender* and #72 *maize*. The L1 dictionaries W3 and RHD explicitly list the color-term meanings in almost every case: W3 fails to list only *thistle* as a color while RHD does not list *thistle*, *dandelion* and *mulberry* as colors.

The two monolingual learner’s dictionaries (LDOCE and SD) and the three bilingual dictionaries (CHED, CEHD, HPDFYA) list very few color meanings for the said lexemes. Both LDOCE and SD list *peach* and *violet* as colors, and LDOCE indicates *apricot* and *lavender* as possibly colors as well.¹²² The CHED and the CEHD only list *violet* as a color, and, not surprisingly, the bilingual picture dictionary HPDFYA lists none. (In the case of the Hungarian-to-English CHED the color terms would be separate entries, e.g. *eperszínű* ‘mulberry-colored’. No such entries can be found.)

¹²² Although LDOCE does not give the color meaning of *cornflower*, it cites an example *cornflower-blue eyes*.

We believe learner's dictionaries should treat such lexemes in the same way as W3 because nonnative speakers might not be expected to resort to extended meanings which are not listed in their dictionaries.

CONCLUSIONS

We have seen that the color terms used by our subjects reveal a complex pattern of mapping between Hungarian and American English. As expected, there are cases of straightforward correspondence, but it is interesting that there are few such cases. In contrast, there are many cases in which a single term in one language has multiple equivalents in the other language. Further, the use of *sötét/dark* and *világos/light* among our subjects revealed that the Hungarian terms are used frequently while American English relies either on the basic color terms alone (for darker shades) or on other non-basic color words (for lighter shades).

This study has several implications for lexicography and language teaching, for our findings support few of the one-to-one correspondences that dictionaries and teachers often provide. Our findings suggest that the correspondence of color terms between two languages is more complex and, thus, more interesting than previous literature would lead us to believe. We propose that LDs (Learners' Dictionaries) should treat all object names which can be used as color terms by systematically exemplifying such cases, e.g. *They repainted the bathroom from bright lemon to light apricot* or *His new car isn't red; it's cranberry*. Further, we suggest that when one of the equivalents of a compound color term in one language is a basic color term in another language, e.g. *sötétlila = purple*, or *sötétbarna = brown*, then such cases need special treatment in bilingual LDs. For instance, an English-to-Hungarian dictionary should contain *purple = (sötét) lila*, whereas a Hungarian-to-English dictionary should present both *lila = purple*, and *sötétlila = purple*. In addition, example sentences should be provided for both of the equivalents separately.

REFERENCES

- AL-JEHANI, Nasir M.: Color Terms in Mekka: A Sociolinguistic Perspective, *Anthropological Linguistics* 1990/32, 163–174.
- ARABSKI, Janusz: *Errors as Indications of the Development of Interlanguage*, Katowice, Uniwersytet Śląski, 1979.

- BERLIN, Brent – KAY, Paul: *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*, Berkeley & Los Angeles, University of California Press, 1969.
- BÍRÓ Ruth G. – KONTRA Miklós – RADNAI T. Zsófia: *Hungarian Picture Dictionary for Young Americans*, Bilingual edition, Budapest, Tankönyvkiadó, 1989. (HPDFYA)
- COURTNEY, Rosemary – HUGGINS, John – LIEBERSOHN, Hope (eds.): *Longman Dictionary of Contemporary English*, New edition, Eleventh impression, Harlow & London, Longman, 1990. (LDOCE)
- FLEXNER, Stuart Berg (chief ed.): *The Random House Dictionary of the English Language*, Second edition, New York, Random House, 1987. (RHD)
- GRAY, Arley – SUMMERS, Della – STENTON, Adrian (eds.): *The Student Dictionary*, New York, Longman, 1983. (SD)
- GOVE, Philip B. (chief ed.): *Webster's Third New International Dictionary*, Springfield, Mass., G. & C. Merriam Company, 1961. (W3)
- JUHÁSZ József – KOVALOVSKY Miklós – O. NAGY Gábor – SZŐKE István (eds.): *Magyar Értelmező Kéziszótár* [= Concise Hungarian Explanatory Dictionary], Budapest, Akadémiai, 1972. (ÉKSz)
- KRZESZOWSKI, Tomasz P.: Quantitative Contrastive Analysis, *Studia Linguistica*, 1981/35, 102–113.
- MAGAY Tamás – ORSZÁGH László (eds.): *Magyar–angol kéziszótár / A Concise Hungarian–English Dictionary*, Contributing editor: Sherwood, P. A., Budapest, Akadémiai, 1990. (CHED)
- MORGAN, Gerry: Basic colour terms: comparative results for French and Russian, *French Language Studies*, 1993/3, 1–17.
- ORSZÁGH LÁSZLÓ: *Angol–magyar kéziszótár / A Concise English–Hungarian Dictionary*, Tenth, newly revised edition, Budapest, Akadémiai, 1981. (CEHD)
- SIMPSON, J. – TARRANT, A. W. S.: Sex- and age-related differences in colour vocabulary, *Language and Speech*, 1991/34, 57–62.

APPENDIX

The official Crayola color terms and the corresponding most frequent American English, Hungarian, and EFL terms. The most frequent color terms are listed with the number of respondents who chose them out of the total number of subjects. When the second most frequent term was chosen by only one or two less subjects, it is also listed under the most frequent terms in parentheses.

Crayola # and name	Most frequent American name(s)	Most frequent Hungarian name(s)	Most frequent EFL name(s)
1 gray	gray 26/89	szürke 35/92	grey 16/51 (dark grey 15/51)
2 vivid tangerine	fluorescent orange 27/93 (orange 25/93)	narancssárga 89/93	orange 34/51
3 peach	peach 26/80	világosbarna 17/67	light brown 21/49
4 violet red	fuchsia 23/81	lila 29/85	purple 27/49
5 fuchsia	purple 54/93	lila 38/91	purple 12/50
6 jungle green	green 25/80	zöld 38/91	green 22/51
7 green yellow	yellow 50/93	citromsárga 39/91	yellow 25/51
8 cerulean	blue 39/89	kék 31/93	blue 30/51
9 maroon	maroon 43/93	bordó 62/93	dark red 8/40
10 apricot	peach 51/91	narancssárga 41/78	light orange 34/51
11 dandelion	yellow 34/86	sárga 28/92	yellow 28/51
12 mahogany	brown 31/83	barna 41/92	brown 37/51
13 burnt orange	burnt orange 13/48	világosbarna 25/91	light brown 19/44
14 indian red	brown 35/80	sötétbarna 66/92	dark brown 40/51
15 thistle	lavender 29/84	világoslila 22/89	light purple 20/50
16 brick red	brick red 19/70	bordó 28/84	reddish brown 19/47
17 cornflower	sky blue 28/92	világoskék 38/93	light blue 28/51
18 sea green	green 27/92	világoszöld 40/93	light green 39/51
19 periwinkle	periwinkle 12/66	világoskék 16/75	light blue 11/43
20 midnight blue	dark blue 26/92	sötétkék 65/91	dark blue 39/51
21 pine green	forest green 38/93	sötétzöld 40/93	dark green 33/51
22 spring green	yellow green 20/77	sárgászöld 22/91	greenish yellow 20/51
23 bittersweet	burnt orange 19/67	barna 16/76	brown 10/48
24 turquoise blue	turquoise 25/84	kék 21/92	blue 16/49
25 tan ¹²³	tan 9/43	világosbarna 22/92	light brown 26/50
26 orchid	lavender 23/70	lila 28/92	light purple 18/50
27 magenta	magenta 15/80 (fuchsia 13/80)	lila 20/82	purple 11/44
28 burnt sienna	brown 35/80	barna 43/92	brown 23/50
29 salmon	red 19/70	piros 19/79	red 9/42 (light red 7/42)

¹²³ Owing to an inadvertent loss of some data during coding, the total number of AmE name tokens for Crayola color #25 is only 43 (as opposed to the usual number of about 80 for all other items).

Crayola # and name	Most frequent American name(s)	Most frequent Hungarian name(s)	Most frequent EFL name(s)
30 teal blue	blue green 21/79	türkizkék 20/90	greenish blue 19/50
31 olive green	pea green 16/66	zöld 24/90	yellowish green 15/50
32 melon	melon 13/71	piros 17/72	light red 12/43
33 white	white 87/93	fehér 78/92	white 47/50
34 red	red 48/89	piros 32/92	dark red 17/50 (red 16/50)
35 carnation pink	pink 68/93	rózsaszín 61/92	pink 30/50
36 red orange	orange 66/93	narancssárga 74/92	orange 22/50 (dark orange 20/50)
37 yellow	yellow 35/93	citromsárga 43/91	yellow 13/50
38 yellow green	lime green 22/89	világoszöld 26/91	light green 15/51
39 blue green	turquoise 21/80	türkizkék 26/89	blue 13/49
40 green	green 59/93	zöld 40/92	green 28/51
41 blue	blue 31/88	sötétkék 22/92	blue 13/49
42 orange	orange 59/92	narancssárga 83/93	orange 33/51
43 violet (purple)	purple 77/93	lila 48/92	purple 18/51
44 brown	brown 73/93	barna 44/93	brown 27/51
45 black	black 88/93	fekete 82/93	black 41/51
46 red violet	purple 14/73 (magenta 12/73)	lila 31/86	purple 22/48
47 yellow orange	yellow orange 30/87	narancssárga 55/91	orange 13/51
48 blue violet	purple 32/90	sötétlila 35/93	dark blue 7/43 (purple 5/43) (deep purple 5/43)
49 goldenrod	yellow 49/78	sárga 33/90	yellow 27/51
50 cadet blue	blue gray 19/69	szürkéskék 27/90	bluish grey 12/50
51 sepia	brown 56/82	barna 57/92	brown 28/51
52 raw sienna	brown 31/80	barna 35/90	light brown 17/50
53 plum	purple 51/93	sötétlila 40/93	dark purple 17/48
54 wild strawberry	red 16/53	piros 18/70	dark pink 7/38 (red 6/38)
55 mulberry	purple 24/71	lila 41/87	purple 28/50
56 navy blue	blue 41/86	kék 41/92	blue 20/51
57 sky blue	light blue 29/93	világoskék 64/92	light blue 38/51
58 lavender	pink 22/68	halványlila 20/92 (rózsaszín 18/92)	light pink 12/47
59 copper	brown 54/89	barna 59/93	brown 31/51

Crayola # and name	Most frequent American name(s)	Most frequent Hungarian name(s)	Most frequent EFL name(s)
60 silver	silver 33/93	szürke 50/93	grey 31/51
61 gold	gold 46/82	zöldesbarna 12/77	brown 7/46 (greyish brown 7/46)
62 forest green	green 26/87	zöld 40/91	green 13/50 (dark green 13/50)
63 aquamarine	turquoise 12/76 (light blue 12/76) (aqua 11/76)	világoskék 34/92	light blue 18/50
64 royal purple	purple 61/93	lila 44/92	purple 13/50 (dark purple 11/50)
65 blue gray	gray 32/87	szürke 47/92	grey 27/51
66 raw umber	gold 27/63	zöldesbarna 18/78	greenish brown 10/45
67 green blue	blue 32/72	kék 47/87	blue 26/50
68 orange red	red orange 18/59	piros 51/92	red 20/51
69 lemon yellow	yellow 31/90	citromsárga 23/89	light yellow 15/51
70 violet blue	dark blue 13/75	sötétkék 26/92	dark blue 22/51
71 orange yellow	yellow 46/92	sárga 37/93	yellow 34/51
72 maize	yellow 18/67	okkersárga 29/72	dark yellow 12/44

A HELÓ TÉRHÓDÍTÁSA BUDAPESTEN¹²⁴

ABSTRACT

The spread of *heló* (< English *hello*) in Budapest

Borrowed from English, heló is one of the most frequently used Hungarian greetings today. The Hungarian National Sociolinguistic Survey conducted in 1988 with a country-wide random representative sample (N=832) and its re-study conducted in Budapest in 2005 (N=200) show how heló spread in the last two decades. Analyses of self-reported use of frequency data by age, sex and residence show that heló is the third most frequently used Hungarian greeting formula today, it spread from Budapest to the provinces, and is also used by more and more Hungarians in Hungary's neighboring countries.

Keywords: *heló (< English hello) in Hungarian, real-time change*

A heló ma Magyarországon gyakran használt köszönési forma, újabb angol kölcsönszavaink egyike. Elterjedését meg lehet rajzolni a Magyar Nemzeti Szociolingvisztikai Vizsgálat 1988-as adatfelvételének és e vizsgálat 2005. évi budapesti megismétléséből származó adatoknak az elemzéséből. A helózás elterjedését különféle köszönések használati gyakoriságára vonatkozó önbevallások elemzésével mutatjuk be. 1988-ban a heló Budapesten az 5. leggyakrabban használt köszönés volt (önbevallás szerint), 2005-ben viszont már a 3. Az elemzés kimutatja, hogy az 1988-as nemi különbség kiegyenlítődött, a helózás Budapestről terjed(t) vidékre, s vannak adatok arra is, hogy a határon túli magyarok is egyre gyakrabban használják ezt a köszönést. A magyar heló szótárérrett, de szótárainkból gyakorlatilag hiányzik.

Kulcsszavak: *heló, valós idejű változás*

Országgh László szótörténeti s egyben művelődéstörténeti monográfiájában a következőt írta *heló* szavunkról:

¹²⁴ Eredetileg megjelent a Magay Tamás szerkesztette *Félmúlt és közeljövő* (Lexikográfiai füzetek 3.) c. kötetben. Budapest, Akadémiai, 2007, 101–108.

A telefonba mondott **halló** nálunk 1881-ben jelent meg, két évvel az első budapesti telefonközpont megnyitása után, minden valószínűség szerint közvetlenül az amerikai angolból (*hallo, hullo*; ‘hallja-e?, nosza, rajta, előre’ telefonnál jelzésül). A *halló* szó mindmáig él nyelvünkben, de néhány évtizeddel ezelőtt hasadást szenvedett. Megjelent **helló** alakváltozata, melynek más a szerepe, alkalmazásköre, mint a **halló**-nak. Nem a telefonbeszélgetéssel kapcsolatban használják, hanem figyelmet felhívó kiáltásként távolabb álló személyhez intézve. E *helló* első magánhangzója közelebb áll az angol szó azonos szótagban levő hangzójához, s nem lehetetlen, hogy az angolban üdvözlésként élő szó hatása alatt (a hangosfilm, utazók és olvasmányok közvetítésével) terjedt el nálunk, egyelőre még csak szerény mértékben.¹²⁵

Egy más jellegű, nem tudományos, hanem nyelvművelő kiadványban bő negyedszázaddal később ezt lehet olvasni a szóról:

heló

A ~ köszönésforma divatja az ifjúsági nyelv újabb fejleménye. Angol hatást tükröz (vö. *halloo, hello*), de angol-amerikai eredetijétől eltérően nemcsak köszöntésül, hanem elköszönésül is használatos. Reméljük, hogy nem szorítja ki teljesen a *szervusz*-t és társait, mert ez szegényítené nyelvünket.¹²⁶

1988-ban a Magyar Nemzeti Szociolingvisztikai Vizsgálat (MNSZV) keretében megvizsgáltuk, hogy miképp válaszolnak egy 832 fős országos reprezentatív minta tagjai arra a kérdésre, hogy „A hétköznapi életben szokott-e Ön így köszönni?: *szevasz; adjon isten; szia; jó napot kívánok; csao; sziaóka; erőt egészséget; cső; heló; kezét csókolom; tiszteletem.*” A kérdezettek, akik életkor, nem, iskolázottság és településtípus szerint reprezentálták Magyarországot akkori felnőtt (írástudó) lakosságát, háromféle választ adhattak: (1) gyakran (sok emberrel), (2) ritkán (csak néhányval) és (3) nem. A valamilyen gyakorisággal használt köszönések rangsorában a *heló* ötödik volt, vagyis a *jó napot kívánok* az összes válaszoló 99,6%-a saját bevallása szerint „gyakran (sok emberrel)” vagy „ritkán (csak néhányval)” használta, a *szia* 82,5%, a *szevaszt* 75,1%, a *kezét csókolom* 60,4% és a *helót* 40,1% használta valamilyen gyakorisággal.¹²⁷

¹²⁵ Ország László: *Angol eredetű elemek a magyar szókészletben*, Budapest, Akadémiai, 1977, 74.

¹²⁶ Grétsy László – Kemény Gábor (szerk.): *Nyelvművelő kézikönyvtár*, Budapest, Tinta, 2005, 230.

¹²⁷ Kontra Miklós: Kik köszönnek ma Magyarországon *heló*-val?, in Vadon Lehel (szerk.): *Emlékkönyv Ország László tiszteletére*, Eger, 1993, 243–251, 245.

2005-ben Budapesten újra lekérdeztük az MNSZV kérdőívét egy 200 fős reprezentatív mintától,¹²⁸ így módunk van megállapítani, hogy miként változott Budapesten a *heló* használati gyakorisága 17 év múltán.

A budapesti almintában 1988-ban a *heló* ugyanúgy az ötödik leggyakoribb köszönési forma volt, mint az országos mintában: megelőzte a *jó napot kívánok*, a *szia*, a *szevasz* és a *kezét csókolom*. 2005-ben viszont már a harmadik leggyakoribb (önbevallás szerint valamilyen gyakorisággal használt) köszönés volt: a *jó napot kívánok* (99,5%) és a *szia* (79,5%) után következett, 64,5%-kal. A vizsgált 11 (illetve 12¹²⁹) valamilyen gyakorisággal használt köszönés sorrendi változásait mutatja az 1. táblázat.

1. táblázat. A valamilyen gyakorisággal használt köszönések rangsora Budapesten 1988-ban (N = 163) és 2005-ben (N = 200), önbevallás

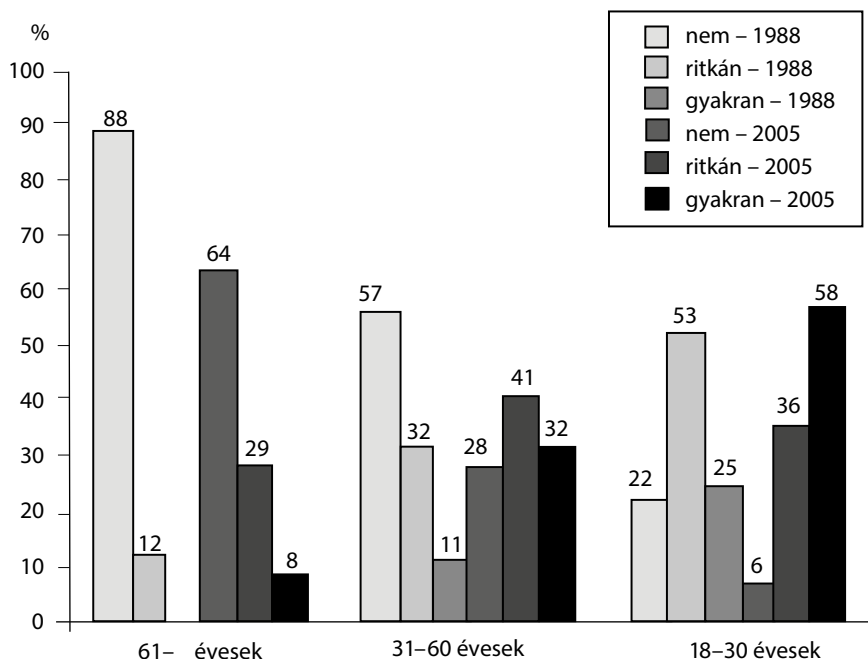
	1988-ban (%)	2005-ben (%)
jó napot kívánok	100	99,5
szia	79,8	79,5
szevasz	63,8	59,5
kezét csókolom	58,9	53
heló	41,7	64,5
tiszteletem	28,2	40
adjon isten	24	20
erőt, egészséget	23,9	20
szióka	17,2	20
csao	5,5	34
cső	5,5	16
csóközön	–	4

A nemek szerinti elemzés azt mutatja, hogy a *heló* elterjedésében a nőknek jelentős szerepe volt: 1988-ban a nők 70%-a nem használta (szemben a férfiak 43%-ával), de 2005-ben a nem használók között a nemi különbség már csupán 6% volt (férfiak: 32%, nők: 38%). Tehát 1988-ban a férfiak jártak elől a *helózásban*, de 2005-re a nemi különbség kiegyenlítődött, a nők felzárkóztak a férfiakhoz.

¹²⁸ Ezt a vizsgálatot Tardos Róbert, Angelusz Róbert, Lipták Mihály, Szilveszter Andrea és Váradi Tamás jóvoltából végezhettem el. A kutatást támogatta az Oktatási Minisztérium is, az OM17542-1/2005. számú megállapodás alapján.

¹²⁹ A 2005. évi vizsgálatban rákérdeztünk a *csóközönre* is.

Az életkor-3 szerinti összehasonlítás¹³⁰ azt mutatja, hogy 1988-ban az idős budapestiek (61 évesek vagy idősebbek) 88%-a nem használta a *helót*, s a fiataloknak (18–30 éveseknek) csak 25%-a használta gyakran, de 17 évvel később az időseknek csak 64%-a nem használta, s a fiataloknak már 58%-a gyakran használta az angol eredetű köszönést, amint ezt az 1. ábra mutatja:



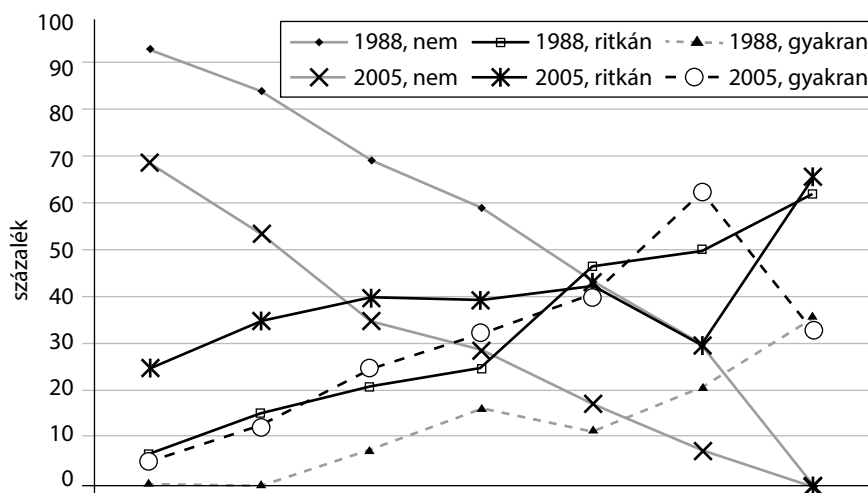
1. ábra. A *heló* használati gyakorisága Budapesten életkor szerint
1988-ban (N = 163) és 2005-ben (N = 200), önbevallás

1988-as országos adataink azt mutatták, hogy a *heló* magyarországi elterjedésében és elterjesztésében az akkori 18–20 éveseknek volt kiemelkedő szerepük.¹³¹ A budapesti adatok életkor-7 szerinti bontása szintén az akkori legfiatalabbaknak (az 1970 körül születettek) a változást vezető szerepét mutatják (2. ábra). Az 1988-as és a 2005-ös adatok jól mutatják a *heló* terjedését: a köszönést nem

¹³⁰ Az életkor-3 szerinti összehasonlítás azt jelenti, hogy az adatközlőket 3 életkori csoportra bontottuk: 18–30 évesekre, 31–60 évesekre és 61 évesekre vagy idősebbekre. Az életkor-7 szerinti összehasonlításban 7 csoportra bontottuk az adatközlőket: 18–20 évesek, 21–30 évesek, 31–40 évesek stb.

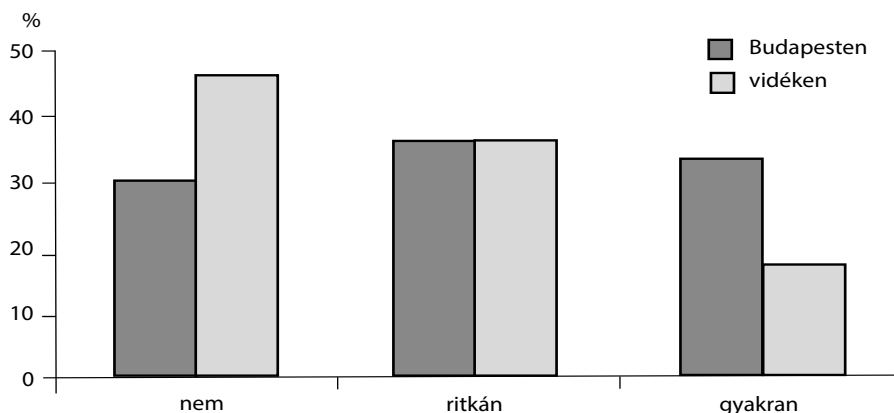
¹³¹ Kontra: *Kik köszönnek ma Magyarországon heló-val?*, 198, 5.21. ábra.

használók aránya 17 év alatt bő 20%-kal csökkent, a gyakran használók aránya pedig az 1988-as átlag 11%-ról 2005-re átlag 28,5%-ra nőtt. A 2. ábrán csodálkozást kelthet az, hogy 2005-ben az életkor csökkenésével a gyakran *helő*zők egyre nagyobb százalékos arányt mutatnak, de ez a mintázat megtörik a 21–30 évesek és a 18–20 évesek között. E visszaesés magyarázatát azonban nem a változás (terjedés) megtorpanásában találhatjuk, sokkal inkább a kis elemszámokban: a 2005-ös mintában a legfiatalabb kohorszba összesen 6-an tartoztak (s 1988-ban is csak 8-an), a 21–30 évesek csoportjába viszont 30-an (s 1988-ban is 24-en).



2. ábra. A *helő* használati gyakorisága Budapesten életkor-7 szerint
(alsó vízszintes tengely) 1988-ban ($N = 163$) és 2005-ben ($N = 200$), önbevallás

Az „őshonos” és a bevándorló budapestiek közötti statisztikailag jelentős különbség megmutatja, hogy honnan terjedt el a *helő* Magyarországon. 2005-ben a gyerekkorukban Budapesten élőknek 30%-a, de a vidéken élőknek 46%-a nem használta a *helőt*, s a Pesten gyerekeskedő fővárosiak 33%-a, de a vidéken gyerekeskedő fővárosiak csak 18%-a köszönt gyakran *helő*val.



3. ábra. A heló használati gyakorisága (nem, ritkán, gyakran) Budapesten 2005-ben a „Gyerekkorában hol élt?” kérdés válaszai szerint, $N = 194$, önbevallás, khi-négyzet [$f=2$] = 6,215, $p < 0,05$

A különbség a khi-négyzet-próba szerint $p < 0,05$ szinten szignifikáns. Kimondhatjuk tehát, hogy a *heló* Budapestről terjed(t) vidékre, lásd a 3. ábrát.

A *helózás* nemcsak Magyarországon terjed viharosan, hanem a környező országok magyarjai között is. Jó egy évtizeddel ezelőtt H. Varga Gyula 111 székellyföldi középiskolást vizsgálva azt találta, hogy a *szia* és a *szevasz* dominál (közel 60%-os használattal), s a *heló* 25%-os gyakoriságú.¹³² A zoboraljai Kolonban Sándor Anna által végzett kérdőíves felmérés szerint 1995-ben az alapiskolások leggyakrabban a *szia*val köszöntek szüleiknek, testvéreiknek, iskolatársaiknak stb., a *heló* (ejtve: *hēló* ~ *hēlló*) elsősorban az iskolások és a fiatalok körében volt kedvelt köszönésforma,¹³³ de a szerző megfigyelései szerint „már a középkorúak is egyre gyakrabban használják”.¹³⁴ Bauko János egy révkomáromi alapiskola 100 diákját vizsgálta 2002-ben kérdőívvel, s egyebek mellett megállapította, hogy az iskolatársak gyakran köszönnek egymásnak *heló*-val, s „a legjobban tetsző

¹³² H. Varga Gyula: Hasonlóság és különbözőség a székellyföldi és az itthoni magyar fiatalok nyelvhasználatában, in Gadányi Károly – Bokor József – Guttman Miklós (szerk.): *Nyelvi tudat, identitástudat, nyelvhasználat*, Szombathely, Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, 1996, 224–227, 225.

¹³³ Sándor Anna: *Anyanyelvhasználat és kétnyelvűség egy kisebbségi magyar beszélőközösségben, Kolonban*, Pozsony, Kalligram, 2000, 104–105.

¹³⁴ Uo., 107.

köszönések listáján” a *heló* még a *sziát* is megelőzi, nem beszélve a *cső, csá, jó napot, csókolom és szevasz* köszönésekről.¹³⁵

A *Magyar értelmező kéziszótár* 1. kiadásában (1972) nincs *heló* szócikk. A 2. kiadásban (2003) már van: a szót bizalmas üdvözlő és búcsúzó köszönésként szótárasták.

Az ezredfordulón megjelent Varga–Lázár-féle *Magyar–angol kéziszótárban* nincs *heló* címszó, de természetesen a párjában, az *Angol–magyar kéziszótárban* van *hello* 1. halló [telefon felvételekor], 2. szervusz [köszönés találkozáskor], 3. hé! [figyelemfelhívás, meglepetés].

Az Országgh László halála (1984) után megjelent, nevét is viselő magyar–angol szótárakban (lásd az Irodalomjegyzékben) nincs *heló* címszó, s az angol–magyar szótárak *hello* cikkében sincs nyoma a magyar *helónak*.

Végül a Magyar Nemzeti Szövegtár (<http://corpus.nyttud.hu/mnsz/>) 2007 márciusában épp 187 millió szavas korpuszában a következőket mutatta: a magyarországi és a határon túli korpuszban a *heló* és alakváltozatai, valamint származékai milliő szavanként néhányszor fordultak elő. A *heló* és származékai összesen 100-nál kevesebbszer fordultak elő a korpuszban, a *szevasz* és származékai 640-szer, s a *szia* és származékai 7572-szer. A *heló* lényeges írásváltozatai azonban a szó nagyobb elterjedtségére mutatnak: a *hello* és származékai 1143-szor, a *helló* és származékai pedig 745-ször fordultak elő.¹³⁶

Úgy gondolom, kimondhatjuk: a *heló* „szótárérett”¹³⁷ magyar köszönésforma lett.

IRODALOMJEGYZÉK

BAUKO János: Köszönés- és megszólításformák a révkomáromi Eötvös Utcai Alapiskolában, *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 2002/3, 143–153.

GRÉTSY László – KEMÉNY Gábor (szerk.): *Nyelvművelő kéziszótár*, Budapest, Tinta, 2005.

H. VARGA Gyula: Hasonlóság és különbözőség a székelyföldi és az itthoni magyar fiatalok nyelvhasználatában, in Gadányi Károly – Bokor József – Guttmann Miklós (szerk.): *Nyelvi tudat, identitástudat, nyelvhasználat*, Szombathely, Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, 1996, 224–227.

JUHÁSZ József és mások: *Magyar értelmező kéziszótár*, Budapest, Akadémiai, 1972.

¹³⁵ Bauko János: Köszönés- és megszólításformák a révkomáromi Eötvös Utcai Alapiskolában, *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 2002/3, 143–153.

¹³⁶ Ezekért az adatokért Sass Bálintnak tartozom köszönettel.

¹³⁷ A szótárérettség kritériumairól lásd Lanstyák István: A nyelvi változatosság mint szótártani probléma, in *Nyelvből nyelvbe. Tanulmányok a szókölcsonzésről, kódváltásról és fordításról*, Pozsony, Kalligram, 2006, 57–104, 61–69.

- KONTRA Miklós: Kik köszönnek ma Magyarországon *heló*-val?, in Vadon Lehel (szerk.): *Emlékkönyv Országh László tiszteletére*, Eger, 1993, 243–251.
- KONTRA Miklós: A független változók hatásainak összegzése, in Kontra Miklós (szerk.): *Nyelv és társadalom a rendszerváltáskori Magyarországon*, Budapest, Osiris, 2003, 169–228.
- LANSTYÁK István: A nyelvi változatosság mint szótártani probléma, in *Nyelvből nyelvbe: Tanulmányok a szókölcsonzészról, kódváltásról és fordításról*, Pozsony, Kalligram, 2006, 57–104.
- LÁZÁR A. Péter – VARGA György: *Angol–magyar kéziszótár*, Budapest, Aquila, 2000.
- MAGAY Tamás – ORSZÁGH László: *Magyar–angol kéziszótár*, Budapest, Akadémiai, 1992.
- ORSZÁGH László: *Angol eredetű elemek a magyar szókészletben*, Budapest, Akadémiai, 1977.
- ORSZÁGH László – FUTÁSZ Dezső – KÖVECSES Zoltán: *Magyar–angol nagyszótár*, Budapest, Akadémiai, 1998.
- ORSZÁGH László – MAGAY Tamás: *Angol–magyar nagyszótár*, Budapest, Akadémiai, 1998.
- PUSZTAI Ferenc (főszerk.): *Magyar értelmező kéziszótár*, második, átdolgozott kiadás, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2003.
- SÁNDOR Anna: *Anyanyelvhasználat és kétnyelvűség egy kisebbségi magyar beszélőközösségben, Kolonban*, Pozsony, Kalligram, 2000.
- VARGA György – LÁZÁR A. Péter: *Magyar–angol kéziszótár*, Budapest, Aquila, 2000.

NYELVPEDAGÓGIA • LANGUAGE PEDAGOGY



ON TEACHING ENGLISH IN HUNGARY IN THE 1970S¹³⁸



The teaching of English in Hungary began at the University of Budapest in the final decades of the 19th century. English has been a recognized school subject in Hungary since 1926. The second English department in the country, that at the University of Debrecen, was founded in 1938 (for its ups and downs see a study by Ágnes Békés¹³⁹), and since 1965 students majoring in English language and literature have been trained at Attila József University, Szeged, too. In addition, the teacher training colleges (preparing teachers of 10- to 14-year-olds) at Eger and Pécs have also established English departments.

The year 1974 seems to be important for English teaching in Hungary for at least two reasons. First, T.I.T. (the Hungarian Society for the Popularization of Sciences, also the major foreign-language teaching organization for adults) hosted the first overseas conference of IATEFL, which provided hundreds of Hungarian teachers with an opportunity to engage in professional discussion with their colleagues from numerous countries of the world. Second, 1974 was also an end: the Hungarian–English contrastive linguistics project (cf. Éva Stephanides¹⁴⁰) terminated on 31 May 1974. It resulted in a considerable but still very inadequate number of contrastive studies. Since then, the contrastive analysis of English and Hungarian seems to have lost momentum on both sides of the Atlantic.

One more circumstance, partly historical in origin, needs to be stated: TEFL in Hungary has always meant teaching only British English. One is hopeful today, however, that with increasing activity in American studies (cf. Bálint Rozsnyai¹⁴¹) will come a healthy ‘bidialectalism’ in our English teaching.

¹³⁸ First published in *English Language Teaching Journal*, vol. XXXV, 1981/2, 186–191. Reprinted here with the permission of Oxford University Press.

¹³⁹ Ágnes Békés: The rebirth of the Debrecen English department after 1945, *Hungarian Studies in English*, vol. 11, 1977, 11–7.

¹⁴⁰ Éva Stephanides: Report on the English–Hungarian contrastive linguistics project. *Modern Language Teaching*, Budapest, Foreign Language Teaching Department of T. I. T., 1974, 241–250.

¹⁴¹ Bálint Rozsnyai: American studies in Hungary: a survey, *Acta Litterariae Academiae Scientiarum Hungaricae*, vol. 20, 1978, 177–9.

ENGLISH IN HUNGARIAN SCHOOLS IN 1978/79

After Russian, which is obligatory for all students, English is commonly held to be the first foreign language taught in Hungary. It is taught in a small and fluctuating number of elementary schools, (grades 3 to 8, i.e., 9–14-year-olds), to larger bodies of learners in high schools (15–18-year-olds) and university colleges, and also to adults in courses organized by various societies, institutes, etc.

Of all Hungarian elementary school pupils, 0.8 percent (that is 6,629 children) studies English daily in 1978–79, while an additional 2,967 took English as a special subject. This figure surpasses that of learners of German (3,767) and French (2,119) together.¹⁴²

Of all pupils at high schools, a total of 32,975 studied English in 1978–79, while German was taught to 37,001 and French to 9,727 students.¹⁴³

Although English was first after Russian in the 'gimnáziumok' (a kind of college preparatory secondary school) offering intensive foreign language training (this means five or more teaching periods a week), in 'gimnáziumok' without intensive English (2-3 periods a week) learners of German still outnumber those of English.

Over 41 percent of the adults enrolled in foreign language courses at T.I.T. (the cultural organization for adults) in 1978 learned English, 40 percent learned German, 8 percent learned Russian (a compulsory subject in all schools), and 4.5 percent took French.¹⁴⁴

These figures should be viewed in the context of Hungarian educational policy striving for a balance, i.e., sufficient numbers of Hungarians knowing each of the following languages: English, French, German, Italian, Russian and Spanish.

THE IEA ENGLISH STUDY

In 1965 the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Stockholm, inaugurated a cross-national study of achievement in six subjects, one of them being EFL (see Lewis–Massad¹⁴⁵). A cursory review

¹⁴² *Statistikai tájékoztató az alsófokú oktatási intézmények 1978/79. tanévi helyzetéről*, Budapest, 1979, 32.

¹⁴³ *Statistikai tájékoztató. Középfokú oktatás 1978/79*, Budapest, 1979, 37–8.

¹⁴⁴ T. I. T. *Statistikai évkönyve 1978*, Budapest, é. n., 24.

¹⁴⁵ E. Glyn Lewis – Carolyn E. Massad: *The Teaching of English as a Foreign Language in Ten Countries* (International Studies in Evaluation; IV), Stockholm, Almqvist and Wiksell International, 1975.

of the Hungarian national report (Kádár-Fülöp¹⁴⁶) will here be offered to briefly characterize TEFL in Hungary in the 1970s.

A glance at Hungary's place among the participants in the study as shown by achievements in the four skills (in reading Hungary is 8th out of 10, in listening 4th out of 6, in writing 4th out of 6, in speaking 2nd out of 6 nations) will certainly give credence to Kádár-Fülöp's conclusion that our high school students' results are poor when measured cross-nationally.

A striking finding of our report, the relatively good Hungarian performance on the speaking test, is rightly attributed by Kádár-Fülöp to the educational reform of 1961 in Hungary, which promoted the cultivation of the audio-lingual skills at the expense of former grammar-translation. The outstanding speaking result of Hungarians is also interesting in as much as it points to the immense responsibility borne by the authorities in a state-governed educational system like Hungary's. Comparing our relatively high speaking achievement with our relatively low listening achievement, the report rightly questions the communicative value of a relatively good speaking ability which is not matched with listening ability of at least the same standard. The reason for this striking disparity in learners' audio-lingual skills is seen to be the requirements of the official syllabus which FL teachers in Hungary are expected to follow.

In addition to our teachers' unfortunate overemphasis on speaking, which was revealed by questionnaires, listening instruction is hampered by the virtual lack of any listening courses of unscripted natural English speech in Hungarian classrooms. Sixty-two percent of the school leavers studied say that records, radio, or TV are rarely or never used in the English class. Consequently, 'Hungarian English' (characterized as a language similar to English on the grounds that Englishmen do partly understand it) is often the resulting means of communication. It is used by teacher and students talking to each other, its communicative value being mainly restricted to the classroom. Learners do understand each other and their teacher, but no native English speakers. The disharmonious relationship between students' needs and syllabus requirements is seen by Kádár-Fülöp as the main reason that numerous Hungarian teachers have to content themselves with teaching 'tourist English'.

To improve our students' extremely poor reading achievement (N.B. English is mainly needed in Hungary for reading purposes), the author urges the

¹⁴⁶ Kádár-Fülöp Judit: Az angol nyelv tanításának eredményei [The Hungarian report on the IEA English Study], in Árpád Kiss et al. (eds.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1975–1976*, Budapest, Akadémiai, 1979, 276–341.

introduction of extensive reading in high school English classes and the compilation of readers of a wide choice of topics.

It has been found by our National Technical Officer Kádár-Fülöp that 25 percent of all high-school students emerge with no workable knowledge of the language as a result of four years of study, 50 percent 'pick up' something which is still not a workable knowledge, and it is only the remaining one-fourth of school-leavers whose English seems a sufficient basis for further self-study.

Considerable differences can be found between Hungary and the other IEA countries if the teaching of English in each country is characterized by the product of the mean national achievement on, say, the reading test and the learners of English expressed as a percentage of all high school pupils. One answer, perhaps the most important, to the question why Hungary lags so far behind is that she conducts only 4-5 percent of all her foreign trade with English-speaking countries, while this figure for the other IEA countries is 20 to 40 percent.

As regards the causes of inter-student differences, Kádár-Fülöp shows that the teacher (his/her fluency in English, professional knowledge, personality etc.) and how well-equipped a particular school is are the most important factors influencing students' achievement, regardless of curricula. In describing pedagogical variables, it has been found that the only factor significantly influencing students' achievement is the length of their teachers' residence in English-speaking countries. This being so, we can easily attribute our students' low achievement levels to the fact that of all practicing Hungarian teachers of EFL 93.5 percent have spent only 0-3 months in English-speaking countries.

EDUCATIONAL POLICY AND TEACHER TRAINING

According to the IEA international report:

... the teaching of foreign languages is governed less and less by the traditions of philology or even by 'humanistic' values. Instead, there is increasing evidence that specifically practical objectives related to the need to enrich social interaction and improve face-to-face communication are given greater weight in preparing syllabuses and articulating the aims of language teaching. This tendency has been reinforced by the general movement to make foreign languages available not only to a selected and elitist minority but to an increasing proportion of the school population."¹⁴⁷

¹⁴⁷ Lewis-Massad: *The Teaching of English*, 22.

This world-wide tendency has reached Hungary as well: in 1979 a cabinet decision was taken to improve the whole of foreign-language instruction in the country (cf. Fónagy–Sipőczy¹⁴⁸).

Prospective English teachers trained in our universities take courses of three kinds. One component of their studies comprises English and American literature from its beginnings up to the present day; the second component consists of descriptive and historical linguistics (in 1979 students still had to take almost as many courses in the history of English as in its descriptive grammar). And the remaining one-third of the curriculum is taken up by what could broadly be called practical English courses. Besides these three major courses, university-trained teachers-to-be take courses in the history of education and didactics offered by the education departments. These courses are supplemented by trainees observing and discussing teaching practice in schools. English majors receive their TEFL training proper in the English department in the form of a two-semester course on methods, and practice teaching in the training schools. The methods course is usually given either just before or simultaneously with the practice teaching, in the 8th, 9th, or 10th (i.e., the last of all!) semesters. Teaching practice means 12 to 20 teaching periods in all, with about 50-60 ‘sit-ins’ on fellow trainees’ lessons, which are immediately followed by discussion between trainer and trainees. Thus, the teaching practice we provide for our students is not only regrettably short, but also much too belatedly provided.

Most conspicuously lacking in our teacher training are applied linguistics courses. Applied linguistics in Hungary has not yet acquired the prestige in academia which it deserves solely on account of its potential importance to a nation’s education and its economic life. Until recently, very few courses in applied linguistics have even been offered in foreign language departments or linguistics departments at our universities.

Discussing some basic principles of teacher training, Peter Strevens writes that shortcomings in staff affect the quality of the *theory* component (the ‘why’ of language teaching), shortcomings in library holdings affect the *information* component (the ‘what’ of language teaching), and shortcomings in demonstration and practice facilities affect the *skills* component (the ‘how’ of language teaching).¹⁴⁹ To further improve the theory component of our teacher training, I would find it imperative for Hungary to send students to British and American universities to earn MA degrees in applied linguistics and TEFL/TESOL, so that, on their

¹⁴⁸ Fónagy Erzsébet – Sipőczy Győző: Idegen nyelvi oktatásunk reformja [The reform of our foreign language instruction], *Köznevelés*, XXV. évf., 1979/24, 13–5.

¹⁴⁹ Peter Strevens: Some basic principles of teacher training, *ELT*, vol. XXIX, 1974/1, 19–27.

return to Hungary, they can participate in large-scale introduction of the science of applied linguistics into our English departments. In fact, thanks to Harold B. Allen, Fulbright-Hays lecturer at Debrecen in 1972–73, Hungary's link with the University of Minnesota has already provided three professionally trained TESOL specialists. Such MA holders should be followed by others, in adequate numbers, and all should be teaching applied linguistics and methods courses in the universities, for a considerably longer time than two semesters. Later, some of the older MAs should be replaced on the university faculties by new ones and should earn PhD degrees in an English-speaking country. If only one such scholar were to work in each of the English departments at Budapest, Debrecen, and Szeged, it would certainly make an enormous impact on the future teaching of English in Hungary.

REFERENCES

- BÉKÉS Ágnes: The rebirth of the Debrecen English department after 1945, *Hungarian Studies in English*, vol. XI, 1977, 11–7.
- FÓNAGY Erzsébet – SIPŐCZY Győző: Idegen nyelvi oktatásunk reformja [The reform of our foreign language instruction], *Köznevelés*, XXV. évf., 1979/24, 13–5.
- KÁDÁR-FÜLÖP Judit: 1979. Az angol nyelv tanításának eredményei [The Hungarian report on the IEA English Study], in Árpád Kiss et al. (eds.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1975–1976*, Budapest, Akadémiai, 1979, 276–341.
- LEWIS, E. Glyn – MASSAD, Carolyn E.: *The Teaching of English as a Foreign Language in Ten Countries* (International Studies in Evaluation; IV), Stockholm, Almqvist and Wiksell International, 1975.
- ROZSNYAI Bálint: American studies in Hungary: a survey, *Acta Litteraria Academiae Scientiarum Hungaricae*, vol. 20, 1978, 177–9.
- STEPHANIDES, Éva: Report on the English–Hungarian contrastive linguistics project, *Modern Language Teaching*, Budapest, Foreign Language Teaching Department of T. I. T., 1974, 241–250.
- STREVEVS Peter: Some basic principles of teacher training, *ELT*, vol. XXIX, 1974/1, 19–27.

ANGOL NYELVI ÉS KULTURÁLIS IMPERIALIZMUS ÉS MAGYAR TANÁRKÉPZÉS¹⁵⁰

ABSTRACT

English linguistic and cultural imperialism and teacher training in Hungary

In the 1990s, EFL/ESL teachers rarely analyzed the ways in which language pedagogy supported the global role of English. Before this 1997 conference paper, nobody in Hungary gave any serious scholarly attention to English cultural and linguistic imperialism. This paper is a first attempt at addressing some aspects of the complex web of issues in play, starting from examples of cultural and linguistic imperialism in Hungary and arriving at what, in the author's view, EFL policy-makers and teachers should do in order to foster an ecology-of-language paradigm rather than a diffusion-of-English paradigm (Phillipson & Skutnabb-Kangas 1996) in Hungary.

Keywords: *English linguistic, cultural, and scientific imperialism in Hungary; Hungarian teacher education; Hungarian language policy; EFL/ESL books exported from the UK and the US*

„Az, hogy az angol nyelv terjesztése nem csupán a kommunizmus korábbi áldozatainak önzetlen támogatása a demokrácia és az emberi jogok felé vezető úton, látható a British Councilnek Károly herceg által 1995 elején elindított »English 2000« nevű projektumban is.”

(Phillipson–Skutnabb-Kangas¹⁵¹)

Az angoltanárok ritkán szokták vizsgálat tárgyává tenni azt, hogy a nyelvpedagógia miképp támogatja az angol egyre növekvő szerepét Földünkön. Amennyire

¹⁵⁰ Először megjelent a *Modern Nyelvoktatás* III. évfolyam 3. számában, 1997 szeptemberében, a 3–14. oldalon. Angolul elhangzott a *Second Conference on Teacher Training in the Carpathian Euroregion* című konferencián Debrecenben, 1997. április 26-án.

¹⁵¹ Robert Phillipson–Tove Skutnabb-Kangas: English Only Worldwide or Language Ecology?, *TESOL Quarterly*, vol. 30, 1996/3, 429–452, 431. Itt és a továbbiakban az angol idézeteket saját fordításomban közlöm.

meg tudom ítélni, Magyarországon még senki sem foglalkozott komolyan az angol kulturális és nyelvi imperializmussal.¹⁵² Úgy tűnik, hogy az angol nyelv hirtelen támadt elérhetősége túl nagy eufóriát okozott nálunk ahhoz, hogysem az emberek kritikusan megvizsgálják az ország, a nemzet, a kultúra és a nyelv helyzetét. Ebben az írásban megkísérlem e komplex kérdéskör néhány részletének felületi vizsgálatát. Az angol–amerikai kulturális és nyelvi imperializmus néhány mai magyarországi példájának bemutatása után azt is megvizsgálom, mit tehetnek az angoltanárok és az oktatásirányítók azért, hogy az *angol terjedése paradigma* helyett a *nyelvi ökológiai paradigma* terjedését (Phillipson–Skutnabb-Kangas¹⁵³) segítsék elő Magyarországon.

AZ ANGOL ÉS AMERIKAI KULTURÁLIS ÉS NYELVI IMPERIALIZMUS NÉHÁNY PÉLDÁJA HAZÁNKBAN

Az angol nyelvi imperializmust Robert Phillipson a következőképpen határozza meg:

Az *angol nyelvi imperializmus* munkadefiníciója az, hogy az angol dominanciáját hangsúlyozza és fenntartja a közte és más nyelvek között levő strukturális és kulturális egyenlőtlenségek létrehozása és folyamatos újatermelése által. Itt a strukturális szó széles értelemben vett anyagi dolgokat jelöl (például intézményeket és a pénzeszközök elosztását), a kulturális szó pedig testetlen vagy ideológiai elemeket (például attitűdöket vagy pedagógiai elveket). Az *angol nyelvi imperializmus* a lingvicizmus egyik példája. A lingvicizmus meghatározása: „olyan ideológiák, struktúrák és cselekvési módok, amelyeket a hatalomnak és a (mind materiális, mind nem materiális) forrásoknak nyelvi alapon meghatározott csoportok közti egyenlőtlen elosztásának legitímálására, kialakítására és újatermelésére használnak.”¹⁵⁴

1989 előtt az angol–amerikai kulturális és nyelvi imperializmus veszélye Magyarországon csak mondvacsinált volt, ha volt, de ma kétségtelen jelei mutatkoznak az ilyen hatásoknak, és egyre több aggódó megnyilatkozást hallunk s olvasunk e tárgyban. Elég néhány újságot átböngészünk, hogy bemutassuk e kulturális és nyelvi hatás mértékét.

¹⁵² A témához kapcsolódik azonban Ittészné Kövendi Kata (1995) cikke, amelyben az Angoltanárok Nemzetközi Egyesületének (IATEFL) 1995-ös konferenciáján plenáris előadást tartó Christopher Brumfittal vitatkozik a nyelvi jogokról. A magyarországi angoltanárok Brumfitt (1995) válaszát is olvashatták.

¹⁵³ Phillipson–Skutnabb-Kangas: *English Only Worldwide or Language Ecology?*

¹⁵⁴ Robert Phillipson: *Linguistic imperialism*, Oxford, Oxford University Press, 1992, 47.

Az informatika korának kihívásait vizsgálva Glatz Ferenc, a Magyar Tudományos Akadémia elnöke nemrég „kiemelte a kis nyelvet bíró népek identitásmegőrzésének szükségességét”.¹⁵⁵ Jiří Menzel cseh filmrendező egy budapesti interjúban azt nyilatkozta, hogy „[e]lképzelhető, hogy 2100-ban nálunk is meg önkönk is olyan rezervátumok lesznek, amelyeket azoknak tartanak fenn, akik még csehül meg magyarul beszélnek, s turistacsoportok járnak a csodájukra. Mivel mindenki más angolul, pontosabban amerikaiul fog beszélni”.¹⁵⁶ Egy magyar újságíró szerint „most nem katonai, most kulturális megszállás alatt élünk”.¹⁵⁷ A kulturális megszálláson Faragó Vilmos az amerikai dömpingárut (filmet, zenét s irodalmat) érti.

Az amerikai–magyar Fair Business Line Holding elnöke, Lőrincze Péter arról nyilatkozott, hogy az interneten az „üzleteket a cégek saját anyanyelvükön is bonyolíthatják, ezzel a nemzeti nyelvek méltóságát is visszaadjuk”.¹⁵⁸

Budapest XIII. kerületében a József Attila Művelődési Központ vidám télbúcsúztató farsangi bálját „a Valentin nap jegyében” rendezte meg.¹⁵⁹

Egy aranylemez kapcsán Koncz Zsuzsa nemrég azt nyilatkozta, hogy „a nyugati zenedömping idején jó érzés számára, hogy a magyar rockzene iránt meg mindig nagy az érdeklődés”.¹⁶⁰

Az amerikománia a sportban is megfigyelhető: 1992 őszén a *Tungsram* és a *Honvéd* kosárlabda szakosztálya *Budapesti Sólymok* néven egyesült.¹⁶¹ Ez a név nyilvánvalóan a *Chicago Bulls*, *Atlanta Hawks* és hasonló amerikai neveket követi. Körülbelül annyira tér el a magyar sportéletben szokásos csapatnevektől, mint a zsíros kenyér az amerikai étrendtől.

1991 tavaszán a Kossuth Lajos Tudományegyetem két (amerikai és brit) vendégtanára az angol nyelv terjedését vizsgáló cikkükben ezt írták:

Elmúlt Magyarország „újjászületésének” első évfordulója, februárban megjelent képernyőinken a „Dallas”, és áprilisra hatalmas hirdetőtáblák kerültek Debrecen bevezető útjaira. Lehet, hogy nem tetszik, amit látunk, de fontos, hogy pontosan regisztráljuk: mit mond nekünk szerfelett nagy találékonysággal az új világrend. Mit akar velünk

¹⁵⁵ *Magyar Hírlap*, 1997. február 13., 5.

¹⁵⁶ *Magyar Hírlap*, 1997. április 4., 10.

¹⁵⁷ *Magyar Hírlap*, 1996. december 23., 7.

¹⁵⁸ *Magyar Hírlap*, 1997. április 18., 11.

¹⁵⁹ *XIII. kerületi Hírnök*, 1997. február 8.

¹⁶⁰ *Magyar Nemzet*, 1997. március 14., 32.

¹⁶¹ Laczkó Krisztina: Szárnyalnak a *Sólymok*, avagy az amerikai típusú névadási minta a sportban, *Névtani Értesítő*, 1993/15, 207–212.

megkíváncsatni, éreztetni, gondoltatni, hogyan akarja befolyásolni viselkedésünket s mit akar velünk tételni. Akkor is, ha nem tudjuk pontosan, hogy mi a masszázs a médium mögött.¹⁶²

Végül a kulturális expanzióknak lássuk egy (számomra legalábbis) döbbenetes példáját! Olyasmi ez, mintha valaki mondjuk tiszta gyümölcslevet cserélné Coca Colára vagy annál is hitványabb italra. 1996 augusztusában megjelent „a világ magyar reformátusságának egyetemes énekeskönyve”, melynek hivatalos címe: *Magyar református énekeskönyv*. Az ezt megelőző énekeskönyvet 1948-ban adták ki. A válogató-összeállító bizottság tagjai (Révész Imre, Karácsony Sándor, Csomasz Tóth Kálmán, Ádám Jenő, Balla Péter, Áprily Lajos és Kállay Kálmán) ötös célt tűztek ki maguk elé, nevezetesen: a református gyülekezeti éneklés legyen jellegzetesen református; jellegzetesen magyar; ugyanakkor egyetemesen keresztyén; egyszerű és formailag (művészileg) színvonalas.

Az új énekeskönyv szerkesztői ezeket a célokat gyakorlatilag mellőzték. Az új könyv kihagy az 1948-asból 113 énekszöveget, ezek zöme (97) magyar. A reformáció korabeli magyar énekek közül 52-t hagytak el (42%). Az új könyv a magyar anyag 40%-át kiadta, de az idegenből átvett énekeket 94%-ban megtartotta. Az új dallamoknak 30%-a angol–amerikai, 30%-a német és egyéb idegen. Az új énekek művészi értéke gyakran kétséges, „[m]i több, egyharmaduk jellegzetes keringő ütemben van”.¹⁶³ A református énekeskönyv amerikanizálása melletti fő érvnek az tűnik, hogy egyesek szerint a magyar reformátusok nem tudnak együtt énekelni. Ezért nemcsak a XVI. századi magyar énekeket kellett megrostálni, hanem „határainkon kívül élő testvéreink kedvelt énekeit, főleg azokat, amelyek számukra hitüket, magyarságukat megtartó erőnek bizonyultak, bevette a bizottság, még akkor is, ha ezek zeneileg nem jelentik az egyházi zene csúcsait”.¹⁶⁴

A magyar református énekeskönyv megreformálása brutális amerikanizáció¹⁶⁵ egy példája. Az új könyv kavarta sajtópolémiát olvasva¹⁶⁶ olyan sokkélmyem

¹⁶² Avis Jones-Petlane – Matthew Palmer: Is the medium the massage?, in *Első magyar alkalmazott nyelvészeti konferencia*, II. kötet, Nyíregyháza, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, 1991, 526–531, 531.

¹⁶³ Bereczky János: A féltő szeretet szava, *Reformátusok Lapja*, 1997, január 12., 3.

¹⁶⁴ Máté János: A szolgáló szeretet szava, *Reformátusok Lapja*, 1997, január 12., 1.

¹⁶⁵ Nincs tudomásom arról, hogy ebben milyen szerepet játszottak az amerikaiak, vagy inkább az amerikai magyarok. Az amerikanizáció azonban (haszonlóan az imperializmus más formáihoz) lejátszódhat amerikaiak tevőleges részvétele nélkül is. Miként Phillipson írja: „az emberek a lehető legemberbarátibb motívumoktól vezérelve is részesei lehetnek egy imperialista struktúrának.” (Phillipson: *Linguistic imperialism*, 46.)

¹⁶⁶ Máté: A szolgáló szeretet szava, 1; Bereczky: A féltő szeretet szava, 3; Karasszon Dezső: A szigorú szeretet szava, in *Reformátusok Lapja*, 1997, január 12., 3.

volt, mint nemrég egy amerikai római katolikus templomban. 1995 karácsonyán a Michigan State University campusa melletti templomban a pap 6-8 éves gyerekekkel Jézus születéséről beszélgetett, s hamarosan ezt énekelte velük: *Happy birthday to you, Happy birthday, Dear Jesus, Happy birthday to you.*

KULTURÁLIS IMPERIALIZMUS A TUDOMÁNYBAN

Phillipson¹⁶⁷ Galtungtól idézi a tudományos imperializmus meghatározását:

Ha mindig a Centrum adja a tanárokat és az határozza meg, mit érdemes tanítani (a keresztyén tanoktól a tudományos-technikai tanokig) és a Periféria adja minduntalan a tanulókat, akkor az imperializmus munkál ... a Centrum tudós csoportjai elmennek a Periférián élő nemzetekhez adatokat (nyersanyagot) gyűjteni: üledékes kőzeteket, flórát, faunát, archeológiai leleteket, attitűdöket, véleményeket és viselkedésmintákat gyűjtenek, az adatokat feldolgozzák, elemzik és elméleteket építenek fel (úgy, ahogy általában az ipari feldolgozás zajlik). Ez a Centrum egyetemein (gyáraiban) történik, hogy a készterméket, például egy folyóiratot vagy könyvet (gyártmányt) visszaküldhessék a Periféria központjába, ahol is már felkeltették iránta korábban az igényt az által, hogy a Centrumban képeztek ki szakembereket, és a helyiek némiképp részt vehettek az adatgyűjtés alacsonyabb rendű munkáiban. Ez a párhuzam nem vicc – ez maga a struktúra.¹⁶⁸

A mai Magyarországon könnyedén találunk példákat arra, amiről Galtung ír. 1996 őszén a *Replika* című folyóirat különszámot adott ki angolul „Gyarmatosítás vagy részvétel? Kelet-Európa és a nyugati társadalomtudomány” címmel. A vitát kezdeményező cikkben Csepeli, Örkény és Scheppele¹⁶⁹ az 1990 utáni kelet-európai társadalomtudomány nyugati szociológusok általi kolonizációjáról írnak. A helyi társadalomtudósok szerepe gyakran abban merül ki, hogy kinyitattják az archívumok ajtajait a nyugatiak számára, kihozzák a dokumentumokat nekik, de az elemzésre már nem kapnak lehetőséget. A nyugati tudósok gyakran nem ismerik azokat a nyelveket, amelyeken az általuk tanulmányozott népek beszélnek, ezért kénytelenek a helyi szakemberekre támaszkodni, hogy biztosítva legyen

¹⁶⁷ Phillipson: *Linguistic imperialism*, 57.

¹⁶⁸ Johan Galtung: *The True Worlds. A Transnational Perspective*, New York, The Free Press, 1980, 130.

¹⁶⁹ György Csepeli – Antal Örkény – Kim Lane Scheppele: Acquired Immune Deficiency Syndrome in Social Science in Eastern Europe. The Colonization of East European Social Science, *Replika*, Special issue 1996, 111–123.

a kutatás kellő (nyugati) színvonala. Az a fontos, hogy a keleti tudós a nyugati számára hídszerepet játsszon, nem az, hogy maga is lehetne kutatásvezető. A szlovák Zuzana Kusá¹⁷⁰ szerint a Csepeliék leírta tudományos gyarmatosítás Szlovákiára is pontosan ráillik.

A TUDOMÁNYOS IMPERIALIZMUS ISKOLAPÉLDÁJA

A Galtung-idézet egy olyan kört ír le, amelyben a Centrum meghatározza, mit érdemes tanulni, a Centrum tudósai elmennek a Perifériára adatot gyűjteni (a Periféria tudósainak alacsony rendű részvételével), előállítanak egy terméket (pl. egy könyvet) a Centrumban, és visszaküldik azt eladásra a Perifériára, ahol is már korábban felkeltették az igényt e termék iránt.

A British Council magyarországi *English Language Teacher Supply Programme* (ELTSUP), ami az 1990-es évek elején zajlott, iskolapéldáját nyújtja annak, ahogy a Galtung-ciklus működik. 1990-től kezdve a British Council hozzávetőlegesen egymillió fontot fordított az ELTSUP-ra, amihez a magyar kormány hozzá tett 150 millió forintot. Az ELTSUP a magyarországi angoltanárképzéstől radikálisan eltérő, új programot vezetett be több egyetemünkön. A British Council számos magyar projektuma között talán ez volt a legsikeresebb. Az ELTSUP mind a briteknek, mind a hazai angoltanárképzésnek büszkesége, s joggal az. Az angoltanárképzést forradalmian megváltoztatta három egyetemen (ELTE, KLTE, JATE), ahol az Angol Tanárképző Központok (Centers for English Teacher Training) a hagyományos, filológia- és pedagógia-központú tanárképzést kihasználva az ablakon, s helyette korszerű, tantárgy-pedagógiára alapozó tanárképzési modellt fejlesztettek ki s valósítottak meg.

Az Angol Tanárképző Központok sikere, különösen az ELTE-é, nemzetközi érdeklődést keltett, ezért Medgyes Péter és Angi Malderez szerkesztettek egy könyvet saját központjukról, amit a Heinemann adott ki 1996-ban. A *Changing Perspectives in Teacher Education* (A tanárképzés változó távlatai) című könyvet a kiadó kecskeméti boltjában 3950 Ft-ért lehet megvásárolni. A British Council tehát bejött Magyarországra, segítségével magyarok előállítottak egy terméket (egy Közép-Európában egyedülálló új tanárképzési modellt), a termék újabb terméket (egy könyvet) fialt a világpiac számára, amit visszaküldenek a Perifériára (ahol is a keresletet már korábban megteremtették iránta) – elérhetetlenül magas áron. Az átlagos magyarországi angoltanár nemigen fogja megvenni ezt

¹⁷⁰ Zuzana Kusá: The Immune Deficiency – Acquired or inherited?, *Replika*, Special issue 1996, 129–135.

a magyar sikertörténetről szóló szakkönyvet azon az áron, amin a Heinemann forgalmazza hazánkban.

SOK HÚHÓ SEMMIÉRT?

A BRIT ÉS AZ AMERIKAI ANGOL HARCA MAGYARORSZÁGON

Amikor a közép-európai angol nyelvi imperializmust vizsgáljuk, többek között a domináns és a dominált kultúrákat elemezzük, s azt, ahogyan az angoltanulást támogatják (reklámozzák). Ennek egyik érdekes vetülete az a kérdés, hogy az angolnak melyik változatát tanítsák (tanítsuk) hazánkban. Tizenöt évvel ezelőtt a hazai angol tanszékek oktatóinak zöme hűvösen fogadta azt a kijelentésemet, hogy az amerikai angol számunkra éppoly jó, tanítható változata a nyelvnek, mint a brit.¹⁷¹ Ma ezt a kérdést nemigen feszegeti már senki. A magyarok szerint az amerikai angol legalább annyira jó, szép, logikus, energikus stb. nyelv, mint a brit angol. A brit angol, mint a magyarok számára egyedül követendő nyelvváltozat, elhalálozott.

Mindezek fényében a magamfajta szociolingvista számára igen szórakoztató dolog olyan kijelentéseket olvasni, amelyek a brit és az amerikai angolt egymás ellen játsszák ki a külföldiek angoltanításában. A British Council 1995/96-i éves összefoglaló jelentése (11.) azt állítja, hogy 1995-ben öfelsege a walesi herceg útjára indította az „English 2000” projektumot. A British Counciltől kezdeményezett ötéves projektum előre fogja jelezni, hogy világméreteken mennyire fogják a jövőben is használni az angolt, ki fog fejleszteni új angoltanulási és -tanítási módokat és elő fogja segíteni a „brit” angol nyelvi áruk és szolgáltatások eladását. S valóban: a brit angol favorizálása az angol helyett például lehetetlenné tette számunkra, hogy az egymillió fontos ELTSUP segítségével hozzájuthassunk akár egyetlen amerikai könyvhöz is. Ha a brit könyvpiacról hiányzott egy olyan könyv, amire a szegedi Angol Tanárképző Központnak szüksége volt, de az amerikai piacon bőséggel voltak ilyen könyvek, nem vehettük meg, amire szükségünk volt.

Nem lenne érdektelen megírni a magyarországi angoltanítás történetét abból a szempontból, hogy a britek és az amerikaiak miként versenyeztek (versenyeznek) egymással e század utolsó két évtizedében. Helyhiány miatt itt most csupán egy történetet villantok föl. Az ELTSUP beindulásakor, 1991 szeptemberében a budapesti brit nagykövetségen rendezett fogadáson a brit nagykövet kifejezte afelett érzett örömét, hogy olyan fontos angoltanítási projektumot indíthatnak be Magyarországon, mint az ELTSUP. Az ország élen jár a kommunizmus elvetésében és

¹⁷¹ Miklós Kontra: Should Hungarians Teach British English or American?, in Medgyes Péter – Nagy Edit (szerk.): *Az angolnyelv-tanítás módszertani irodalmából (Cikkgyűjtemény)*, Budapest, Országos Pedagógiai Intézet, 1984, 127–131.

a piaccgazdaság, valamint a demokrácia megteremtésében, népe nagyon is meg akar tanulni angolul, *mi több: brit angolul*. Mindezt a nagykövet körülbelül 100 magyarországi angoltanár, tanárképző szakember és nyelvész előtt mondta. Föltételezem, hogy a brit nagykövetnek nem állt szándékában tréfálni. A brit angolról és a magyarokról tett kijelentését valami más motiválhatta. Talán az, ahogyan a British Council igyekszik pénzt szerezni a brit kormánytól. E stratégiának része a brit angolnak mint világszerte kelendő árucikknek a bemutatása, olyané, „ami széles körű politikai és gazdasági előnyöket hoz Britanniának”.¹⁷²

MAGYAR DIÁKOK VÉLEMÉNYE AZ ANGOL NYELVI IMPERIALIZMUSRÓL

1997 márciusában három kérdést tettem föl szegedi elsőéves hallgatóimnak. 1) Fenygeti az angol a magyar nyelvet?; 2) Miért tanul Ön angolul?; 3) Mi az angol nyelvi imperializmus? 19-ből 11 diák válaszolt igennel az 1) kérdésre, hat diák szerint nincs ilyen fenyegetés, ketten értékelhetetlen választ adtak. A 2) kérdésre adott válaszok a várakozásoknak megfelelően a nyelvtudás hasznosságát domborították ki. Meglepő módon az elsőéves diákok zöme nem értette meg, miről szól a 3) kérdés. Azon kevesek egyike, akik megértették a kérdést, ezt írta: „Az angol akar a fő, a legfontosabb nyelv lenni.”

Egy másik órán harmadéves hallgatóimnak egy nyomtatott idézetet kellett kommentálniuk. Az idézet Phillipson¹⁷³ könyvéből való:

Azt a feltételezést, mely szerint az angol nyelv a globális kapitalizmus egyik sarkköve, érdemes komolyabban megvizsgálni, de első ránézésre e hipotézis igencsak hihetőnek tűnik. A kapitalizmus érdekei nyilvánvalóan globálisak, amint ez kitűnik egyik szószólója, Caspar Weinberger szavaiból is: „Nincs a világnak olyan eldugott sarka, nincs olyan nemzete, amely ne tartozna az Egyesült Államok legfőbb érdekszférájába.” (*Guardian Weekly*, 1984. május 20.)

Hasonlóképpen köszöntötte a brit kormány a kelet-európai kommunizmus összeomlását, amikor 1990 májusában külügyminiszterével kijelentette, Nagy-Britanniának az a célja, hogy az orosz az angol váltsa fel második nyelvként egész Kelet-Európában. Föltételezhető, hogy a brit kormány motívumai itt nem kizárólag emberbaráti motívumok. Azok a reakciók, amelyeket ez az idézet váltott ki diákjaimból, jelentős aggodalmat tükröznek. Íme néhány vélemény:

¹⁷² *The British Council Annual Report*, 1995/96, 11.

¹⁷³ Phillipson: *Linguistic imperialism*, 10.

1) Azt hiszem, Caspar Weinberger szavainak politikai üzenete van. Az angolnak idegen nyelvként történő tanítását tekinthetjük kulturális imperializmusnak is, mivel egy domináns kultúra automatikus terjesztéséről van szó.

2) Anglia és Amerika motívumai az angoltanításban valószínűleg abból erednek, hogy magukat más országokhoz képest felsőbbrendűeknek képzelik. S minél többen tanulnak meg angolul, annál több bizonyítékát látják országaik felsőbbrendűségének.

3) Az embereknek az a vágya, hogy megtanuljanak angolul, nem annyira külső kényszerből, mint inkább az angol fontosságáról alkotott személyes véleményükből fakad.

4) Az oroszot a legtöbb ember a kommunizmussal asszociálja [...] Ugyanakkor szerintem nem Nagy-Britanniára, hanem az egyes kelet-európai országokra tartozik annak eldöntése, hogy milyen nyelveket tanuljanak.

5) „A világ csendőre” szerep a nagy kapitalista mohóság egy újabb megnyilvánulása csupán. Egyszerűen szólva mindez egyetlen célból történik, aminek a neve: pénz.

6) Ha az oroszot felváltja valami, akkor a német nyelv kell felváltsa, mivel a német ajkú országok a legerősebbek Európában.

7) Miért kellene az angolnak lennie? Lehet a német, a francia, az olasz, a spanyol vagy akár egy szláv nyelv. Vannak, akik úgy vélekednek, hogy egy magyar ember számára az a legjobb, ha beszél egy nyugati nyelvet is és egy szláv nyelvet is.

JAVASLATOK AZ ANGOL TERJEDÉSE PARADIGMA ELLENSÚLYOZÁSÁRA

Egy japán kommunikációkutató, Tsuda (1994, idézi Phillipson–Skutnabb-Kangas¹⁷⁴) két mai globális nyelvpolitikai paradigmát ír le, *az angol terjedése paradigmát* és *a nyelvi ökológiai paradigmát*.

Az angol terjedése paradigma:

- A. kapitalizmus,
- B. tudomány és technika,
- C. modernizáció,
- D. egynyelvűség,
- E. nemzetköziesítés,
- F. a világkultúra amerikanizálása és homogenizálása,
- G. nyelvi, kulturális és hírközlési imperializmus.

¹⁷⁴ Phillipson–Skutnabb-Kangas: *English Only Worldwide or Language Ecology?*, 436.

A nyelvi ökológiai paradigma:

1. emberi jogi távlatok,
2. a kommunikációbeli egyenlőség,
3. többnyelvűség,
4. a nyelvek és kultúrák megőrzése,
5. a nemzeti önrendelkezés védelme,
6. az idegennyelv-tanítás támogatása.

Phillipson–Skutnabb–Kangas¹⁷⁵ e két paradigmát egy kontinuum végpontjainak tekinti, s megállapítja, hogy „a felsorolt jellemzők nem bináris oppozíciók, vagyis az egyik jellemző megléte nem zárja ki a neki megfelelő másik jelenlétét. Inkább arról van szó, hogy e jegyek és tendenciák nyalábjai megjelennek azokban a struktúrákban és folyamatokban, amelyek vagy az angol terjedését, vagy a nyelvi ökológiát támogatják.”

Phillipson¹⁷⁶ felsorolja az angoltanítás öt régi, de ma is hatékony alapelvét, vagy helyesebben mondva, széles körökben elterjedt téveszméjét:

1) Az a legjobb, ha az angolt más nyelvek használatának mellőzésével tanítják = az egynyelvűség téveszméje.

2) Az ideális angoltanár az angol anyanyelveként beszéli = az anyanyelvi beszélő téveszméje.

3) Minél korábban kezdődik az angoltanítás, annál eredményesebb = a korai kezdés téveszméje.

4) Minél nagyobb az angoltanításra fordított idő, annál jobbak az eredmények = a maximális tanítási idő téveszméje.

5) Ha más nyelveket is jelentősebb mértékben használnak, annak az angoltudás látja kárát = a szubtraktív téveszme.

Két okom is van arra, hogy ezeket az alapelveket (= téveszméket) kissé szemügyre vegyem. Az egyik az, hogy abban a hisztérikus keresletben, ami 1990 óta Magyarországon az angol iránt megnyilvánul, e téveszmék némelyike új életre kelt. A másik ok az idegennyelv-tanítás ma érvényes alapelvei és az angol exportjában megnyilvánuló üzleti stratégiák közötti növekvő konfliktus.

Minden képzett idegennyelv-tanár tudja, hogy a tanulók anyanyelvének rendkívül fontos szerepe van az idegennyelv-tanulásban. Ebből következik, hogy a tananyagoknak a tanulók anyanyelvére is komoly figyelmet kell fordítaniuk, s a tanárok lehetőleg az anyanyelvet és az idegen nyelvet közel egyformán tudó emberek kell legyenek. Ezeket az alapelveket a mai magyarországi idegennyelv-tanításban

¹⁷⁵ Uo.

¹⁷⁶ Phillipson: *Linguistic imperialism*, 185.

gyakran megsértik, ignorálják. Ma hazánkban túllontúl gyakran halljuk ismét az egynyelvűség téveszméjét, s e téveszmét támogatják a brit könyvkiadók akkor, amikor az angolul tanuló magyaroknak olyan tankönyveket és szótárakat árulnak, amelyek anyanyelv nélküli, fantomtanulók számára íródtak.

Lássunk egy példát a mondottakra! Ackerman¹⁷⁷ vitathatónak tartja azt a módot, ahogyan az egynyelvű Duden kétnyelvűsítése során, vagyis ahogyan az angol–magyar képes Duden létrehozásakor az oxfordi kiadó eljárta: „Azt, ami jellegzetesen magyar, kihagyták, s ezzel a szótár használhatóságát csökkentették azok számára, akiket a szavak és a világ viszonylatában a jellegzetesen magyar kapcsolatok érdekelnek.” Így például hiába keresi Ackerman a *The Oxford-Duden Pictorial Hungarian and English Dictionary*-ben a *juhász* szót vagy a *puli*-t, azok ott nem találhatók meg. A lexikográfiai szakszerűtlenség ily magas fokát magam csak azzal tudom magyarázni, hogy a triviális nyelvpedagógiai alapismeretek tiszteltben tartásánál a kiadó számára előrébb valók saját üzleti érdekei.¹⁷⁸

Magától értődik az a javaslatom, hogy a magyar angoltanárok részesítsék előnyben a kétnyelvű szótárakat az azonos méretű és jellegű, egynyelvű, brit vagy amerikai szótárakkal szemben. Nyilvánvaló, hogy diákjaik nyelvtanulási érdekeit ezzel szolgálják legjobban, s amikor ezt teszik, egyben ellensúlyozzák is azt a nyelvi és kulturális imperializmust, ami például a *The Oxford-Duden Pictorial Hungarian and English Dictionary* forgalmazásában nyilvánul meg. A kétnyelvű szótárak használatának pedagógiai helyességén túl a választást motiválhatja az is, amit Phillipson ír: „Az egynyelvű nyelvtanítási módszertan szervesen kapcsolódik a dominált nyelvek, fogalmak és észjárás lingvicitista semmibebevételéhez.”¹⁷⁹

A hazai lingvicitizmus másik aggasztó jelének tartom azt a polémia, amivel 1996–97-ben körülvették az Idegennyelvi Továbbképző Központ [ITK] Rigó utcai

¹⁷⁷ Farrell Ackerman: Review of *The Oxford-Duden Pictorial Hungarian and English Dictionary*, ed. by Laszlo Anyos, John Pheby et al., Oxford, Clarendon Press, 1995, *Slavic and East European Journal*, vol. 40, 1996/2, 412–413, 413.

¹⁷⁸ Az *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* főszerkesztője Jonathan Crowther egy interjúban kimondja, hogy „mi is el szeretnénk kerülni, hogy az OALD csak egy bizonyos anyanyelvű csoportot célozzon meg, akiknek a tipikus hibái egy behatárolt halmazt alkotnak. Az üzleti érdekünk is ezt diktálja, hiszen a szótárt az egész világon forgalmazzuk.” (Kovács János: Lesz-e birtokper Oxfordban? Beszélgetés Michael Swannal és Jonathan Crowtherral, *Modern Nyelvoktatás*, 1. évf., 1995/1, 57–61, 59.) Mindazonáltal az anyanyelv nélküli fantomtanulóknak írt egynyelvű szótárak monopóliuma megtörni látszik. Az angolul *semi-bilingual dictionary*-nek nevezett szótárak megjelenése (ilyen például a *Magyar Chambers*) és a nem angol ajkú országokban kiadott valódi kétnyelvű szótárak, pl. a *Hungarian Picture Dictionary for Young Americans* (Biro–Kontra–Radnai, 1989) reménykeltő jelei „az angol terjedése” paradigma ellensúlyozásának.

¹⁷⁹ Phillipson: *Linguistic imperialism*, 187.

nyelvvizsgáit (lásd pl. Fonyódi¹⁸⁰, Tamássyné¹⁸¹, Fekete¹⁸²). Két álláspont küzd egymással: a Művelődési és Köznevelési Minisztérium egyes tisztviselői decentralizálni óhajtanak, s meg kívánják szüntetni „az ITK nyelvvizsgáztatási monopóliumát”, míg a szakma (nyelvtanárok, vizsgáztatók és alkalmazott nyelvészek sosem voltak meg ennyire egy véleményen) az egységes, országos nyelvvizsgáztatás megőrzése mellett volt. A magyar angoltanítás és nyelvvizsgáztatás terén egyaránt járatos Charles Alderson attól tart, hogy „[a nyelvvizsgarendszer átalakításának folyamatát] a külső és belső üzleti érdekek felboríthatják”.¹⁸³ Az üzleti harc azt is eredményezheti, hogy a mai 52 nyelv helyett csak 4-5 nyelven lehet majd állami nyelvvizsgát tenni Magyarországon.¹⁸⁴ Az állami nyelvvizsgarendszer ilyen beszűkülése automatikusan okozná a kis nyelvek (finn, észt, norvég, szerb, román, latin, görög stb.) tanításának és tanulásának csökkenését, ami a lingvicizmus riasztó megnyilvánulása lenne. A hagyományos magyar kétnyelvű nyelvvizsga áll itt szemben az olyan egynyelvű vizsgákkal, mint amilyen a Goethe-Institut német vizsgája vagy a különféle cambridge-i angol vizsgák.

A Művelődési és Köznevelési Minisztérium azon hivatalnokainak, akik a Rigó utcai vizsgarendszer lerontásán buzgólkodnak, egyetlen olyan érvük sincs, ami szakmailag egyáltalán értelmezhető lenne. Ha tervüket végre tudják hajtani, akkor a magyarországi idegennyelv-tanulás súlyos károkat szenved, s egyben megnő azoknak a száma, akiket angoltanulásukban a majdnem anyanyelvi szint elérésének irreális célja vezet majd a realisabb és hasznosabb cél, a kompetens kétnyelvűvé válás helyett.

Az *angol terjedése paradigma* ellensúlyozására azt javaslom, hogy a magyar angoltanárok és angolt tanulók, de minden idegennyelv-tanár és -tanuló is, tegyen meg minden tőle telhetőt a mai kétnyelvű állami nyelvvizsga megőrzése érdekében. Jelenleg (1999) az ügy el van veszve: a külföldi nyelvvizsgaközpontokat semmi sem készíti (kényszeríti) a kétnyelvű vizsgáztatásra.

A fentebb idézett második téveszmét, az anyanyelvi beszélő mint ideális tanár téveszméjét Medgyes Péter¹⁸⁵ sikeresen meggingatta. Az anyanyelvi tanár demisztifikálása és a kompetens kétnyelvű tanár felértékelése egyaránt

¹⁸⁰ Jenő Fonyódi: What is the Future of the Hungarian Language Exams? *novELTy. A Journal of English Language Teaching and Cultural Studies in Hungary*, vol. 3, 1996/3, 46–51.

¹⁸¹ Tamássyné dr. Bíró Magda: A nyelvvizsgáztatás ügye a Parlament Oktatási Bizottsága előtt, *Testing Matters, A Journal of English Language Testing in Hungary*, vol. 2, 1997/1, 15–17.

¹⁸² Fekete Hajnal: Charles Alderson. An interview conducted on 10 January, in Budapest, *Testing Matters. A Journal of English Language Testing in Hungary*, vol. 2, 1997/1, 17–21.

¹⁸³ Uo., 19.

¹⁸⁴ Tamássyné: *A nyelvvizsgáztatás ügye*, 17.

¹⁸⁵ Péter Medgyes: *The Non-Native Teacher*, London, Macmillan, 1994.

helyénvaló, de ezek a szempontok gyakran figyelmen kívül maradnak, amikor Magyarországon ma angoltanárt alkalmaz egy oktatási intézmény. A nyelvi ökológiai paradigma támogatására azt javaslom, hogy az angoltanárokat alkalmazók lehetőleg kétnyelvű tanárokat foglalkoztassanak az egy nyelvűek helyett. Visszatekintve az ELTSUP történetére, ma többek között azt tartom kritizálhatónak ebben az egyébként szerfelett sikeres programban, hogy a British Council tanárai között alig akadt valaki, akinek magyartudását nyelvtudásnak lehet nevezni.¹⁸⁶

Végül arra teszek egy nyelvpedagógiai javaslatot, miképp lehet tanítványainkat felkészíteni arra, hogy az őket érő angol nyelvi és kulturális imperializmus ellen védekezzenek. Javaslatom igen egyszerű: tanáraink használjanak rendszeresen olyan stratégiai interakciós szerepjátékokat,¹⁸⁷ amelyekben a szcenáriókat angol és magyar anyanyelvűek valóban megtörtént nyelvi és kulturális konfliktusai köré építik. Ennél is fontosabb azonban, hogy minden hazai angoltanárképző programban kellő súllyal szerepeljen a kultúráközi kommunikáció tanítása, a nyelvpolitikai ismeretek tanítása, és annak vizsgálata, hogy milyen szerepet játszhatnak az angoltanárok a nyelvi ökológiai paradigma és az angol terjedése paradigma támogatásában.

¹⁸⁶ Érdekes kérdéseket vet fel a brit kormánynak a külföldi alkalmazottai nyelvtudásával kapcsolatos attitűdje. A brit diplomataktól és a British Council vezető hivatalnokaitól megkövetelik, hogy állomáshelyük elfoglalása előtt a helyszínen fejlesszék nyelvtudásukat, amennyiben nem ismerik azt a nyelvet, amelyet az adott országban beszélnek. Ezt a nyelvi képzést anyagilag támogatják. Magyarország esetében még viszonylag alacsony rangú diplomatákat is elhelyeznek vidéki családokhoz nyelvtanulás céljából. Szemben áll ezzel a gyakorlattal az, ahogyan a Council Magyarországra vagy más országba küldi angoltanárait. Szerződtetett tanárainak a Council nem ajánl fel nyelvi képzést Angliában, de akkor sem, amikor megérkeznek a célországba. Úgy tűnik, ezt a politikát azzal igazolják, hogy a szakképzett nyelvtanárok (a) elég tehetségesek ahhoz, és (b) eléggé motiváltak ahhoz, hogy maguktól „felszedjék” a célország nyelvét. Az 1990 és 1997 között a Council által Magyarországra küldött kb. negyven angol tanár között talán fél tucat akadt, akinek magyartudása meghaladta a legminimálisabb *survival Hungarian* szintet. A külföldi munkavégzés kezdetén szüksége van minden tanárnak a formális, rendszeres nyelvtanulásra. Ennek hiányában a mégoly képzett angoltanárok is (akik munkába állásuk napjától keményen dolgoznak) demotiválódnak, és nyelvtudásuk alacsony szinten megreked. A fent idézett érv elfedi azt a tényt, hogy az üzleti érdekek felülírják a szakmai megfontolásokat. Az általában két vagy három évre szerződtetett nyelvtanárok nyelvi képzése pénzbe kerül, és a tanárokat – talán helytelenül – a hivatásos diplomatákhoz képest „fogyó eszköznek” tekintik. (Jeremy Parrott személyes közlése.)

¹⁸⁷ Robert J. Di Pietro: *Szerepjátékok a nyelvórán. Stratégiai interakció*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994.

A ZAVARBA EJTŐ KONFLIKTUS VAGY SKIZOFRÉNIA

Valószínűleg kevés olyan nyelvtanár, tanárképző szakember, tankönyvszerző vagy alkalmazott nyelvész található, aki vitatná, hogy minden olyan idegennyelv-tanítás, amely a tanulók anyanyelvét figyelmen kívül hagyja, per definitionem alacsonyabb rendű annál, amikor az anyanyelvet is megfelelő figyelemben részesítik. Ez az állítás az 1990-es években olyannyira triviális, hogy szinte szégyellem leírni. Az anyanyelv figyelembevételének szükséges volta az idegennyelv-tanításban szakmai-tudományos alapkövetelmény. Ha ezt bárki vitatja, csak azt demonstrálja, hogy fogalma sincs az idegennyelv-tanulásról.

Az angoltanítás olyan szakma, ami különösen büszke professzionalizmusára (lásd Phillipson 1992). A tanulók anyanyelvének ignorálása a tanításban olyan tett, amiről süt a professzionalizmus hiánya. Az Egyesült Királyságban és az Egyesült Államokban készített és onnan exportált angol tankönyvek, munkafüzetek, szótárak stb. zöme ignorálja a tanulók anyanyelvét, s ebből a szempontból ezen anyagok professzionalizmusa megkérdőjelezhető. Vitathatatlan, hogy mindez üzleti érdekek miatt történik. Hatalmas konfliktus van itt a között, amit a nyelvpedagógia és alkalmazott nyelvészet tud, s a között, amit a biznisz csinál. Magyarán szólva; az üzleti érdekek fontosabbnak bizonyulnak a legalapvetőbb szakmai érdeknél, vagyis: az üzleti élet oly módon befolyásolja az angoltanulást és angoltanítást, hogy szakszerűtlenebbé teszi őket, mint amilyenek lehetnének. Ez a helyzet nekünk angoltanároknak, anyanyelvünkötől függetlenül egyébként, olyan skizofréniát okoz, amellyel együtt kell élnünk egy ideig. A nagy kihívás abban áll, hogy őrizzük meg a professzionalizmust, de szabaduljunk meg e kínos tudathasadástól.

IRODALOMJEGYZÉK

- ACKERMAN, Farrell: Review of *The Oxford-Duden Pictorial Hungarian and English Dictionary*. Ed. by Laszlo Anyos, John Pheby et al. Oxford: Clarendon Press, 1995. 800 pp. \$55.00 (cloth), *Slavic and East European Journal*, vol. 40, 1996/2, 412–413.
- BERECZKY János: A féltő szeretet szava, *Reformátusok Lapja*, 1997. január 12., 3.
- BIRO, Ruth G. – KONTRA, Miklós – RADNAI, Zsófia T.: *Hungarian Picture Dictionary for Young Americans*, Bilingual edition, Budapest, Tankönyvkiadó, 1989.
- The British Council Annual report 1995/96*, British Council.
- BRUMFIT, Christopher: Comments on Remarks on my Plenary at the York IATEFL from Ittészné Kövendi Kata, *IAEFL-Hungary Newsletter*, 1995/9, 17–18.

- CSEPELI, György – ÖRKÉNY, Antal – SCHEPPELE, Kim Lane: Acquired Immune Deficiency Syndrome in Social Science in Eastern Europe, The Colonization of East European Social Science, *Replika*, Special issue 1996, 111–123.
- DI PIETRO, Robert J.: *Szerepjátékok a nyelvórán – Stratégiai interakció*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994.
- FEKETE Hajnal: Charles Alderson. An interview conducted on 10 January, in Budapest, *Testing Matters: A Journal of English Language Testing in Hungary*, vol. 2, 1997/2, 17–21.
- FONYÓDI, Jenő: What is the Future of the Hungarian Language Exams? *novELTy: A Journal of English Language Teaching and Cultural Studies in Hungary*, vol. 3, 1996/3, 46–51.
- GALTUNG, Johan: *The True Worlds – A Transnational Perspective*, New York, The Free Press, 1980.
- ITTZÉSNÉ KÖVENDI, Kata: People's choice and language rights: EFL in language policy – some remarks about the opening plenary of the York IATEFL Conference given by Christopher Brumfit, *IATEFL-Hungary Newsletter*, 1995/8, 19–20.
- JONES-PETLANE, Avis – PALMER, Matthew: Is the medium the message? in *Első magyar alkalmazott nyelvészeti konferencia*, II. kötet, Nyíregyháza, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, 1991, 526–531.
- KARASSZON Dezső: A szigorú szeretet szava, *Reformátusok Lapja*, 1997. január 12., 3.
- KONTRA, Miklós: Should Hungarians Teach British English or American?, in Medgyes Péter – Nagy Edit (szerk.): *Az angolnyelv-tanítás módszertani irodalmából (Cikkgyűjtemény)*, Budapest, Országos Pedagógiai Intézet, 1984, 127–131.
- KOVÁCS János: Lesz-e birtokper Oxfordban? Beszélgetés Michael Swannal és Jonathan Crowtherral, *Modern Nyelvoktatás*, 1. évf., 1995/1, 57–61.
- KUSÁ, Zuzana: The Immune Deficiency – Acquired or inherited?, *Replika*, Special issue 1996, 129–135.
- LACZKÓ Krisztina: Szárnyalnak a Sólymok, avagy az amerikai típusú névadási minta a sportban, *Névtani Értesítő*, 1993/15, 207–212.
- MÁTÉ János: A szolgáló szeretet szava, *Reformátusok Lapja*, 1997. január 12., 1.
- MEDGYES, Péter: *The Non-Native Teacher*, London, Macmillan, 1994.
- MEDGYES, Péter – MALDEREZ, Angi (eds.): *Changing perspectives in teacher education*, Oxford, Heinemann, 1996.
- PHILLIPSON, Robert: *Linguistic imperialism*, Oxford, Oxford University Press, 1992.
- PHILLIPSON, Robert – SKUTNABB-KANGAS, Tove: English Only Worldwide or Language Ecology?, *TESOL Quarterly*, vol. 30, 1996/3, 429–452.
- TAMÁSSYÉ DR. BÍRÓ Magda: A nyelvvizsgáztatás ügye a Parlament Oktatási Bizottsága előtt, *Testing Matters: A Journal of English Language Testing in Hungary*, vol. 2, 1997/1, 15–17.
- TSUDA, Y.: The diffusion of English. Its impact on culture and communication, *Keio Communication Review*, 1994/16, 49–61.

A KONTEXTUS SZEREPE AZ ANGOL ASPIRÁLATLAN ZÁRHANGOK¹⁸⁸ PERCEPCIÓJÁBAN¹⁸⁹

ABSTRACT

Several linguists and methodologists have repeatedly stressed that non-aspirated stops in the English speech of foreigners may cause misunderstanding because English listeners may interpret lack of aspiration as a mark of the lenis stops. A tape recording of isolated words and contextualized words was used to test the role of context in how native speakers of American English perceive various non-aspirated stops. Results give support to the hypothesis that native speakers exhibit "contextual adjustability behavior". This means a decoding strategy of native speakers communicating with foreigners in the natives' language, whereby the native speakers, if working on the assumption that the foreigners talk sense, will mishear what is spoken to them in order to get the intended meaning. They will adjust the heard phonetic shapes according to the context, and whenever context makes such adjustment possible.

Keywords: *L2 speakers' non-aspirated English stops, perception, contextual adjustability behavior*

Gimson¹⁹⁰ szerint az aspiráció az angol fortis zárhangoknak fontos fonetikai jegye, ha e zárhangok hangsúlyos szótag elején állnak. Allofónikus jegy, amely a (*p, t, k*)-val bizonyos helyzetekben együtt fordul elő, de mégis, „hangsúlyos szótagot kezdő helyzetben a (*p, t, k*)-t a (*b, d, g*)-től a hallgató elsősorban az aspiráció jelenlétén vagy hiányán keresztül, s nem a zöngésség meglétén vagy hiányán keresztül különbözteti meg”,¹⁹¹ noha az angolban általában a zöngésséget tartják fonemikus jegynek.

Schatz szótagkísérletei bebizonyították, hogy „az, hogy egy beszélt [*k*]-t [*k*]-ként vagy pedig valamilyen más zárhangként érzékelnek-e a hallgatók, jelentős

¹⁸⁸ „Angol aspirálatlan zárhangok” alatt a külföldiek angol beszédében jelentkező olyan aspirálatlan zárhangokat értek, amelyek helyett angol anyanyelvűek aspirált zárhangokat használnak.

¹⁸⁹ Először megjelent: *Nyelvtudományi Közlemények*, 82. köt., 1980/1–2, 338–344.

¹⁹⁰ Alfred C. Gimson: *An Introduction to the Pronunciation of English*, 2nd ed., London, Edward Arnold, 1970, 151.

¹⁹¹ Uo., 153.

részben a zárhangot követő magánhangzótól, s nemcsak a [k]-tól függ”¹⁹². Ezek a kísérletek a mikrokontextusnak az angol szótagkezdő zöngétlen zárhangok percepciójában játszott fontos szerepére mutattak rá.

Lotz és munkatársai szavakkal végzett kísérletei azt bizonyították, hogy „az aspiráció a szótagkezdő angol fortis zárhangok percepciójában fontosabb tényező, mint a zöngétlenség”.¹⁹³ Amit Lotzék „a hallgató anyanyelvi kategóriáinak tükröződése abban, ahogy a beszédhangokat interpretálja” szavakkal általános-ságban is megfogalmaztak, annak egy gyakorta említett, konkrét megnyilvánulása az, ami akkor történik, ha egy külföldi angol beszédében aspirálatlan [p]-vel ejti például a *pin* szót. Rivers és Temperley szerint „[h]a francia aspirálatlan [t] áll ott, ahol az angolban aspirált [t^h]-t várunk, akkor ez (d)-ként hangozhat az angol ajkú hallgatók fülében, annak ellenére, hogy zöngétlen, s a *tie die*-nak hallatszik esetleg”.¹⁹⁴ Bolinger¹⁹⁵, Carroll¹⁹⁶ és Gimson¹⁹⁷ majdnem szóról szóra ugyanezt írják.

E dolgozat célja az, hogy adatokat közöljön arról, hogyan interpretálják amerikai angol anyanyelvű beszélők az angol aspirálatlan zárhangokat. Az alábbi hipotéziseket vizsgáltam meg:

1. Az angol anyanyelvű hallgatók nem mindig érzékelik (*b*, *d*, *g*)-nek az aspirálatlan hangsúlyos szótagot kezdő angol (*p*, *t*, *k*)-t.
2. Félreérthetetlen kontextusban az aspirálatlan fortis zárhangokat aspiráltként fogják érzékelni az angol anyanyelvű hallgatók.
3. Az aspirálatlan fortis zárhangok lenisként érzékelődnek, ha a kontextus csak ezt teszi lehetővé.
4. Félreérthető kontextusban az aspirálatlan fortis zárhangokat hol lenisként, hol aspiráltként érzékelik a hallgatók.

¹⁹² Carol Schatz: The Role of Context in the Perception of Stops, *Language*, vol. 30, 1954/1, 47–56, 53–54.

¹⁹³ John Lotz – Arthur S. Abramson – Louis J. Gerstman – Frances Ingemann – William J. Nemser: The Perception of English Stops by Speakers of English, Spanish, Hungarian and Thai – A Tape-Cutting Experiment, *Language and Speech*, vol. 3, 1960/2, 71–77, 77.

¹⁹⁴ Wilga M. Rivers – Mary S. Temperley: *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*, New York, Oxford University Press, 1978, 151.

¹⁹⁵ Dwight Bolinger: *Aspects of Language*, 2nd ed., New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1975, 40.

¹⁹⁶ John B. Carroll: *Language and Thought*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1964, 17.

¹⁹⁷ Gimson: *An Introduction to the Pronunciation of English*, 153.

KÍSÉRLETEK

I. teszt: 18 aspirálatlan zárhangot tartalmazó angol szót készítettem elő, melyeknek a fele a hipotézisek szerint kétféleképp percipiálódhatott, a másik fele viszont csak egyféleképpen. Ezeket a szavakat izoláltan játszottam le a kísérlet résztvevőinek.

II. teszt: Készítettem 12 mondatot, melyek közül 6-ot „egyértelmű”-nek jelöltem. Itt azt vártam, hogy a kísérleti alanyok az aspirációt „hozzá fogják hallani” az aspirálatlan zárhangokhoz. Három „kétértelmű”-nek nevezett mondatban¹⁹⁸ azt vártam, hogy az aspirálatlan zárhangot tartalmazó szó percepciója ingadozni fog a két lehetőség között. Végül három „ellenpróba” mondatot készítettem azt megvizsgálendő, hogy a hallgatók „hozzáhallják”-e a zöngességet a rosszul ejtett angol szavakhoz.

III. teszt: Újabb kísérleti alanyokon további három „kétértelmű” mondatban vizsgáltam az aspirálatlan zárhangok percepcióját.

I. teszt

Az izolált szavakat egy magyar anyanyelvű személy magnetofonszalagra mondta. Az aspiráció hiányát egy amerikai angol anyanyelvű beszélő a kísérlet előtt ellenőrizte.¹⁹⁹ A randomizált szavakat az Indiana University 26 undergraduate diákjának játszottam le. A kísérleti alanyok mindegyike Liberal Arts diploma megszerzéséhez szükséges tanulmányokat folytatott. Nyelvi háttérük megismerése céljából írott kérdéseket intéztem hozzájuk. A „Beszélnek-e szülei az angolon kívül más nyelvet?” kérdésre (mellyel azt szándékoztam kideríteni, hogy egy adott hallgató kétnyelvű amerikai családból származik-e) 9-en válaszoltak igennel, 16-an nemmel, s egy hallgató nem válaszolt. A „Milyen idegen nyelveket tanult iskolában? Mennyi ideig?” kérdésekre kapott válaszok szerint 26-ból 10-en tanultak korábban franciát 2–8 évig, 10-en németet 1–8 évig, 6-an spanyolt 1–3 évig, s néhányan olaszt, latint és oroszot is tanultak. (Néhány tesztelt személy egynél több nyelvet tanult.)

A szavak lejátszása előtt ezt az instrukciót adtam: „Hallani fog olyan izolált angol szavakat, amelyeket egy külföldi mond ki. Írja le őket!” A következő

¹⁹⁸ A „kétértelmű” mondatok megszerkesztésében sokkal nagyobb figyelmet kellett volna fordítanom a mondatok kulcsszavainak az „availability”-jére (vö. William Francis Mackey: *Language Teaching Analysis*, Bloomington–London, Indiana University Press, 1971, 183). Úgy vélem, az a tény, hogy huszonegy amerikai egyetemista közül kilenc az aspirálatlan *peas* szót a *Have you seen my peas yet?* mondatban *keys*-ként interpretálta, részben a kulcsoknak azzal a fontos szerepével magyarázható, amelyet minden amerikai egyetemista életében játszanak.

¹⁹⁹ Köszönetet mondok Beverley S. Hartfordnak és Gregory L. Nehlernek (Indiana University) a kísérleti anyagok elkészítésében nyújtott önzetlen segítségükért.

stimulusokat (tesztzavakat) használtam (a föltételezett disztraktorok zárójelben vannak):

(p)	(t)	(k)
pit (bit)	time (dime)	came (game)
post (boast)	tip (dip)	curl (girl)
pay (bay)	town (down)	coat (goat)
portion	take	cart
pigeon	testing	keeping
paper	tiptop	keyhole

Eredmények

Az I. táblázat 1. oszlopában azon egyetemisták száma van, akik a tesztzavakat aspirált fortisként percipiálták. A 2. oszlopban a zárhangokat aspirálatlanként érzékelők száma látható. A „?” jelű oszlop a vizsgálat szempontjából irreleváns válaszok számát mutatja.

I. táblázat	1	2	?
take	22	0	4
testing	22	0	4
tiptop	17	0	9
portion	25	0	1
pigeon	21	0	5
paper	20	0	6
cart	26	0	0
keeping	21	0	5
keyhole	26	0	0

A II. táblázat 1. oszlopa az aspirálatlan fortist aspiráltként érzékelők számát mutatja, a 2. oszlop azokat, akik lenisként interpretálták a hallott zárhangokat, a „?” pedig a 4. hipotézis szempontjából fonológiaiilag irreleváns válaszokat.

II. táblázat	1	2	?
time	12	10	4
tip	2	3	21
town	5	3	18

pit	12	5	9
post	8	6	12
pay	22	0	4
came	19	5	2
curl	1	11	14
coat	17	7	2

A nyert adatoknak a hipotézis szerinti csoportosítását úgy végeztem, hogy például a *time*-ra kapott 5 *dime*, 3 *dine* és 2 *diamond* a 2. oszlopba, a 11 *time* és 1 *tire* az 1. oszlopba, az 1 *pan*, 1 *pain*, 1 *five* s az 1 hiányzó válasz a „?” alá került.

A félreérthető izolált szavak (vö. a II. táblázatot) percepciójában 50 esetben (21,36%) az aspirálatlan fortis zárhang lenisként, 98 esetben (41,88%) pedig aspirált fortisként érzékelődött, ami támogatja az 1. hipotézist. Ez az eredmény ellentmond Lotz és munkatársainak,²⁰⁰ ha az ő *residual stop* kísérletei egyáltalán összevethetők ezekkel a kísérletekkel. A félreérthetetlen szavaknál az I. táblázat szerint 234-ből 200 esetben (85,47%) aspirált fortisként érzékelték a hallgatók a zárhangokat, ami szintén igazolja az 1. hipotézist. (Lotzék ilyen szavakat nem vizsgáltak.)

Az I. táblázat idézett adatai egyértelműen igazolják a 2. hipotézist. Itt a teljes angol szókészlet (illetve a tesztelt hallgatók szókincse) az a „kontextus”, ami a percepciót befolyásolta.

A II. táblázat első két oszlopának eredményei támogatják a 4. hipotézist. Ezen izolált szavaknak is az angol szókészlet egésze adja azt a „kontextust”, ami félreérthetőségüket lehetővé teszi.

II. teszt

A 12 mondat lejátszása előtt így instruáltam a hallgatókat: „Grammatikailag és idiomatikusan egyaránt helyes angol mondatokat fog hallani egy külföldi beszélőtől. Írja le őket!” Az egyes mondatok között annyi idő állt a hallgatók rendelkezésére, ami épp elég volt a mondatok leírására. Ez a teszt azonnal követte az I. tesztet. Az alábbiakban a félkövér tesztszavakat tartalmazó mondatok után a hallgatók válaszainak részletes felsorolása következik.

Egyértelmű mondatok:

(1) The speaker lectured from the **podium**.

25-en írtak *podium*-ot, 1 hallgató nem válaszolt.

²⁰⁰ Lotz et al.: *The Perception of English Stops*, 73.

(2) He **tightened** his belt.

14-en a várt *tightened* szót írták, 6-an nem válaszoltak, s 6-an különféle válaszokat írtak, pl. *tied on, tied it on* stb.

(3) Motorcycles and **cars** were halted but buses were able to continue.

20-an *cars*-t írtak, 6-an semmit.

(4) He's a rather aggressive, **pushy** guy.

12-en írtak *pushy*-t, 14-en nem írtak semmit, vagy a tesztszó szempontjából fonológiaiilag irreleváns válaszokat írtak.

(5) The old sea captain told the children **tales** of his adventures.

21 hallgató *tales*-t írt, 1 *later*-t, 4 semmit.

(6) We had a lunch of **cold** chicken.

18-an a várt *cold*-ot írták, 1–1 hallgató *grilled*-et illetve *broiled*-ot írt, 2-en nem válaszoltak, 4-en pedig elég fantáziadús választ adtak: *With the luncheon goes chicken*.

156-ból 110 esetben (70,51%) a kérdéses zárhangokat aspirált fortisként percipiálták a hallgatók. Eszerint a 2. hipotézis igazolható.

Kétértelmű mondatok:

(7) But that's a really disgusting **pan**.

Senki sem írt *ban*-t, amit Rivers és Temperley²⁰¹ és mások ilyen esetben várnak. 13-an nem válaszoltak, 4-en *pan*-t, 3-an *parent*-et, 2-en *thing*-et írtak, a *poem, parrot, man, fact* pedig egyszer-egyszer szerepelt a válaszok között.

(8) Did you say **Ted**?

14-en írtak *dead*-et, 5-en *Ted*-et, 2-en semmit, és 1–1 hallgató írta ezeket a szavakat: *Ed, said, bed, that, thirty*.

(9) Do you see the dog running in the **coop**?

15-en írtak *coop*-ot, 10-en nem válaszoltak, 1 hallgató *group*-ot írt.

A három félreérthetőnek szánt szópár közül kettő (a *pan/ban* és a *coop/goop*) ezekben a mondatokban nem bizonyult félreérthetőnek, a *Ted/dead* pár azonban okozott ambiguitást a hallgatókban. Figyelemre méltó, hogy majd minden harmadik esetben a hallgatók nem adtak semmilyen választ.

Ellenpróba mondatok:

(10) John grew a **pushy** beard.

17-en a várt *bushy* szót írták le, 6-an nem válaszoltak, 3-an pedig ezt írták:

²⁰¹ Wilga M. Rivers – Mary S. Temperley: *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*, New York, Oxford University Press, 1978.

John Ruler pushed a beard.

(11) Jesse **carded** the child day and night.

9-en írták a várt *guarded*-ot, 13-an semmit se írtak, 4-en pedig olyasféle válaszokat írtak, mint *called for* vagy *coddled*.

(12) I've never seen **toes** like that.

1 hallgató írt *toes*-t, senki se írt *does*-t, 6-an írtak *things*-t, 1 írt *dogs*-t, 18 semmit.

A (10) és (11) mondatok esetében 52-ből 26-szor a percepcióban a hallgatók zöngésséget „hallottak hozzá” a zárhangokhoz (vö. a 3. hipotézist).

Az „ellenpróbának” szánt (12) mondat, noha nem ellenpróba, érdekes abból a szempontból, hogy 26-ból 6-an a *toes* szót *things*-ként érzékelték, ami az adott kontextusba nagyon jól illeszkedő szó.

III. teszt

Az előbbi kísérleti alanyokhoz a családi és nyelvi háttér szempontjából igen hasonlító 21 újabb elsőéves amerikai egyetemistával végeztem még egy kísérletet, amelyben 3 további „kétértelmű” mondatban vizsgáltam az aspirálatlan zárhangok percepcióját.

Eredmények

(13) Have you seen my **peas** yet?

6-an írták a *bees* szót, 1 hallgató írta a *beans*-t, 1 a *peas*-t, 1 a *visa*-t, 3-an semmit. 9 hallgató a *keys* szót írta (vö. a 198. lábjegyzetet).

(14) I think that's a beautiful **curl**.

19-en a zöngésséget „hallották hozzá” a zárhanghoz, vagyis *girl*-t írtak, 2-en pedig *pearl*-t.

(15) I've never seen **toes** like that.

21-ből 16-an most az előző esettől eltérő percepciók stratégiával az aspirációt „hallották hozzá” a zárhanghoz, azaz *toes*-t írtak. 4-en nem válaszoltak, 1 hallgató *pearl*-t írt.

N.B. A (12) és (15) mondat két különböző felvétel eredménye, ami csak egyike a kísérletek számos változójának.

TÁRGYALÁS

Az I. és a II. teszt eredményei (vö. a III. és a IV. táblázatot), valamint a III. teszté azt mutatják, hogy a kontextusnak fontos szerepe van abban, ahogy az angol anyanyelvű hallgatók az angol aspirálatlan zárhangokat érzékelik.

A külföldiek aspirálatlan angol beszédének percepciója közben az angol anyanyelvűek agyában föltehetően lejátszódó folyamatok megjelölésére a *kontextus-hoz igazító magatartás* szakkifejezést javaslom. Ez olyan dekódolási stratégiát jelent, amellyel az angol anyanyelvűek, ha feltételezik, hogy a külföldiek értelmesen beszélnek, félrehallják azt, amit valójában hallanak, abból a célból, hogy megértsék a külföldiek szándékolt közléseit. A hallott fonetikai szegmentumokat a kontextusnak megfelelően megváltoztatják a percepcióban, s ezt annyiszor teszik, ahányszor a kontextus erre lehetőséget nyújt.

III. táblázat. *Iszolált szavak percepciója (I. teszt)*

Szavak	[teɪk] / [t ^h eɪk]	[teɪk] / *[deɪk]	?	Összesen
félreérthetetlen (2. hipotézis)	200	0	34	234
		[taɪm] / [daɪm]		
félreérthető (4. hipotézis)	98	50	86	234

IV. táblázat. *Mondatba helyezett szavak percepciója (II. teszt)*

Mondatok	[teɪk] / [t ^h eɪk]	[kə:l] / [gə:l]	?	Összesen
félreérthetetlen (2. hipotézis)	110	0	46	156
félreérthető (4. hipotézis)	24	14	40	78
ellenpróba (3. hipotézis)	0	26	26	52
III. teszt félreérthető (4. hipotézis)	17	26	20	63

Ez a magyarázat és a javasolt terminus technicus Makkainak (1976) a fonetika és az interlingvális kommunikáció területére való kiterjesztése. Makkai szerint „sok olyan dologról, ami első pillantásra agrammatikus, kiderül a kontextus megváltoztatásával, hogy egyáltalán nem agrammatikusak”.²⁰² Legegyszerűbb

²⁰² Adam Makkai: Degrees of Nonsense, or Transformation, Stratification, and the 'Contextual Adjustability Principle', in *Toward a Theory of Context in Linguistics and Literature*, ed. by Adam Makkai, The Hague – Paris, Mouton, 1976, 179–196, 193.

példája így szól: az *M.I.T. is in Cambridge, England* mondat nyilvánvalóan helytelen, de ha Katz, Chomsky, Ross és Jackendoff professzorok mindannyian elmennének egyszer együtt az angliai Cambridge-be tudományos alkotó szabadságra, akkor ez a mondat egész logikus lenne. Makkai szerint az ilyesfajta kontextushoz igazítás „hozzátartozik minden természetes nyelvet anyanyelvként beszélő ember kompetenciájához”²⁰³.

Úgy vélem, teljesen egyet lehet érteni Bailey következő két kijelentésével: „A fonémának a nyelvtanításra nézve elég rossz következményei vannak”;²⁰⁴ „a redundancia-mentes fonémikus transzkripciók nagyon kevésbé felelnek meg az új nyelvet tanuló külföldiek céljaira”.²⁰⁵ A generatív fonológiának mint a nyelvtanítás esetleges alapjának az előnyeit és hátrányait tárgyalva Prator megállapítja, hogy ez az elmélet nem mondja meg, „hogy vajon a zöngéesség jegye vagy az aspiráció jegye-e a fontosabb a ‘could’ [kud]-nak és a ‘good’ [gud]-nak a megkülönböztetésében”.²⁰⁶

Mivel a hangsúlyos szótag élén álló zöngétlen zárhangok esetében az aspiráció allofónikus jegye fontosabb percepciók szempontból, mint a zöngéesség fonémikus jegye (vö. Lotz és munkatársai írását²⁰⁷), s mert „kétértelmű” kontextusban az ismertetett kísérletek szerint ez félreértéshez vezet, úgy vélem, hogy az angolt idegen nyelvként tanulók számára készítendő fonetikai átírási rendszerben – legalább a „kétértelmű” szavak esetében – az aspiráció jelölése igen fontos. Az ismertetett kísérleti eredmények támogatják Bailey javaslatát az aspiráció jelölésére.²⁰⁸

Ha a csupán a megértést fontosnak tartó minimalista álláspontra helyezkednénk, akkor kétséges lenne, hogy jelölnünk kell-e minden fonetikailag megállapítható aspirációt a tanulók szótáraiban. Az itt elmondottak fényében például azt is mondhatnánk, hogy az olyan szavak, mint a *contain* vagy *paranoia* esetében (melyeknek a Bailey²⁰⁹ javasolta átírása [khən'the'n] és [phæɾəno^ə]) nem

²⁰³ Uo., 194–195.

²⁰⁴ Charles-James N. Bailey: Native accent and learning English as a foreign language, *IRAL*, vol. 16, 1978/3, 229–240, 236–237.

²⁰⁵ Charles-James N. Bailey: Review of *A Concise Pronouncing Dictionary of British and American English*, by J. Windsor Lewis, *Language*, vol. 53, 1977/4, 923–925, 924.

²⁰⁶ Clifford H. Prator: Phonetics vs. Phonemics in the ESL Classroom – When is Allophonic Accuracy Important?, *TESOL Quarterly*, vol. 5, 1971/1, 61–72, 64.

²⁰⁷ Lotz et al.: *The Perception of English Stops*.

²⁰⁸ Charles-James N. Bailey: Suggestions for improving the transcription of English phonetic segments, *Journal of Phonetics*, vol. 6, 1978/2, 141–149, 147.

²⁰⁹ Uo.,

fontos az aspiráció jelölése, mert nincs olyan angol szó, amellyel ezek „kétértelmű” kontextusban összetéveszthetők lennének.

Az angol aspirációnak az itt bemutatotthoz hasonló, de minden részletre kiterjedő vizsgálatából megtudhatjuk, hogy pontosan melyek azok az esetek, amelyekben angolul tanuló magyarok vagy franciák szótáraiban fontos jelölni, s osztálytermeiben kívánatos tanítani az aspirációt.

IRODALOMJEGYZÉK

- BAILEY, Charles-James N.: Review of *A Concise Pronouncing Dictionary of British and American English*, by J. Windsor Lewis, *Language*, vol. 53, 1977/4, 923–925.
- BAILEY, Charles-James N.: Native accent and learning English as a foreign language, *IRAL*, vol. 16, 1978/3, 229–240.
- BAILEY, Charles-James N.: Suggestions for improving the transcription of English phonetic segments, *Journal of Phonetics*, vol. 6, 1978/2, 141–149.
- BOLINGER, Dwight: *Aspects of Language*, 2nd ed., New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1975.
- CARROLL, John B.: *Language and Thought*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1964.
- GIMSON, Alfred C.: *An Introduction to the Pronunciation of English*, 2nd ed., London, Edward Arnold, 1970.
- LOTZ, John – ABRAMSON, Arthur S. – GERSTMAN, Louis J. – INGEMANN, Frances – NEMSER, William J.: The Perception of English Stops by Speakers of English, Spanish, Hungarian, and Thai – A Tape-Cutting Experiment, *Language and Speech*, vol. 3, 1960/2, 71–77.
- MACKEY, William Francis: *Language Teaching Analysis*, Bloomington and London, Indiana University Press, 1971.
- MAKKAI, Adam: Degrees of Nonsense, or Transformation, Stratification, and the ‘Contextual Adjustability Principle’, in *Toward a Theory of Context in Linguistics and Literature*, ed. by Adam Makkai, The Hague – Paris, Mouton, 1976, 179–196.
- PRATOR, Clifford H.: Phonetics vs. Phonemics in the ESL Classroom – When is Allophonic Accuracy Important?, *TESOL Quarterly*, vol. 5, 1971/1, 61–72.
- RIVERS, Wilga M. – TEMPERLEY, Mary S.: *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*, New York, Oxford University Press, 1978.
- SCHATZ, Carol: The Role of Context in the Perception of Stops, *Language*, vol. 30, 1954/1, 47–56.

ON TEACHING ENGLISH RHYTHM TO HUNGARIANS²¹⁰



ON THE IMPORTANCE OF RHYTHM

Although there is a considerable body of research about the attitudes which speakers of foreign or second languages evoke in native speaker interlocutors, the importance of rhythm alone has been understudied in this respect. We have evidence of the importance of intonation. For instance, in a classic paper Coates has shown that “a Hungarian who asks an Englishman a favour using his native [interrogative rise-fall] intonation patterns is liable to meet with a rigid response” because the intended and received attitudinal meanings of the intonation of, say, *Kölcsön tudna adni nekem 10 Ft-ot?* ‘Could you lend me ten Forints?’ are quite different.²¹¹ The Hungarian user of English, by using the rise-fall intonation, means to convey a “quite submissive” attitude. In other words, any Hungarian who transfers Hungarian yes-no question intonation into his or her English speech creates the impression of an arrogant and authoritative person without the slightest awareness of this happening.

Another – hypothetical – example comes from my own research into Hungarian as spoken in America (cf. Kontra–Gósy²¹²). As is well known, English matter-of-fact statements are spoken with a mid-high-low intonation pattern, with the high occurring at the last stressed syllable (Lado²¹³). Ordinary statements in standard Hungarian have a falling character tone (Varga²¹⁴). One of the characteristics of American Hungarian intonation is the misplaced rise-fall character tone in

²¹⁰ First published: József Andor – Béla Hollósy – Tibor Laczkó – Péter Pelyvás (eds.): *The Diversity of Linguistic Description – Studies in linguistics in honour of Béla Korponay*. Debrecen, Kossuth Lajos Tudományegyetem Angol–Amerikai Intézete, 1998, 187–199.

²¹¹ John Coates: Attitudinal factors in Hungarian and English intonation, *Idegen nyelvek tanítása*, vol. 18, 1975/2, 52–56.

²¹² Kontra Miklós – Gósy Mária: Azonos dallam két forrásból: megjegyzések a magyar intonációról, *Műhelymunkák a nyelvészet és társtudományai köréből*, III (1987a), 19–30; Miklós Kontra – Mária Gósy: Interference in intonation: notes on Hungarian-Americans, in Ilah Fleming (ed.): *The Thirteenth LACUS Forum 1986*, Lake Bluff, IL, LACUS, 1987, 136–145.

²¹³ Robert Lado: *Linguistics across cultures*, Thirteenth printing, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1957/1978, 44.

²¹⁴ László Varga: Hungarian sentence prosody: an outline, *Folia Linguistica*, vol. XVII, 1983/1–2, 117–151.

statements due to English interference, e.g., in *Megmutatták a világnak*, where the character tone in American Hungarian is carried by *vi-* rather than *Meg-* as would be in standard Hungarian. Owing to very sound linguistic reasons, this English intonation is “dangerously” similar to Budapest Jewish intonation (cf. the literature quoted in Kontra–Gósy²¹⁵). From a practical point of view this is important because Hungarian Americans, when transferring this American English intonation, may automatically evoke negative attitudes in Hungarian Hungarians on whose ears the Budapest Jewish intonation grates. If one says the following with normal English intonation: *I was walking along the street. I met John. He asked me how I was*, then the falling nuclei are all on the last content words, i.e., *street, John, was*. Now transfer this intonation into Hungarian. *Mentem az utcán. Találkoztam Jánossal. Megkérdezte, hogy vagyok*. If one says these Hungarian sentences with falling intonation on *utcán, Jánossal* and *vagyok*, one sounds like speaking Hungarian with a *lipótvárosi intonáció* ‘Yiddish intonation’, which is stigmatized in the larger Hungarian society.

Clearly, not all American Hungarians are Jews, and not all Hungarian Jews speak Hungarian with the stigmatized intonation. Furthermore, not all speakers with *lipótvárosi intonáció* are Jews: non-Jews brought up in Újlipótváros in Budapest, for instance, may also have acquired this “sing-song” intonation. What is of utmost importance for those Hungarian and American speakers of Hungarian who want to speak the best (i.e., socially highest valued) variety of Hungarian is that they be aware of the stigma and be able to speak without this intonation when that serves their purpose best.

Foreign language teachers need this knowledge. A Hungarian teacher of EFL should know the dangers of asking English yes-no questions with Hungarian intonation, and a teacher of Hungarian as a FL should be aware of stigmatized varieties of Hungarian.

Intonation and rhythm are hard to separate, which might be one reason why there has been little research into the attitudes that speaking a FL with the wrong rhythm alone may evoke. My guess would be, though, that rhythm alone is also important in learning to speak a FL. Misplaced stresses in a Hungarian’s English may or may not create unfavorable attitudes, but they certainly add to the foreign accent of the speaker.

Rivers and Temperley say the following: “The characteristic rhythmic pattern of English speech is that of a few, regularly spaced, strongly stressed syllables interspersed with weakly stressed syllables. *If teachers* insist on a clear contrast between strongly and weakly stressed syllables from the beginning, and *present*

²¹⁵ Kontra–Gósy: Azonos dallam két forrásból.

the clearest possible rules for assigning phrase and word stress, they will help students acquire English closely resembling native speech not only in this single feature.”²¹⁶ (Emphasis mine, M. K.)

The question arises where teachers, in our case Hungarian teachers of English, can get the rules from. They certainly do not find them in any of the Hungarian textbooks I know. There is very little of this information in EFL/ESL coursebooks published in England or America. There is one well-known book which has a substantial amount of practice material for phrase stress (Allen²¹⁷), but that, as I will show later, is only of limited use in teaching English to Hungarians.

Yet the information Hungarian teachers need and Rivers and Temperley argue for is almost available. I use the phrase ‘almost available’ because the rules for assigning English phrase stress which may cause the most problems to Hungarians are found in a book by Varga²¹⁸ which was published in only a few hundred copies, and which has remained unknown to most teachers of English in this country. Strangely enough, Varga’s excellent analyses have also been ignored by all Hungarian textbook writers in the last two decades. In what follows I will review and present parts of Varga’s work and offer some pedagogical advice for its use in the classroom. But the important thing is bringing Varga’s work to print for the first time in two decades in the hope that in future Hungarian teachers of EFL will give this work all the attention it undoubtedly deserves.

CONTRASTIVE ANALYSIS AND TWO APPLICATIONS

As is well known, under the strong contrastive analysis hypothesis (Lado²¹⁹), predictions of learning difficulties are made by comparing structurally similar constructions in the source and target languages. For instance, Varga²²⁰ predicts that in (1) facilitation will occur, i.e., Hungarian learners of English are unlikely to make mistakes.

²¹⁶ Wilga M. Rivers – Mary S. Temperley: *Practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*, New York, Oxford University Press, 1978, 161.

²¹⁷ W. Stannard Allen: *Living English Speech*, London, Longmans, 1969.

²¹⁸ László Varga: *A contrastive analysis of English and Hungarian sentence prosody*, Budapest, Linguistics Institute of the Hungarian Academy of Sciences and Center for Applied Linguistics, 1975.

²¹⁹ Lado: *Linguistics across cultures*.

²²⁰ Varga: *A contrastive analysis*, 30.

(1) Hungarian:	Demadj+Art+N
	t +n +p ,az a “csillag” ²²¹
English:	Demadj+N
	t + p ,that “star

If, however, the native and target language structures are different as in (2) quoted from Varga²²², interference is predicted.

(2) Hungarian:	Adj+N	
	p + n	“jó reggelt
English:	Adj+N	
	t + p	,good “morning
Prediction: Hungarian learners of English may use	p + n:	*“good morning

In his excellent pronunciation book Nádasdy²²³ has rhythm exercises like this (3):

(3) 2. Ritmusgyakorlat: •o•••\o	
we didn’t under\stand	how tall is Mr.\Cook?
but don’t forget the \dog!	a hundred and fif\teen
you mustn’t over\take	at ninety miles per \hour
they watched another \film	and what does it in\clude?
they drove to a ho\tel	he spoke about his \trip

This exercise is very much like those in Allen²²⁴, in that it has several structurally unrelated phrases which all happen to have the same stress pattern. Notice that the phrases *at ninety miles per hour* and *we didn’t understand* are structurally as different as can be, and the fact that they have the same stress pattern is totally accidental. If we replace *ninety* by, say, *five*, we get the same grammatical phrase as in *at ninety miles per hour* but with a different stress pattern.

A better type of exercise also occurs in Nádasdy’s book:

2. Az előjárók hangsúlyozása [‘Stressing of pronouns’]

§ Az előjárók – különösen az egyszótagúak – hangsúlytalanok:

[‘Prepositions – especially monosyllabic ones – are unstressed:’]

wait till Monday – come by underground – walk like a man

twenty past five – stand near the door – sleep on the floor

²²¹ All abbreviations and symbols are listed at the end of the paper.

²²² Varga: A contrastive analysis, 31.

²²³ Nádasdy Ádám: *Angol kiejtési gyakorlatok*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1987, 28.

²²⁴ Allen: *Living English Speech*.

Az alábbi elöljárók végképpen hangsúlytalanok, mivel gyenge alakban használatosak (magánhangzójuk [ə], sőt kiesik).

[‘The prepositions below are definitely unstressed, as they are used in their weak form (their vowel is [ə], in fact it is dropped’]

at = [ət]	of = [əv]	as = [əz]
look at that	think of Ann	just as many
stay at home	a lot of money	good as gold
come at five	made of apples	work as a teacher ²²⁵

What makes this exercise much better is the fact that it provides structurally much more homogeneous phrases, which gives students a better chance to memorize a rule, or at least, a pseudo-rule.

In lack of error analyses of Hungarian learners’ English stress patterns, the best thing we can do is use all of the constructions in Varga²²⁶ that are predicted to cause learning problems for Hungarians. This is just what I did in my *Try to Sound English*²²⁷ when I first taught English at the University of Szeged. I took all the predictably problematic structures from Varga’s book, like that in (2) above, and added several structurally homogeneous examples to Varga’s examples.

In an attempt to avoid decontextualized listen-and-repeat exercises which teachers probably use too much, I “planted” the key structures in relatively simple sentences, had a native speaker record them on tape, and instructed my students to listen to the tape and repeat the sentences they heard. Rather than concentrate students’ attention on the key structures alone, my idea was to get them to catch entire sentences with the key structures in them. The students’ book contains structural descriptions and examples as in (5):

(5) First name + Surname, Title + Name

‘David “Flook, Cathy Connoly, John Lee, Chris Thomas, Allen A., Terhaar; ,Doctor Ber”lin, President Kennedy, Pope Paul etc.

The tape contains sentences as in (6), all with secondary stress on first names and primary on last names, and tertiary on titles and primary on last names respectively.

²²⁵ Nádasdy: Angol kiejtési gyakorlatok, 36.

²²⁶ Varga: A contrastive analysis.

²²⁷ Miklós Kontra: *Try to Sound English. Exercises in English phonetics*, Szeged, JATE, 1975.

(6) Is that David Flook over there? Have you seen Cathy Connolly? I've never met John Lee. Only Chris Thomas can do a thing like that. How old is Allen A. Terhaar?;

Do you know Doctor Berlin? Who killed President Kennedy? What nationality is Pope Paul?

STRESS PATTERNS PREDICTED TO CAUSE INTERFERENCE

Below I will list all the stress patterns in Varga's book where he predicts that Hungarian patterns will be transferred into English speech. Each pattern has a serial number starting from (7), a structural description as given by Varga, and two or three examples. Given the structural descriptions, teachers will find it easy to come up with structurally homogeneous examples of their own, and plant them into sentences if they wish to follow my teaching strategy.

One caveat: the stress patterns that follow are *basic stress patterns* – that is, patterns in neutral sentences without any contrastive stress. To give a simple example: the name 'David "Flook has secondary stress on the first name and primary on the last name. This is the stress when nothing is contrasted with anything. If there were some doubt whether David or Mary Flook is meant, there would be contrastive stress on the first names, "David 'Flook, not "Mary 'Flook. The following list deals only with basic stress patterns.

Basic stress patterns in grammatical phrases: non-verb phrases

- (a) with final primary stress
- (7) Greetings
 ,good "morning, good evening, good afternoon
- (8) First name + Surname, Title + Name
 'Paul "Aston, Michael Laming, Jennifer Smith
- (9) /Art/ + Adj/Num/N + N
 the 'yellow "house, two books, Mike's friend
- (10) Geographical proper names, names of institutions, buildings, roads, squares
 /Art/ + Proper Name/Adj/N + N
 'South A"merica, Finsbury Road, Buckingham Palace
- (11) Money expression, time expression
 Num + N (unit of money or time)
 'five "dollars, three nights, two o'clock

- (12) Adgr + Adj/Parple/Adman/Adfr
 'awfully "dull, very badly, slightly worn
- (13) more/most/less/least + Adj/Parple/Adman/Adfr
 'more "tired, less brightly, least used
- (14) not + X, where X can be N/Dempron/Posspron/Perspron/Adj/etc.
 'not a "teacher, not mine, not her
- (15) Compound QW
 QW + N/Adj/Adv/Num/Prep
 'what "time, how long, where from
- (16) N + to + Inf and Adj + to + Inf
 'book to "read, difficult to solve, good to hear
- (17) Comparison (Comparative degree)
 Adj/Adman/Adfr + than + N/Dempron/Posspron/Perspron/Adpl/Adt
 'cleverer than "John, faster than mine, better than here
 Comparison (Positive degree)
 as 'clever as "you, as nicely as yesterday, as shabby as yours
- (18) Phrases consisting of two coordinate heads
 N + /Conj/ + N
 Adj + /Conj/ + Adj
 Ad + /Conj/ + Ad
 'sons and "daughters, black and white, up and down
- (19) Prep + /Art/ + N/Dempron/Perspron/Posspron/Gerund/Indefpron
 ,at "home, in the cinema, on arriving
- (b) with non-final primary stress
- (20) Num + N (unit of time) + ago
 'five "years ago, six months ago, two decades ago
- (21) and + so + on/forth
 and "so ,on, and so forth
- (22) Art + Adj/N/Num + one
 the "upper one, a nice one, the first one

Basic stress patterns in grammatical phrases: verb phrases

- (a) with final primary stress
- (23) Aux + V
 'will "write, must go, has said
- (24) NegAux + V
 'won't "write, can't continue, needn't poke
- (25) V + Posspron (Object)

- 'likes "yours, takes mine, did theirs
- (26) Adfr + V
'never "calls, often helps, seldom grows
- (27) V + Adpl/Addir/Adt
'went "home, played yesterday, sitting outside
BUT:
V + here/there/now/yet
'plays ,there, is "writing ,now, can't "speak ,yet
- (28) NegV_{be} + X (Predicate adverbial), where X can be: N, Dempron, Posspron, Perspron, Adj, Parple, Adman, Adpl, Adt
'isn't my "father, aren't mine, won't be clean
- (29) V + Adman
'sings "beautifully, works hard, reads distinctly
- (30) /Art/ + N/Proper name/Posspron (Subject) + V
'dogs "bark, yours disappeared, the President speaks
- (31) Indefpron (Subject) + V
'somebody's "come, everybody works, nobody's left
BUT:
Indefpron *any*- (meaning: 'it doesn't matter which') (Subject) + V
'anybody can 'come, anybody can use it
- (32) V + /Art/ + N (Object, Adverbial)
'likes "girls, spent a fortnight, beat a man
- (33) Phrases consisting of two coordinate heads
'come and "go, read and write, buy and sell
- (34) V + N(Object) + 0N/Adj(Complement)
'painted the 'door "white, elected John president
- (35) NegAux + V + Indefpron *any*- (with a falling intonation pattern)
'doesn't ,like "anybody, don't repeat anything
- (36) there + V_{be} (3rd person) + N(indefinite)
there is "truth, there's some wine
ALSO:
there is 'no "truth, there are no wars
- (37) QW(Subject) + Aux + V
'who has "come?, who'll help? which has gone?
AND:
QW(Non-subject) + Aux + Perspron(Subject) + V
'what will you "do?, why did he leave?
- (38) QW(Non-subject) + Aux + N(Subject) + V
'what ,did 'Peter "read? why must Jane leave?

- (39) V + Adpcle
 ‘goes “out, comes in, turns on
- (40) V + Adpcle + Possadj + N
 ‘takes ‘off ,his “jacket, turns down her radio
- (41) V + Prep + /Art/ + N
 ‘works ,at a ho”tel, left for Brighton, studies at Szeged
- (42) V_{be} + Prep + /Art/ + N + N/Perspron
 is ,at “home, are on the shelf, was from father
 BUT:
 V_{be} + Prep + Perspron, where the Prep has greater intrinsic semantic weight, and the Prep+Perspron usually function together as an adverbial modifier of place
 is be”tween us, are be”hind you
- (43) NegV_{be} + Prep + /Art/ + N/Perspron
 ‘aren’t ,in the “room, isn’t about you, isn’t from me
- (44) QW(Non-subject) + V_{be} + Perspron(Subject) + Prep
 ‘what is ,it “for?, where are you from?
- (b) with non-final primary stress:
- (45) V + Perspron(Object)
 “loves ,you, heard them, hate us
- (46) V(meaning: ‘thinking, hoping, supposing’) + so
 “hope ,so, don’t “think so, expect so
- (47) QW(Non-subject) + V_{be} + Perspron(Subject)
 ‘how “are you?, who is it?, what are they?
- (48) V + one(substituting for N)
 “met one, took one, saw one
- (49) V + N(Object) + Prep +Perspron
 ‘opened the “window ,for me, left some money to you
- (50) V + Perspron(Object) + Prep + Perspron
 “opened it ,for her, showed them to us
- (51) V + Prep + Perspron
 “wrote a,bout you, speaks to them, know of her
 BUT:
 V + Prep + Perspron, where the Prep has greater intrinsic semantic weight, and the Prep+Perspron usually function together as an adverbial modifier of place
 ‘went “past it, danced round it
- (52) V_{be} + Adj(Predicate) + Prep + Perspron
 is “nice ,of you, am honest about it, are good at it

- (53) QW(Non-subject) + Aux + N(Subject) + V + Prep
 'what were the 'students "looking ,for?, where has Peter come from?
 (54) QW(Non-subject) + V_{be} + N/Dempron/Posspron(Subject) + Prep
 'where is "Paul ,from?, what is that for?, which is yours in?
 (55) V + Possadj + N + Adpcle
 'put ,his "coat ,on, takes my breath away

WHY BOTHER?

Looking back at the formidable number of stress rules above, teachers may ask why they should bother to teach them? Traditional teaching of pronunciation has, after all, mainly concentrated on individual speech sounds with a few exercises on weak forms added for good measure. Isn't that enough? My answer is: certainly not! To quote Rivers and Temperley again: "The use of the appropriate rhythm and intonation pattern makes students' speech sound much less foreign and more English, frequently compensating for other faults of pronunciation."²²⁸ If this is correct, and I am certain it is, maybe the effort to teach the correct pronunciation of *w*'s and *th*'s is largely wasted. True enough, *v*'s for *w*'s and *d*'s for the voiced *th*'s mark somebody's pronunciation as somewhat foreign. But if anything, sociolinguistic research has taught us that a lot of native speakers of English pronounce the *th* sound variably: sometimes as an interdental fricative but oftentimes as a stop. But all native speakers, regardless of their pronunciation of *th*, get rhythm and intonation right all the time.

LIST OF ABBREVIATIONS AND SYMBOLS

Ad	Adverb
Addir	Adverb of direction
Adfr	Adverb of frequency
Adgr	Adverb of grade
Adj	Adjective
Adman	Adverb of manner
Adpcle	Adverbial particle
Adpl	Adverb of place
Adt	Adverb of time
Art	Article

²²⁸ Rivers–Temperley: Practical guide to the teaching of English, 161.

Aux	Auxiliary
Conj	Conjunction
Demadj	Demonstrative adjective
Dempron	Demonstrative pronoun
Indefpron	Indefinite pronoun
Inf	Infinitive
N	Noun
0N	Zero-articled countable common noun
NegAux	Negative auxiliary
NegV _{be}	Negative <i>be</i> -verb
Num	Numeral
Parple	Participle
Perspron	Personal pronoun
Possadj	Possessive adjective
Posspron	Possessive pronoun
Prep	Preposition
QW	Question-word
Recpron	Reciprocal pronoun
Reflpron	Reflexive pronoun
“xxx	Primary stress
‘xxx	Secondary stress
,xxx	Tertiary stress
V	Verb
V _{be}	<i>be</i> -verb
t	Tertiary stress (same as ,xxx)
p	Primary stress (same as “xxx)
n	No stress
/	The slanted stroke between two symbols indicates that they are alternatives, e.g., N/Pron = noun or pronoun.
/xxx/	Slanted strokes flanking a symbol indicate an optional element, e.g., V + /Art/ + N means a verb followed by an optional article and an obligatory noun.
(xxx)	Parentheses indicate syntactic functions.

REFERENCES

- ALLEN, W. Stannard: *Living English Speech*, London, Longmans, 1969.
- COATES, John: Attitudinal factors in Hungarian and English intonation, *Idegen nyelvek tanítása*, 18. évf., 1975/2, 52–56.
- KONTRA Miklós: *Try to Sound English: Exercises in English phonetics*, Szeged, JATE, 1975.
- KONTRA Miklós – GÓSY Mária: Azonos dallam két forrásból: megjegyzések a magyarol intonációról, *Műhelymunkák a nyelvészet és társtudományai köréből*, 1987/3, 19–30.
- KONTRA, Miklós – GÓSY, Mária: Interference in intonation: notes on Hungarian-Americans, in Ilah Fleming (ed.): *The Thirteenth LACUS Forum 1986*, Lake Bluff, IL, LACUS, 1987, 136–145.
- LADO, Robert: *Linguistics across cultures*, Thirteenth printing, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1957/1978.
- NÁDASDY Ádám: *Angol kiejtési gyakorlatok*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1987.
- RIVERS, Wilga M. – TEMPERLEY, Mary S.: *Practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*, New York, Oxford University Press, 1978.
- VARGA, László: *A contrastive analysis of English and Hungarian sentence prosody*, Budapest, Linguistics Institute of the Hungarian Academy of Sciences and Center for Applied Linguistics, 1975.
- VARGA, László. Hungarian sentence prosody: an outline, *Folia Linguistica*, vol. XVII, 1983/1–2, 117–151.

HASZNÁLHATÓ MÉG A LUFIS KÖNYV AMERIKÁBAN?²²⁹

*Egy veterán amerikai magyartanár megjegyzései az 1989-ben megjelent
Hungarian Picture Dictionary for Young Americans ürügyén*

ABSTRACT

Can the Hungarian Picture Dictionary for Young Americans still be used in America?

This paper is based on a plenary lecture delivered in 2010 at the 35th conference of the American Hungarian Educators Association. Compiled by an American (Ruth G. Biro) and two Hungarian authors (Zsófia T. Radnai and Miklós Kontra), the Hungarian Picture Dictionary for Young Americans was published in Hungary in 1989. The dictionary contains over 2,000 Hungarian words and their American English equivalents, contextualized vocabulary, plenty of cultural material, a pronunciation guide, and nearly 200 full-color pages of situational illustrations and photographs. It received favorable reviews both in the USA and Canada. Can a dictionary compiled in Hungary before the fall of the Iron Curtain still be used in North America? Broadly speaking, the answer is affirmative, because it was compiled in a politically neutral way, and a few trivial changes (e.g. prices of goods, opening hours of stores) can easily be handled.

Keywords: picture dictionary, Hungarian Americans, teaching language with culture

BEVEZETŐ

Huszonkilenc évvel ezelőtt, 1981. május 1-én, az AHEA VI. konferenciáján az ohioi Kent State Universityn tartottam egy előadást *Kerestetnek: magyarkönyvek*

²²⁹ Ez a szöveg eredetileg az American Hungarian Educators Association (AHEA) 35. konferenciáján hangzott el nyitó plenáris előadásként, Szegeden, 2010. június 4-én. A konferencia témája „Bridges Between Hungarians / Magyar – Magyar Kapcsolatok” volt. Köszönöm Hajnal-Ward Judit (Rutgers University) számos hasznos megjegyzését. Először megjelent: Pintér Tibor – Pődör Dóra – P. Márkus Katalin (szerk.): *Szavak pásztora. Írások Magyar Tamás tiszteletére*, Szeged, Grimm, 2012, 294–302.

amerikaiaknak címmel.²³⁰ Háromévnyi magyartanítás volt mögöttem: 1978-tól 1981-ig voltam magyar lektor (= Associate Instructor of Hungarian) az Indiana Egyetemen Bloomingtonban. Az előadás elején arról szóltam, hogy a forgalomban levő magyarkönyvek igencsak idejétmúltak voltak. Például még 1977-ben is újranyomták a II. világháború alatti Intensive Language Program egyik termékét, a *Spoken Hungarian* című tankönyvet, amiről joggal írta egy recenzió 1980-ban, hogy anakronisztikus vonások tarkítják, például Magyarországon nem *pengő*, hanem *forint* a pénz neve, és a *nagyságos* megszólítás is rég kikopott a használatból. Volt egy másik könyv is, a *Learn Hungarian*,²³¹ amiről még 1968-ban Kerék András (Andrew Kerek) a *Modern Language Journal*-ban azt írta, hogy „a szó szerinti fordítás és az idiomatikus fordítás közötti különbségtevésnek az egész könyvön végighúzódnó hiánya annyira bosszantóvá válhat, hogy veszélyeztetheti e dicséretes próbálkozás hatékonyságát”.²³² (Fordítás – K. M.)

Ilyen körülmények között Fülei-Szántó Endre a Debreceni Nyári Egyetemen már bevált tankönyveit²³³ használtam Amerikában is. Ezeket a könyveket Debrecenben jól lehetett használni, de Bloomingtonban „amerikanizálni” kellett őket, ezért egy munkafüzetet és hozzátartozó hangszalagokat készítettem.²³⁴ Bloomingtoni diákjaim ugyanazokat a szótárakat használták, amelyeket mi is használtunk Magyarországon: Ország László szótáraitól van szó, a különbség csak annyi lehetett, hogy az amerikaiak esetleg kalózpéldányokat használtak. Egy debreceni kerekasztal-beszélgetésben, amit Ország László munkásságáról rendeztünk 1997-ben, Egri Péter a következőképp mesélte el a kalózkiadás felfedezését:

Amikor Ország egyszer New Yorkban tartózkodott, szükségszerűen elzarándokolt a Paprikás Weiss boltjába is, ahol nem csak magyar paprikát lehetett kapni, hanem mindenféle magyar árut, beleértve az angol–magyar és magyar–angol szótárakat is.

²³⁰ Kontra Miklós: Kerestetnek: magyarkönyvek amerikaiaknak, in Giay Béla – Ruszinyák Márta (szerk.): *Magyar nyelv külföldieknek. Az V. Magyar Lektor Konferencia anyaga*, Budapest, Művelődési Minisztérium és Nemzetközi Előkészítő Intézet, 1981, 50–54.

²³¹ Zoltán Bánhidi – Zoltán Jókay – Dénes Szabó: *Learn Hungarian*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1965.

²³² Andrew Kerek: Review of Zoltán Bánhidi et al.: *Learn Hungarian*, Budapest, 1965, *Modern Language Journal*, vol. 52, 1968/3, 159–160.

²³³ Fülei-Szántó Endre: *Magyar nyelv I. külföldiek számára*, Budapest, TIT Idegennyelv-oktatási Központ, 1972; uő: *Tanári segédkönyv a Magyar nyelv külföldiek számára I., II., III., IV. kötetéhez*, Budapest, TIT Idegennyelv-oktatási Központ, 1974.

²³⁴ Miklós Kontra: *Workbook to Endre Fülei-Szántó: Magyar nyelv külföldiek számára (Budapest, 1972)*, Vols. 1 and 2, Bloomington, IN, Department of Uralic and Altaic Studies, Indiana University, 1980.

Ország megütközve fedezte fel a kirakatban egyik szótárának kalózkidadását. Bement a boltba, odament az eladóhoz és kérte a szótárt.

– Tessék, uram! – szólt az eladó szolgálatkészen. – Késspénz lesz vagy csekk?

– Mennyibe kerül? – kérdezte Ország.

– Tizenöt dollár, uram – válaszolt rögtön az eladó.

– Az túl sok – replikázott Ország –, kérem, adja olcsóbban.

– Sajnos, nem adhatom – jött az eladó válasza.

– Hát akkor ki adhatja? – kérdezte Ország.

– Csak Weiss úr – felelte az eladó –, ő a főnök.

– Hol van Weiss úr? – erősködött Ország.

– Mindjárt jön – válaszolta az eladó és már próbált is kihátrálni a csapdából. Weiss úr meg is érkezett, kezeit dörzsölve, és a párbeszéd megismétlődött. Weiss úr nagyon sajnálta a dolgot, de nem adhatott és nem is akart engedményt adni. Fix árakkal dolgozott. Ebben a drámai pillanatban Ország elővette az útlevét.

– Nézze, Weiss úr – szólalt meg a jellegzetesen feszült *piano* hangfekvésben –, én vagyok Ország László. Ez a szótár az én munkám. Ez egy lopott kiadás. Nem akarok az ügy miatt kellemetlenségeket okozni. Lehet, hogy nem maga a hibás. De én szeretem, ha minden munkámból van egy példányom. Tehát kaphatok egy példányt, kérem?

– Ország professzor! – kiáltott fel Weiss ragyogó tekintettel – Maga aztán tényleg rendkívüli ember! Maga a magyarok Megmentője! Itt a szótár! Vigye! A magáé! Tíz dollár!²³⁵

Az Ország-szótárak köztudomásúan általános szótárak, amelyeknek első kiadásai 1948 és 1960 között készültek egy felnőtt és remélhetően művelt célközönség számára. Bloomingtoni diákjaimnak nagyjából megfeleltek ezek a szótárak, annak ellenére, hogy elsősorban magyarországi használók igényei szerint készültek, nem a külföldi magyarul tanulók igényei szerint. Például minden magyarországi tudja azt, de egy amerikai magyarul tanuló nem föltétlenül, hogy ha nem találja az ember a szótárban a *fölmegy* szót, akkor nézze meg a *felmegy*-et. De a méltán jó hírű Ország-szótárakkal nem ez volt a baj, hanem hát az, hogy felnőtteknek készült szótárak voltak. Annyiban volt ez baj, hogy 8-10-14 éves amerikai magyar gyerekeknek nem lehetett a kezükbe adni Ország szótárait. Kiszaladtak volna a világból – s joggal! Akkoriban, az 1980-as évek elején, voltak magyar cserkészcsapatok, táborok, és templomi magyartanítás is zajlott, az indianai South Bendben magam is láttam még ilyen órákat a Magyarok

²³⁵ Virágos Zsolt: Ország László élete és munkássága (1907–1984), Kerekasztal-beszélgetés, in Vadon Lehel (szerk.): *In Memoriam Ország László születésének 100. évfordulójára*, Eger, Eszterházy Károly Főiskola Amerikanisztika Tanszék, 2007, 13–64, 36–37.

Nagyasszonya templomban. Szükség volt egy gyerekszótárra, s az évtized végére meg is jelent *Hungarian Picture Dictionary for Young Americans*²³⁶ címmel. (Gyerekeim a borító alapján csak *lufis könyv*-nek hívták a szótárat, innen az előadás főcíme.)

Ez a szótár sosem készült volna el, ha a pittsburghi pedagógia professzor, Ruth Biro nem lett volna annyira lelkes és lerázhatatlan. Ő biztosan tudta az első pillanattól kezdve, amire mi, későbbi magyar társszerzői, csak lassan ébredtünk rá, hogy mik azok a magyar kulturális tudnivalók, amik *érdekelhetik* az amerikai gyerekeket. A szótárat 1984-ben kezdtük készíteni, évekig dolgoztunk rajta, s végül 1989-ben jelent meg. Az utolsó pillanatban, ugyanis még működött Magyarország a szocialista nagyvállalat Tankönyvkiadó, s megvolt a kiadáshoz szükséges sok millió forintos állami támogatás. A kolofon szerint (akkoriban ez nem volt üzleti titok) 6000 példányt adtak ki. Ezek zöme Magyarországon került forgalomba, mivel a magyar könyvek amerikai terjesztése akkor sem volt sikertörténet, Püski Sándor és Mózsi Ferenc áldozatos munkája ellenére sem. (2010 májusában az OCLC WorldCat szerint 12 példány van amerikai könyvtárak tulajdonában.)

A SZÓTÁR VISSZHANGJA

Szótárunknak Magyarországon gyakorlatilag semmilyen visszhangja nem volt: egyetlen szakfolyóiratban sem közöltek róla ismertetést. Az amerikai és nyugat-európai fogadtatás jobb volt, ezekből idézek most rövid részeket:

Györgyey Klára így írt a *Nyugati Magyarságban*:

„Az első angol–magyar képekszótár értéke felbecsülhetetlen! Kíváncsú, hogy minél nagyobb körben ismerjék meg és használják. Az angol nyelvterületen élő magyar – és nem-magyar! – származású gyermekeket és ifjakat minden bizonynyal »elcsábítja«, böngészésre, szavak kikeresésére fogja készíteni ez az izlées, színvonalas könyv.”²³⁷

A Hamburgban tanító Fazekas Tiborc ezt írta:

“This new picture dictionary is a pleasant and efficient aid for children as well as adults, in spite of some printing errors [...]”²³⁸

Robert J. Di Pietro egyebek mellett ezt írta:

²³⁶ Ruth G. Biro – Miklós Kontra – Zsófia T. Radnai: *Hungarian Picture Dictionary for Young Americans, Angol–magyar képekszótár*, Bilingual Edition, Budapest, Tankönyvkiadó, 1989.

²³⁷ Györgyey Klára: Angol–magyar képekszótár, *Nyugati Magyarság*, 1990. január–február, 8.

²³⁸ Fazekas Tiborc: Ruth G. Biro – M. Kontra – Zs. Radnai (eds.): *Hungarian Picture Dictionary for young Americans, Studies in Cultural Interaction in Europe, East and West*, 1990/2, 155–156, 156. (The Journal of the Hungarian Studies Program of the University of Amsterdam.)

“While intended primarily for adolescents, older readers will find much in this dictionary with which to inform and delight themselves. The lexicon is arranged according to units such as the family, clothing, historical monuments, food, seasons, animals, school, and religion. Interspersed throughout the units are poems, songs (complete with musical score), and commentaries about various topics. Illustrations abound in the form of lively drawings and striking color photographs of various Hungarian scenes.”²³⁹

G. F. Cushing így fejezte be recenzióját:

“There is a significant difference between the Hungarian and English texts on the back cover. The former declares that the dictionary is ‘compiled for children but also useful for adults’ and the latter ‘suitable for children as well as adults.’ The Hungarian is more appropriate, but a standard dictionary should be at hand too.”²⁴⁰

Mártha Pereszlényi-Pintér:

“One of the major difficulties to overcome in learning Hungarian is the almost totally non-cognate vocabulary. Nonetheless, this book *illustrates* vocabulary; it does not *teach* it. Students must understand that they still need an additional textbook [...] As an ancillary tool, the picture dictionary is comprehensive and solid, and the editors are to be lauded for their innovative approach, which combines practical yet entertaining vocabulary with cultural awareness.”²⁴¹

Kaptam néhány magánlevelet is, amelyek a szótárt dicsérték. 1991-ben egy indianai asszony ezt írta:

“[...] I am mostly interested in the Hungarian language and how to write letters to my newly found relatives in Hungary. [...]

[Father Molnar] showed me another book you wrote – *Hungarian Picture Dictionary for Young Americans* (bilingual) that I dearly love. It was exactly what I have been looking for for years. [...] I have two dictionaries and several other books (simple reading) but your book is perfect for me and two of my brothers.”

2000-ben kaptam egy drótposta levelet, így szól:

“Could you please tell me which company published your *Hungarian Picture Dictionary for young Americans*? A friend of mine has one and I’d like to get a copy but can’t find it. Can you help me?

²³⁹ Robert J. Di Pietro: Ruth G. Biro, Miklós Kontra and Zsófia T. Radnai (compilers): *Hungarian Picture Dictionary for Young Americans*, *The Canadian Modern Language Journal*, vol. 47, 1991/3, 534.

²⁴⁰ G. F. Cushing: Review of *Hungarian Picture Dictionary for Young Americans* by Ruth G. Biro, Miklós Kontra, Zsófia T. Radnai, *Slavonic and East European Review*, vol. 68, 1990/4, 732–733.

²⁴¹ Pereszlényi-Pintér Mártha: *Hungarian Picture Dictionary for Young Americans* by Ruth G. Biro, Miklós Kontra, Zsófia Radnai, *Modern Language Journal*, vol. 74, 1990/4, 534–535.

My ancestors all came from Hungary, or what was Hungary in the Austro-Hungarian days, which makes me full-blooded Hungarian. I'm proud of that, as so few Americans can claim only one heritage. I've been searching for anything from their Hungarian past."

Tizennégy évvel a szótár megjelenése után, 2003-ban is kaptam egy e-mailt Amerikából:

"Dear Miklós Kontra,

I would like to know where I can find a copy of the book *Hungarian Picture Dictionary for Young Americans*. I found it very beautiful and although I am not from Hungary (from Cuba). I saw the book at a friend's house who is from Hungarian descent. Any information would be gladly appreciated. Thank you for creating such a wonderful book."

Szó, ami szó, a szótár régóta elfogyott, antikváriumban sem kapható, se Magyarországon, se Amerikában. Amikor megjelent, Püski Sándor New York-i boltjában 14 dollárba került. 2009. február 20-án a www.alibris.com 65 \$-ért hirdetett egy példányt.

A szótárról véleményt mondók sorában végül megemlítem Peter Sherwoodot, aki évtizedekig tanított magyart Londonban, néhány éve pedig a University of North Carolina at Chapel Hillen teszi ugyanezt. Sherwood idén tavasszal ezt mondta nekem: „Nagyon kell hozzá tudni magyarul.” Ebben nyilván igaza van. Mondhatnám úgy is, hogy amikor megterveztük s elkészítettük a képes szótárat, nem nagyon ügyeltünk arra, hogy mennyire tudnak magyarul azok, akiknek szánjuk.

MILYEN EZ A SZÓTÁR?

Három cél vezetett a szótár készítése közben: gyerekeknek szóljon, legyen érdekes, és legyen autentikus nyelvileg is, kulturálisan is.

A lufis könyvnek semmilyen előzménye nem volt a magyar szótárírásban. Évekkel utána, 1992-ben megjelent egy 14 000 címszót tartalmazó *Képes diák-szótár*,²⁴² majd 2009-ben egy képes magyar értelmező szótár 6–10 éves gyermekeknek *Játsszótárs* címmel.²⁴³ Ez utóbbi „kifejezetten a magyar általános iskolák alsó tagozatos tanulóinak szól”, s közel 1700 „szócikk értelmezését adja” (sic!, a hátsó borítón). A *Képes diák-szótár*at a 10–15 éves korosztálynak szánták

²⁴² Grétsy László – Kemény Gábor (szerk.): *Képes diák-szótár 14 000 címszóban*, Budapest, Akadémiai, 1992.

²⁴³ Tátrai Ildikó: *JÁTSSZÓTÁRS. Képes magyar értelmező szótár*, Budapest, Akadémiai, 2009.

készítői. Mindkét szótárról elmondhatjuk, hogy magyarországi magyar anyanyelvű diákoknak készült, s ezért lényeges különbségek vannak köztük és az amerikai magyaroknak készített lufis könyv között.

Ilyen különbség az, hogy a magyarországi szótárak definiálják a címszavakat, s nem egyszer elég körülményes módon. Például a *Játsszótársban* az *emelet*-nek ez a meghatározása: „Az épület földszint feletti szintje.” A lufis könyvben a házról szóló részben (70. oldal) egy kizárólag amerikaiaknak szóló megjegyzés is olvasható: “The first floor of a Hungarian building, the one on ground level, is called *földszint* (= ‘ground level’). The second floor, that is the floor above ground level is called *első emelet*, which literally means ‘first floor’. What is *ötödik emelet* in English?”

Vagy vegyünk egy másik szót: *évszak*. Ennek a magyarországi kisiskolásoknak szánt meghatározása „Az évnek rendszeresen ismétlődő, jellegzetes időjárású szakaszai.” A példamondat így szól: „Magyarországon négy évszak van: tavasz, nyár, ősz, tél.” Ezt a szócikket még kiegészíti négy fénykép. Ha a *tél* jelentésére lenne bárki is kíváncsi, akkor ezt a meghatározást találná a szótárban: „A mérsékelt égöv egyik, az ősz után és a tavasz előtt levő évszaka.” Vagyis a meghatározás tartalmaz egy tudálékos elemet (*mérsékelt égöv*), aminek jelentését azonban ebből a szótárból nem lehet megállapítani.

Az amerikai gyerekeknek készített lufis könyvben nincsenek ilyen definíciók, csak szótári ekvivalensek vannak, tematikus csoportosításban, tehát nem ábécérendben, és vannak illusztrációk. Az évszakokról két részben négy oldalon esik szó. A télhez kapcsolódóan a rajz 11 szót/kifejezést ábrázol, s ezek az angol és magyar ekvivalensek fel vannak sorolva (pl. *make a snowman* = *hóembert készít*; *ice-skate* = *korcsolyázik*; *play ice hockey* = *hokizik* stb.). Van egy úgynevezett „Enrichment vocabulary” rész is, ezeket a szavakat nem illusztrálják rajzok vagy képek, de tematikailag ide tartoznak. Ilyen szavakról van szó: *snowdrift* = *hó-bucka*, *snow boots* = *hócsizma*, *snowman* = *hóember*, *snow-white* = *hófehér*, *snowflake* = *hópehely*, *iceberg* = *jéghegy*, *frostwork (on window)* = *jégvirág* stb. Azt tehát nem tudhatja meg a lufis könyv használója, hogy a „hó = 0 °C alatt képződött, hulló csapadék. Általában télen találkozhatunk vele”, de erre nincs is szüksége. Tudja ő, hogy mi a *snow*, most megtudja, hogy ez magyarul *hó*, és megtudja azt is, hogy számos szó szerint fordítható összetétel is van a magyarban és az angolban.

Nézzük a lufis könyvet közelebbről. A hátsó borítón a szerzők saját jellemzését olvashatjuk:

- Több mint 2000 magyar szó és amerikai angol megfelelője
- Kontextualizált szókincs

- Közel 200 szituatív rajz és fénykép
- Gyerekeknek készült, de felnőtteknek is hasznos

A szótárban 94 tematikus rész található a *Universe and Space/Világmindenség-*től kezdve a *Kitchen/Konyhá-n* át egészen a *Sports/Sport-ig*, ez utóbbit öt rész is tárgyalja. Minden részben van egy vagy több rajz, ezek részei meg vannak számozva, s a számok által jelzett dolgok angol és magyar nevei fel vannak sorolva. Általában van egy kiegészítő szólista (*Enrichment vocabulary*) is, ezek tematikailag az egységhez tartoznak, de nincsenek illusztrálva. Sokszor közmondásokat és szólásokat is felvettünk, pl. a „15 Body 2” részben, Proverbs and Idiomatic Expressions: *dagad a szíve a büszkeségtől* = *s/he is bursting with pride*; *ami a szívéen, az a száján* = *he/she is not afraid to speak his/her mind*; *nyomja valami a szívét* = *s/he has a bad conscience* stb.

Szótárunkban vannak versek is, például a *Fák és bokrok* című részben olvasható Weöres Sándor *Galagonyája*, s annak Makkai Ádám és Valerie Becker Makkai fordította angol változata is. Makkaiék mesteri fordítása így kezdődik:

Nights of autumn
Gleam with the brambleberry's
Gleam with the brambleberry's
Shimm'ring dress.

(Hét évvel szótárunk megjelenése után, az *In Quest of the Miracle Stag*²⁴⁴ című antológiában a vers már így kezdődik: *Eves of autumn.*)

Vannak népdalok is a szótárban, így az időjárásról szóló részben a „Hej, Jancsika” szövege, az évszakokról szóló első részben a „Tavaszi szél vizet áraszt”, ez utóbbi kottával együtt.

Néha nyelvi fejtörő is segíti a magyartanulást, így a Budapestről szóló 2. részben a következő: Hogyan lehet eljutni Pestről Budára hét lépésben? (A válasz: PEST, PERT, PORT, PORA, BORA, BURA, BUDA.)

A fényképek néha amerikai vonatkozásúak, ilyen például a Lukács fürdő egyik emléktáblája vagy a városligeti Washington-szobor.

²⁴⁴ Adam Makkai (ed.): *In Quest of the Miracle Stag. The Poetry of Hungary*, Chicago–Budapest, Atlantis-Centaur – M. Szivárvány – Corvina, 1996, 754.

ELAVULT?

Azt gondolhatná az ember, hogy a rendszerváltás előtt készített szótárunk mára elavulhatott. Szerencsére nem ez a helyzet. Politikai szempontból annyira semlegesek voltunk, hogy a legérzékenyebb amerikai magyar is csak annyi kivetni-valót találhatna, hogy az „Other Holidays 1” részbe ezt is bevettük: „*April 4th* The liberation of Hungary at the end of the Second World War is celebrated on this day.” Mára megváltoztak a pénzérméink és a papírpénz címleteink: nincs már 10 filléresünk, a 200 Ft-os papírpénzt épp most vonták ki a forgalomból, s van persze 10 ezer forintos papírpénzünk is. Az árak is mások: a pesti villamos-jegy ma nem 2 Ft-ba kerül, a havi BKV-bérlet sem 280 Ft és így tovább. Az üzletek nyitvatartási ideje is átalakult, de mindezek a különbségek könnyen javíthatók lennének, ha készülne a szótárnak egy új kiadása, avagy könnyen korrigálhatók a tanár által, ha ma használja a lufis könyvet.

MI A RECEPTJE A SIKERNEK?

Harminc évvel ezelőtt igen nehéz dolga volt annak, aki Észak-Amerikában magyart tanított, mert nem voltak használható, amerikai magyaroknak készített tankönyvek, tananyagok, de szótárak sem. Ez a helyzet – amennyire meg tudom ítélni – nemigen változott azóta sem. Az 1990-es évek elején egy Hollandiában magyart tanító egykori szegedi kolléganőm panaszolta, hogy nincs miből tanítsón, nincs használható, angolul írt magyarnyelv-könyv. 2005-ben Hajnal-Ward Judit írta a *THL*₂-ben, hogy „[m]ódszertanilag és nyelvileg elfogadható színvonalú, kifejezetten amerikai nyelvtanulók számára írt tankönyvek nincsenek kereskedelmi forgalomban.”²⁴⁵

Talán nem alaptalan, ha megállapítjuk, hogy ha Magyarországon az elmúlt 30 év alatt sem készített senki „módszertanilag és nyelvileg elfogadható színvonalú, kifejezetten amerikai nyelvtanulók számára írt tankönyveket”, akkor ez a jövőben sem igen várható. Ha Amerikában sem készült ilyesmi, márpedig tudjuk, hogy nem készült, akkor a dolgok mai állása szerint ott sem várható a helyzet javulása. Úgy látszik, önerőből sem a magyarországi tanárok, sem az amerikaiak nem tudnak jó tankönyveket készíteni. Lehet, hogy össze kellene fogniuk. A mi szótárunk sikerének az volt az oka, hogy az amerikai Ruth Biro és két magyarországi szerzőtársa jól kiegészítették egymást. Ruth Biro jól ismerte a magyar kultúrát, és jól tudott magyarul, ki tudta válogatni azokat a kulturális ismereteket,

²⁴⁵ Hajnal-Ward Judit: Hungarológia a XXI. században, *THL*₂, 2005/1, 84–92.

amelyek egy amerikai gyermeket érdekelhetnek. Radnai Zsófia a magyarországi kisgyermekes idegennyelv-tanításának volt nagy tapasztalatú szakembere. Nekem az a feladat jutott, hogy az általuk összerakott anyagot szótári formába öntsem. Kooperációra van szükség, és annyi pénzre is, ami az ilyen tankönyvek megírását, kiadását és forgalmazását lehetővé teszi. Piaci alapon – amint egyes magyarországi népboldogítók kéretlenül is tudatják a balga néppel – ez biztos nem fog sikerülni. Ki van próbálva. De nem jelenti ez azt, hogy a dolog reménytelen. Egyáltalán nem az, ha valaki, főleg az érintettek, nem csupán szabad kereskedelmi szolgáltatásnak tekintik az oktatást, hanem valami olyasminak, amit magyarul közjónak hívunk.

IRODALOMJEGYZÉK

- BÁNHIDI Zoltán – JÓKAY Zoltán – SZABÓ DÉNES: *Learn Hungarian*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1965.
- BIRO, Ruth G. – KONTRA Miklós – RADNAI Zsófia T.: *Hungarian Picture Dictionary for Young Americans, Angol–magyar képezzótár*, Bilingual Edition, Budapest, Tankönyvkiadó, 1989.
- CUSHING, G. F.: Ruth G. Biro, Kontra, Miklós and Radnai, Zsófia T. *Hungarian Picture Dictionary for Young Americans. Slavonic and East European Review*, vol. 68, 1990/4, 732–733.
- DI PIETRO, Robert J.: Biro, Ruth G., Miklós Kontra and Zsófia T. Radnai (compilers): *Hungarian Picture Dictionary for Young Americans, The Canadian Modern Language Journal*, vol. 47, 1991/3, 534.
- FAZEKAS Tiborc: Ruth G. Biro – M. Kontra – Zs. Radnai (eds.): *Hungarian Picture Dictionary for young Americans, Studies in Cultural Interaction in Europe, East and West*, 1990/2, 155–156. (The Journal of the Hungarian Studies Program of the University of Amsterdam.)
- FÜLEI-SZÁNTÓ Endre: *Magyar nyelv I. külföldiek számára*, Budapest, TIT Idegennyelv-oktatási Központ, 1972.
- FÜLEI-SZÁNTÓ Endre: *Tanári segédkönyv a Magyar nyelv külföldiek számára, I., II., III., IV. kötetéhez*. Budapest, TIT Idegennyelv-oktatási Központ, 1974.
- GRÉTSY László – KEMÉNY Gábor (szerk.): *Képes diákszótár 14 000 címszóban*, Budapest, Akadémiai, 1992.
- GYÖRGYÉY Klára: Angol–magyar képezzótár, *Nyugati Magyarság*, 1990. január–február, 8.
- HAJNAL-WARD Judit: *Hungarológia a XXI. században*: Rutgers Egyetem, USA, *THL*, 2005/1, 84–92.
- KEREK, Andrew: Review of Zoltán Bánhidi et al. *Learn Hungarian*, Budapest, 1965, *Modern Language Journal*, vol. 52, 1968/3, 159–160.
- KONTRA Miklós: *Workbook to Endre Fülei-Szántó Magyar nyelv külföldiek számára (Budapest 1972), Vols. 1 and 2*. Bloomington, IN, Department of Uralic and Altaic Studies, Indiana University, 1980.

- KONTRA Miklós: Kerestetnek: magyarkönyvek amerikaiaknak, in Giay Béla – Ruszinyák Márta (szerk.): *Magyar nyelv külföldieknek. Az V. Magyar Lektori Konferencia anyaga*, Budapest, Művelődési Minisztérium és Nemzetközi Előkészítő Intézet, 1981, 50–54.
- MAKKAI, Adam (ed.): *In Quest of the Miracle Stag: The Poetry of Hungary*, Chicago–Budapest, Atlantis-Centaur, M. Szivárvány, Corvina, 1996.
- PERESZLÉNYI-PINTÉR Mártha: Biro, Ruth G., Miklós Kontra & Zsófia Radnai – *Hungarian Picture Dictionary for Young Americans*, *Modern Language Journal*, vol. 74, 1990/4, 534–535.
- TÁTRA Ildikó: *JÁTSZÓTÁRS: Képes magyar értelmező szótár*, Budapest, Akadémiai, 2009.
- VIRÁGOS Zsolt: Országh László élete és munkássága (1907–1984). Kerekasztal-beszélgetés, in Vadon Lehel (szerk.): *In Memoriam Országh László születésének 100. évfordulójára*, Eger, Eszterházy Károly Főiskola Amerikanisztika Tanszék, 2007, 13–64.

UPS AND DOWNS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION IN HUNGARY IN THE LAST HALF CENTURY²⁴⁶

ABSTRACT

This paper will NOT address the catastrophic effects of the government-imposed structural changes to Hungarian teacher education since 1990, nor will it concern itself with the low quality of life our teachers face, or how English linguistic and cultural imperialism is resisted or enhanced by our teacher training programs. Instead, I will demonstrate how our Humboldtian/neohumanist tradition of teacher education dating back to 1872 has dominated English language teacher training even in the last fifty years, and will give a criticism of the snobbery in our academic life which deems educational linguists' and language educators' work "unacademic" and looked down upon. The traditional teacher education model was significantly challenged when, in addition to the double major²⁴⁷ 5-year teacher education programs, 3-year single major programs were started in 1990, with considerable help from the World Bank, the British Council, USIS and Peace Corps. These new programs focused on language pedagogy and practical teacher education, and provided considerably increased teaching practice. Similarly to the Netherlands in the 1970s, this was "an uphill fight against tradition, vested interests and mental inertia".²⁴⁸ The quality of the programs was internationally recognized, and the

²⁴⁶ This paper is the written version of my plenary talk at the 12th Biennial Conference of the Hungarian Society for the Study of English delivered in Debrecen, 31 January 2015, and first published in *Working Papers in Language Pedagogy*, Volume 10, 2016. I am indebted for many helpful comments to Erzsébet Balogh, Katalin Bukta, Katalin Doró, Marianne Nikolov, Jeremy Parrott, Tove Skutnabb-Kangas, Katalin Szerencsi, György Varga and the members of the audience of my plenary lecture who made comments, especially Péter Dávidházi. Thanks are also due to the editors of this journal for their suggestions. A Hungarian translation of this paper has also been published: Hullámhegyek és -völgyek a magyarországi angoltanárképzésben az utóbbi fél évszázadban, *Modern Nyelvoktatás*, 2016/1–2, 76–91.

²⁴⁷ Double-major programs produce teachers qualified to teach two subjects, e.g., English and Hungarian or biology and chemistry. Teachers trained in single-major programs can only teach one subject.

²⁴⁸ A. Van Essen: The training of EFL teachers in the Netherlands, in *Proceedings of the conference on quality in English language teacher education*, Budapest, The British Council, 1996, 21–24, 21.

Centers for English Teacher Training (CETTs) became a model for restructuring English teacher education in Central Europe. The 1990s saw the all-time peak of English teacher education in Hungary. After 1997 the CETTs were forcibly (re)merged with the traditional philology departments (aka Departments of English Studies), and a lot of their achievements were wasted. The quality of teacher education seems to be under serious threat again and the academic prestige of teacher educators continues to be minimal, despite the international fame of some Hungarian applied linguists and teacher educators, and the high-quality MA and PhD programs they direct. In conclusion, I will offer my ideas on what could be done in this situation, which is aggravated by chaotic educational language policy decisions from our governments and the curse of the age-old SCHOLARLY teacher vs. PRACTICE ORIENTED teacher controversy in our (English) teacher education.

Keywords: *Humboldtian/neohumanist tradition of (English) teacher education in Hungary, changes in English language teacher education after 1990, post-1990 achievements wasted by 2000, chaotic educational language policy in Hungary*

INTRODUCTION

Most people know me as a linguist, but I have also been a teacher educator for decades. I graduated from the University of Debrecen in English and Russian in 1974. I received a teacher's degree (teacher of English language and literature and Russian language and literature) after 5 years of studying English and Russian, the language and its literature, and very little that would prepare me for a teacher's career.

I can frankly say that most of what I knew about teaching English as a foreign language when I graduated in 1974 I learned during a 4-week teacher training course at International House London in the summer of 1973, where I was lucky enough to have been the third Hungarian in history to receive a certificate from ITTI, the International Teacher Training Institute.²⁴⁹ A decade later Interna-

²⁴⁹ International House London was established by John and Brita Haycraft in Covent Garden in 1959. They moved to 40 Shaftesbury Avenue in 1961, where I got my teacher's certificate in 1973. Their next headquarters was located at 106 Piccadilly from 1977 through 2007, and now it is in Covent Garden again. According to International House History (<http://ihworld.com/history>), the Haycrafts believed that quality language teaching stemmed from quality teacher training, and they "launched the first training course in how to teach languages interactively and without translation – in 1962. [...] From 1977 to 1988 their certificate was administered by the Royal Society of Arts (RSA) and became widely known as the 'RSA'. In 1988 the University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES) took over responsibility [...] and it was renamed the Certificate in Teaching English as a Foreign Language to Adults (CTEFLA). In 1996 it was updated and renamed CELTA. The original IH Certificate, which is also updated, is run at

tional House was able to set up their first affiliated school beyond the Iron Curtain: International House Budapest (IHB), of which I was a founding member and where I taught EFL for a decade. IHB also ran teacher training courses, and, with many other colleagues, I got my second certificate as a teacher of EFL from ITTI in 1985.

I taught English language, descriptive grammar, and applied linguistics courses in 1974–78 at the University of Szeged, did the same at the University of Debrecen between 1981 and 1984, and again at the University of Szeged since 1991. Between 1991 and 1997 I was head of the Center for English Teacher Training in Szeged, and after some reorganization I was head of the Department of English Language Teacher Education and Applied Linguistics through 2012.²⁵⁰ In short, I have been involved in English Language Teacher Education for decades. More than that: for three years (2007–2009) I sat on the Linguistics Committee of the Hungarian Higher Education Accreditation Board, where it was our duty to accredit or not all the foreign language teacher education programs which universities and colleges wished to run.

There are three things I will *not* do in this paper. First, I will not discuss the catastrophic effects of the rapid structural changes in Hungarian teacher education after 1990: from double-major to single-major programs and back to double again, from 5-year programs to fast-track 3-year programs, then 3 + 2 years, then 5-year (+1) programs again. And, surely, nobody knows what will soon come next. One characteristic of all these changes remains constant: the various programs are discarded without any attempt to evaluate their success or failure.²⁵¹

Secondly, I will not write about how becoming a teacher in Hungary foreshadows a low quality of life.²⁵² This has been the case for teachers of English (the most celebrated foreign language in Hungary) almost as much as for teachers of any other subjects or languages.

Thirdly, I will not deal with English linguistic and cultural imperialism and Hungarian teacher education.²⁵³

International House schools around the world and is content-equivalent to its sister qualification, the CELTA." See also Medgyes Péter: *Aranykor. Nyelvoktatásunk két évtizede 1989–2009* [The golden age of Hungarian foreign language teaching, 1989–2009], Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2011.

²⁵⁰ Soon after I gave this lecture on 31 January 2015, I retired from the University of Szeged.

²⁵¹ Lehmann Magdolna – Lugossy Réka – Nikolov Marianne: Az angoltanári MA-program értékelése [Evaluating the English teacher's MA program], *Magyar Pedagógia*, vol. 111, 2011/4, 259–288.

²⁵² Marianne Nikolov: Why are we obsessed with quality?, in *Proceedings of the conference on quality in English language teacher education*, Budapest, The British Council, 1996, 83–86.

²⁵³ John Gray – David Block: The marketisation of language teacher education and neoliberalism, in David Block – John Gray – Marnie Holborow (eds.): *Neoliberalism and applied linguistics*,

Instead, I will

- briefly characterize the English Language Teacher Education (ELT-Ed) in the 1970s and in the 1980s,
- demonstrate and criticize our Humboldtian/neohumanist tradition of ELT-Ed,
- criticize the Hungarian academic snobbery which goes with the Humboldtian tradition,
- review the rise of a highly innovative ELT-Ed program in the 1990s,
- show the fall of this program,
- introduce my understanding of where we have gotten today, and, finally,
- offer my ideas about what can be done in such a situation if one is concerned about the quality of ELT-Ed in Hungary.

TEACHER EDUCATION IN THE 1970S AND IN THE 1980S

In addition to some general courses in education and psychology of rather dubious value, the pre-service teacher education of my generation comprised one methodology course on teaching English, some observation of classes taught by teachers of foreign languages and other subjects, and 15 hours of supervised teaching practice. In other words, all the teachers of English who graduated from the universities and teacher training colleges were so scarcely trained as, for instance, a driver who would get a license after a few hours of driving practice without running any red lights.

A good characterization of the English language teacher training my generation got in Debrecen in the 1970s is written by László Bérczes, which he published in the university's bi-weekly *Egyetemi Élet*.²⁵⁴ At that time the author had been

New York, Routledge, 2012, 114–143; Miklós Kontra: English linguistic and cultural imperialism and teacher training in Hungary, in *Future directions. The 2nd ELT conference on teacher training in the Carpathian Euro-region*, Budapest, The British Council, 1997, 83–88; Kontra Miklós: Angol nyelvi és kulturális imperializmus és magyar tanárképzés [English linguistic and cultural imperialism and teacher training in Hungary], *Modern Nyelvoktatás*, vol. 3, 1997/3, 3–14; Miklós Kontra: Hungary: A sham fight-back against the domination of English, in Pauline Bunce – Robert Phillipson – Vaughan Rapatahana – Ruanni Tupas (eds.): *Why English? Confronting the Hydra*, Bristol, Multilingual Matters, 2016, 234–241; Bala Kumaravadivelu: The decolonial option in English teaching. Can the subaltern act?, *TESOL Quarterly*, vol. 50, 2016/1, 66–85. For how the current Hungarian version of neoconservative-neoliberal educational policy aims to destroy the humanities in higher education see Fábri P.: Shakespeare és a GDP [Shakespeare and GDP], *Népszabadság*, 2013, June 18, 12.

²⁵⁴ At the Conference in English Studies (Hungarian *Anglisztikai Napok*) in Debrecen in 1982, three papers in a row were delivered by Zsuzsa Boronkay & Edit Portörő, György Varga and

a high school teacher of English in Szolnok for six years. His main points of criticism were the following: (a) in the five years of teacher preparation he had no sense of what it may mean to become a teacher, (b) most of the students (at that time) were to become teachers but were not trained how to teach, (c) neither at the entrance exam, nor during the five years of university studies did it ever become clear to anyone that s/he was not suited to a teacher's job, (d) courses in the history of education and didactics were taught in a way that made them irrelevant to foreign language teachers, (e) the course on the methodology of teaching English had very small prestige, (f) there were plenty of courses in the curriculum on developing students' English,²⁵⁵ but very few on how to teach English, (g) in addition to the courses on literature, linguistics and practical English, a fourth component in the curriculum should have been the teaching of English as a foreign language, (h) teacher training in the university was of minor importance and was looked down on, and finally (i) the authors of the then best and most difficult high school textbook became university instructors but they did not teach pre-service trainees how to use their book.²⁵⁶

Although published 33 years ago, many of Bérczes' points of criticism are true, at least to a considerable extent, of ELT-Ed in Hungary, even in 2015. This is so because our age-old Humboldtian/neohumanist tradition of (English) language teacher education has been showing extreme persistence.

László Bérczes. All three attacked heavily the university English curriculum from the point of view of practicing teachers. None of the three papers were deemed worthy of publishing in the conference proceedings, but Bérczes published his in the university's bi-weekly (Bérczes L.: Tanárképzésből: elégséges? [Does our teacher education deserve a pass mark?], *Egyetemi Élet*, 21. évf., (1982/15, 1; Bérczes L.: Tanárképzésből: elégséges? [Does our teacher education deserve a pass mark?], *Egyetemi Élet*, 21. évf., 1982/16, 6). Varga's paper was titled "Can a person with a driving license drive a car?"

²⁵⁵ In the 1970s practical English courses took up a good deal of the curriculum of English majors, but the requirements in the lectures and seminars on English and American literature were way beyond the Hungarian students' linguistic skills. Well do I remember Greg Nehler, an excellent American student of English and Hungarian literature who spent the academic year 1974/75 in Szeged, where he would also attend a course or two on English literature. He told me once that Hungarian students were expected to read and appreciate English texts that he as a native speaker found colossally difficult.

²⁵⁶ The reference is to Abádi Nagy Zoltán – Virágos Zsolt.: *Angol nyelvkönyv a gimnáziumok szakosított tantervéü III. osztálya számára*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1971. Professor Országh praised this textbook this way: "[this] is the work of two very able young schoolmasters, Abádi-Nagy and Virágos from Debrecen. [...] Theirs is far and away the most interesting – one may even venture say the most exciting – English text-book ever published in Hungary". (László Országh: Ups and downs in the teaching of English, *The New Hungarian Quarterly*, vol. 13, 1972/48, 142–148, 146.)

OUR HUMBOLDTIAN TRADITION

To simplify matters, I will start this section by quoting my colleague, Parrott, who at the conference on quality in English Language Teacher Education held in Budapest in 1996, said the following when summarizing the discussions in a workshop (which they called a working party):

We were faced in our Working Party with two distinct models, two approaches, two traditions, two views of the world. On the one hand was a Prussian, intellectual and academic model of education deriving from the ‘Bildungs’ model of the early 19th century German scholar and statesman Wilhelm von Humboldt. On the other hand was an Anglo-Saxon, pragmatic model, more grounded in practice and, to some extent, utilitarian concerns. Brought down to an even more concrete and specific level, there was an opposition between the 5-year model of English philological studies and the 3-year model of English teacher training.²⁵⁷

The persistence of this teacher education ideology and practice in Hungary, generally but somewhat controversially termed Humboldtian, is easy to document. József Eötvös, minister of education in 1867–71, founded two teacher training institutes (in Hungarian: *tanárképző intézetek*) in his attempt to counter the university professors’ position that universities must educate scholars and scientists, and such education should not be in any way subordinated to the practical business of teacher education.²⁵⁸ In 1922, Ernő Finácz, Professor of Education in Budapest criticized the universities because of their overemphasis on training scholars and scientists and their neglect of teacher education.²⁵⁹ In the 1980s, one of the several arguments against practical teacher education, including the development of language skills, falsely maintained that the university curricula gave too much teaching time for language skills and reduced that for literary studies. A very clearly Humboldtian statement was voiced by Sarbu: “a foreign language can be learned properly by studying literature and grammar in a deeply scholarly fashion”.²⁶⁰ In other words, this is a statement about the superiority of the

²⁵⁷ Jeremy Parrott: Thoughts from No-Man’s-Land, in *Proceedings of the conference on quality in English language teacher education*, Budapest, The British Council, 1996, 107–108, 108.

²⁵⁸ Schiller Róbert: Trefort gimnázium – a Minta 125 éves épülete [The 125-year-old building of the teacher training school of the University of Budapest], *Természet Világa*, vol. 143, 2012/2, 71–73.

²⁵⁹ Pukánszky Béla: *A magyar iskolatörténet és pedagógusképzés paradigmái* [Paradigms of Hungarian educational history and teacher education], Komárom, Selye János Egyetem Tanárképző Kara, 2014.

²⁶⁰ Sarbu Aladár: Nyelvgondok [Language problems], *Valóság*, 1984/1, 63–67, 65.

scholarly teacher over the practice-oriented teacher, or, an expression of the belief that good language teachers are born, not trained.²⁶¹ The tensions between research and teaching, theory and practice, university and the surrounding society at the University of Debrecen are amply documented by Bársony, who surveys the tug of war between advocates of training scholars (Hungarian *tudósképzés*) and training teachers (*tanárképzés*) in the four decades before 1997, when an infamous government decree (111/1997. Kormányrendelet) regulating teacher education came into force.²⁶² Such tensions were not unique to Debrecen, they also characterized the other two universities (in Budapest and Szeged), and, to a smaller extent, the more pedagogically-oriented teacher training colleges.

Several personal recollections also illustrate these tensions. For instance, Medgyes tells the story of what he saw when, after several years of training pre-service teacher trainees in the training school of his university, he became a university lecturer in the early 1980s:

I soon realized that the English Department was as liberal politically as it was conservative professionally. In the eyes of most of my colleagues, the phrase ‘teacher education’ was anathema. I shall never forget when a highly-respected literature professor came up to me after one of the staff meetings and said: ‘You’re right, Peter. There’s no point in teaching methodology in just one course.’ As I beamed, he added: ‘So, I’d bring down the number of courses to zero’.²⁶³

To me it seems to be almost entirely pointless to criticize this ancient Humboldtian/neohumanist approach to English Language Teacher Education because of what Parrott called “the trench warfare which has been going on in Hungarian English studies over the past five years”.²⁶⁴ He wrote this almost 20 years ago, and I haven’t seen much change since that time. I would mention one thing though,

²⁶¹ In describing the hostility which the new single major 3-year teacher training program met at Eötvös Loránd University, Budapest in the early 1990s, Medgyes contrasts the traditional position that language teachers must have, first of all, an excellent education in the humanities with his position, shared by many teacher trainers today, that good language teachers are not born but trained (Medgyes Péter: *Aranykor. Nyelvoktatásunk két évtizede 1989–2009* [The golden age of Hungarian foreign language teaching, 1989–2009], Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2011).

²⁶² Bársony István: *A tanárképzés változásai 1956 után* [Changes in teacher education after 1956], in Papp K. (ed.): *A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának története I.*, Debrecen, Debreceni Egyetem BTK, 2014, 324–339.

²⁶³ Péter Medgyes: Facts and beyond – teaching English in Hungary, in George Braine (ed.): *Teaching English to the world. History, curriculum, and practice*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2005, 47–57, 55.

²⁶⁴ Jeremy Parrott: Thoughts from No-Man’s-Land, in *Proceedings of the conference on quality in English language teacher education*, Budapest, The British Council, 1996, 107–108, 107.

which has clearly shown the difference between traditional and innovative teacher training²⁶⁵: most graduates of the 3-year single major teacher training programs were so much better qualified teachers when they graduated than the graduates of the 5-year programs that the latter were hardly ever hired by public schools if they competed with the 3-year graduates. This was certainly true in Szeged²⁶⁶ and most probably everywhere else where ELTSUP operated in the 1990s.

HUNGARIAN ACADEMIC SNOBBERY

When the 3-year single major programs began in 1990, some members of the council of the Faculty of Humanities of Eötvös Loránd University in Budapest called the program *gyorstalpaló* ‘a crash course’.²⁶⁷

In a recent article Budai László has exposed how the chasm between education and scholarship/science has grown in Hungary in the last several decades. He quotes a 2005 document whose author laments that pedagogy is not recognized as a “scientific enough discipline”²⁶⁸ by the Hungarian Academy of Sciences. People who write dissertations on educational matters are often accused of “going the easy way”: writing a thesis on methodology/education, rather than, say, linguistic science. Budai²⁶⁹ also quotes a rule in *Magyar Tudományos Művek Tára* (the most authoritative electronic registry of Hungarian science and scholarship), from pedagogical publications, e.g., a university textbook in biology is a pedagogical, not a scientific publication.

The Hungarian Academy of Sciences is not the only institution in Hungary that promulgates the value judgment that educational research and publications are inferior to scientific research and publications. Most if not all of our universities do the same. This is why the best PhD program in English language teaching/learning in this country is part of the Doctoral School in Education at Eötvös University, rather than the Doctoral School in English Linguistics. And the same sort of snobbery has been behind some of my colleagues in linguistics departments discouraging researchers in applied linguistics or methodology

²⁶⁵ See the section on The rise of the best ever English Language Teacher Education program in Hungary below.

²⁶⁶ My statement is based on our informal surveys of CETT graduates’ first jobs in Szeged. In the 1990s Hungarian universities did not conduct reliable surveys of their graduates’ first jobs.

²⁶⁷ Medgyes: *Aranykor*.

²⁶⁸ The word *scientific* is my translation of Hungarian *tudományos* ‘scholarly/scientific’, used in Budai László: Ami oktatási, az nem tudományos!? [Educational publications are not scientific?], *Új Pedagógiai Szemle*, 63. évf., 2013/11–12, 50–55.

²⁶⁹ Ibid. 53.

from submitting their dissertations in a linguistics program. The advice has been to try an education program. In the eyes of these colleagues of mine there is a very clear hierarchy:

Linguistics > Applied Linguistics > Language Pedagogy

At this point I want to mention that such a hierarchy is rather Hungarian, and certainly not Anglo-American. Budai is right in saying that the UK and the USA have been very different for decades.²⁷⁰ Famous American linguists such as Charles Ferguson, John Lotz and others were directors of the Center for Applied Linguistics in the US. The distinguished American dialectologist Harold Allen was also the founding president of Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL). William Labov and his students John Baugh and John Rickford have also devoted considerable time to researching educational linguistic problems and have published extremely influential articles and books.²⁷¹ So has a former president of the Linguistic Society of America, Walt Wolfram,²⁷² the distinguished sociolinguist Preston,²⁷³ the British linguists Halliday, McIntosh and Stevens,²⁷⁴ then Hudson,²⁷⁵ the Canadian Cummins²⁷⁶ or the Finnish-Swedish Skutnabb-Kangas²⁷⁷. Finally, here is what Lyons wrote in an autobiographic piece:

I was closely associated with the SLAAI project [an adult language acquisition project, M. K.] from the outset and, on behalf of the E[uropean]S[cience]F[oundation], served as Chairman of its Steering Committee from 1981 until 1985. Apart from me, all the

²⁷⁰ Ibid.

²⁷¹ John Baugh: *Out of the mouths of slaves: African American language and educational malpractice*, Austin, TX, University of Texas Press, 1999; William Labov: *The study of nonstandard English*, Champaign, IL, National Council of Teachers of English, 1970; J. Rickford: Regional and social variation, in Sandraa Lee McKay – Nancy H. Hornberger (eds.): *Sociolinguistics and language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, 151–194.

²⁷² Walt Wolfram – Natalie Schilling-Estes: On the applications of dialect study, in W. Wolfram – Natalie Schilling-Estes: *American English. Dialects and variation*, (2nd ed.), Oxford, Blackwell Publishing, 2006, 294–328.

²⁷³ Dennis R. Preston: *Sociolinguistics and second language acquisition*, Oxford, Basil Blackwell, 1989.

²⁷⁴ M. A. K. Halliday – Angus McIntosh – Peter Stevens: *The linguistic sciences and language teaching*, London, Longman, 1964.

²⁷⁵ Richard Hudson – John Walmsley: The English patient. English grammar and teaching in the twentieth century, *Journal of Linguistics*, vol. 41, 2005/3, 593–622.

²⁷⁶ James Cummins: *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters, 2000.

²⁷⁷ Tove Skutnabb-Kangas: *Linguistic genocide in education – or world-wide diversity and human rights?*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2000.

other members of the Steering Committee were experts in the relevant branches of applied (or applicable) sociolinguistics and psycholinguistics. [...] Also, as an ivory-tower linguist and armchair researcher myself, I learned a lot about the problems of the particularly difficult empirical research – methodologically difficult and politically sensitive – in which those working on the SLAAI project were engaged.²⁷⁸

In fairness to Hungarians, I acknowledge that we are not alone: the same age-old and harmful ideology and attitudes have been criticized in the Czech Republic²⁷⁹, Holland,²⁸⁰ Finland²⁸¹ and Poland²⁸². Here is a quote about the situation in Holland (van Essen 1996: 21):

Despite earlier attempts to set up proper professional training facilities, until the nineteen seventies the Netherlands had no secondary teacher education to speak of. All earlier attempts had failed because it was long thought that the kind of humanist education provided by the Universities and other secondary teacher training institutions was eo ipso sufficient to educate other people. Besides, it was thought, teachers were born, not bred. These views about teacher education essentially date back to the early nineteenth century, when Prussia's educational system, laid down by the great humanist Wilhelm von Humboldt, was looked at as a kind of role model by other European nations. Because of this, *professional teacher education in the Netherlands has had an uphill fight against tradition, vested interests, and mental inertia* [my emphasis, M. K.]. And the fight is far from over. But now the battle is over money rather than humanist values.²⁸³

The point I am making is pretty simple: Ferguson, Lotz (an honorary member of the Hungarian Academy of Sciences), Allen, Labov, Baugh, Rickford, Wolfram, Preston, Halliday, Hudson, Cummins, Skutnabb-Kangas, Lyons and many other internationally acclaimed linguists would all be, at least for part of their work,

²⁷⁸ John Lyons: John Lyons, in Keith Brown – Vivien Law (eds.): *Linguistics in Britain. Personal histories*, Oxford, Blackwell Publishers, 2002, 170–199, 195.

²⁷⁹ Michaela Pišová: English Language Teacher Education in the Czech Republic, in *Proceedings of the conference on quality in English language teacher education*, Budapest, The British Council, 1996, 31–36.

²⁸⁰ A. Van Essen: The training of EFL teachers in the Netherlands, in *Proceedings of the conference on quality in English language teacher education*, Budapest, The British Council, 1996, 21–24.

²⁸¹ Miklós Kontra: Undermining the English curriculum, in Vadon Lehel (ed.): *Studies in English and American culture*, Eger, Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, 1989, 315–326.

²⁸² Hanna Komorowska: Teacher education in Poland: Quantity or quality?, in *Proceedings of the conference on quality in English language teacher education*, Budapest, The British Council, 1996, 25–30.

²⁸³ Van Essen: The training of EFL teachers in the Netherlands, 21.

looked down on in Hungarian universities. And many of their publications would be classified as non-scientific/scholarly by the Hungarian Academy of Sciences. This is bad enough already. But as I am addressing the Hungarian Society for the Study of English now, I will emphasize that not only is this Hungarian tradition and practice very deplorable, but it is also utterly un-English/American.

THE RISE OF THE BEST EVER ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION PROGRAM IN HUNGARY

When the Iron Curtain collapsed in 1990, the World Bank, the British Council, USIS, and Peace Corps provided considerable funds and manpower to develop the teaching of English and introduce an innovative teacher education program in Hungary. The British Council's flagship program was called ELTSUP: English Language Teacher Supply Program. With matching funds from the Government of Hungary, the major universities and some teacher training colleges started highly innovative 3-year single major teacher training programs in Centers for English Teacher Training (CETTs). Their structure and philosophy were quite different from the traditional philology-dominated 5-year programs. The differences between the two curriculums are shown in Figures 1 and 2.

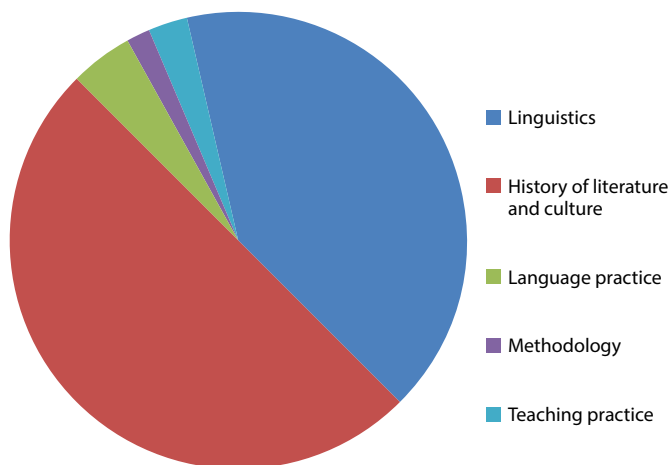


Figure 1. The proportion of various courses in the 5-year training programs of teachers and humanities students before 1990²⁸⁴

²⁸⁴ Based on Bárdos Jenő: Tanárképzési kontextusok különös tekintettel az angolra [Contexts of teacher education with special regard to English], in Frank Tibor – Károly Krisztina (eds.):

The CETT curriculum at Eötvös Loránd University in Budapest had three strands as shown in Figure 2: methodology, language improvement and philology.²⁸⁵ By and large, our curriculum in Szeged, which we started teaching in 1991, was similar.

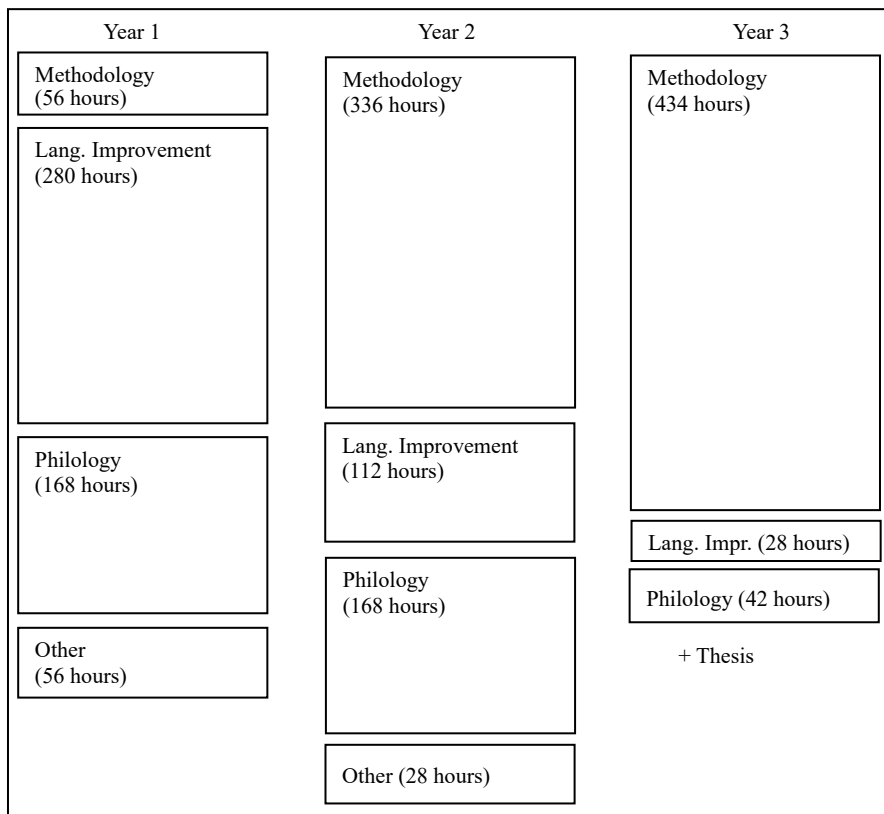


Figure 2. The three strands of the CETT curriculum in Budapest²⁸⁶

Anglisztika és amerikanisztika. Magyar kutatások az ezredfordulón, Budapest, Tinta, 2009, 33–49, 37.

²⁸⁵ Christopher Ryan: The delights and dangers of curricular revolution, in Péter Medgyes – A. Malderez (eds.): *Changing perspectives in teacher education*, Oxford, Heinemann, 1996, 12–24, 14–15.

²⁸⁶ Based on *ibid.*

Some of the major differences were an increased proportion of methodology and applied linguistics courses, increased practical language classes, and the supervised teaching practice was usually four times longer (60 lessons) than for trainees in the traditional programs (15 lessons). The content of the courses was different in the two programs even if they had the same name. For instance, if a phonology course in the 5-year program was about generative phonology, in our course we used the then current edition of *English Phonetics and Phonology* by Peter Roach since we agreed with him that “[...] from the purely practical classroom point of view, explaining English word stress in terms of generative phonology could well create confusion for learners”²⁸⁷. If the study of grammar in our traditional program was too theoretical and too cursory to have any carry-over to the classroom (like in Holland, van Essen²⁸⁸), our grammar courses were more practical and more pedagogical. As White correctly observed, while the 5-year program was concerned with the education of language scholars and priority was given to an academic knowledge of English language and literature, the 3-year program had “as its priority the education of English language teachers who will be able to develop language proficiency in their pupils through the use of pedagogical procedures which encourage active use rather than study of the language and literature”.²⁸⁹ He also made a point that would fall on deaf ears in Hungarian universities: the two programs have different aims, one is “not worse than the other unless judged in terms of the other”.²⁹⁰

The two programs were different enough, and were funded differently enough, to cause what Medgyes politely referred to as “ill-feelings and grudges between the two departments”,²⁹¹ that is CETT and the Department of English in Budapest. Such ill-feelings and grudges were typical where CETTs enjoyed the benefits of ELTSUP. Medgyes recalls that at a time of staff cuts, the question arose how many staff should each department lay off. “A proportionately equal number? ‘If we lose a single post, we’re dead,’ a colleague whined. ‘But you, Peter, you can afford to dispense with a few people, can’t you? After all, they’re just language

²⁸⁷ Peter Roach: *English phonetics and phonology: A practical course* (4th ed.), Cambridge, Cambridge University Press, 2009, 81.

²⁸⁸ Van Essen: The training of EFL teachers in the Netherlands.

²⁸⁹ Ron White: What makes for good ELT language teacher education? Management or magic?, in *Proceedings of the conference on quality in English language teacher education*, Budapest, The British Council, 1996, 41–54, 53.

²⁹⁰ Ibid.

²⁹¹ Péter Medgyes: “ELTE at ELTE” (Comments on Ron White’s “What Makes for Good ELT Language Teacher Education?”), in *Proceedings of the conference on quality in English language teacher education*, Budapest, The British Council, 1996, 61–64, 62.

teachers”²⁹² I could report similar dialogues at the University of Szeged, and I don't reckon Debrecen or Pécs were much different.

The Center for English Teacher Training in Budapest trained more than 1000 teachers.²⁹³ Our CETT in Szeged, being a much smaller department, trained 140 teachers between 1991 and 1999. I have no data for the other CETTs in Hungary but it is clear that with the help of ELTSUP around 2000 good teachers were trained in a decade. As a result of ELTSUP, the CETT in Budapest became a model for other teacher trainers outside Hungary.²⁹⁴

Mainly as a result of ELTSUP, several Hungarian teacher trainers, applied linguists and methodologists “have entered the international stage” and become highly sought-after visiting professors or presenters at conferences, e.g., Zoltán Dörnyei, Judit Kormos, Marianne Nikolov, Péter Medgyes and others. (Dörnyei is now Professor of Psycholinguistics at the University of Nottingham and Kormos is Professor of Linguistics and English Language at Lancaster University.) At least partly as a result of ELTSUP, PhD programs in English language pedagogy and/or applied linguistics have come about. Some of the graduates of these doctoral programs have published books in Western Europe,²⁹⁵ for example, Szabó²⁹⁶ and Bukta²⁹⁷, both of the University of Pécs and Kalocsai²⁹⁸ of the University of Szeged.

In a recent review article Medgyes – Nikolov have rightly stated that “applied linguistic and language education research, areas which used to be relegated to the lowest rung of the academic ladder, began to be recognized as legitimate fields of scientific inquiry, offering young researchers the opportunity to embark on an academic career. As a result, Hungarian authors are now regular contributors to distinguished journals, and researchers from Hungary are welcome speakers at international conferences”²⁹⁹.

²⁹² Ibid.

²⁹³ Medgyes Péter: *Aranykor. Nyelvoktatásunk két évtizede 1989–2009* [The golden age of Hungarian foreign language teaching, 1989–2009], Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2011.

²⁹⁴ Péter Medgyes – A. Malderez: *Changing perspectives in teacher education*, Oxford, Heinemann, 1996.

²⁹⁵ Of course, books published in Western Europe are not necessarily better quality than those published in Central Europe, but they certainly have greater visibility.

²⁹⁶ Gábor Szabó: *Applying item response theory in language test item bank building*, Bern, Peter Lang, 2008.

²⁹⁷ Katalin Bukta: *Rating EFL written performance*, London, Versita, 2014.

²⁹⁸ Karolina Kalocsai: *Communities of practice and English as a lingua franca. A study of students in a central European context*, Berlin, Mouton de Gruyter, 2013.

²⁹⁹ Péter Medgyes – Marianne Nikolov: Research in foreign language education in Hungary (2006–2012), *Language Teaching*, vol. 47, 2014/4, 504–537, 504.

All in all, the 1990s saw the all-time peak in the history of English Language Teacher Education in Hungary. Some of the achievements of that exceptional decade have survived to this day, others have evaporated.

THE FALL OF ELTSUP

There is no Hungarian language policy today, and there has not been any for at least six decades, in the sense that Grin (2003: 30) defines the term:

Language policy is a systematic, rational, theory-based effort at the societal level to modify the linguistic environment with a view to increasing aggregate welfare. It is typically conducted by official bodies or their surrogates and aimed at part or all of the population living under their jurisdiction.³⁰⁰

Consequently, we have no language policy and planning in education either. It is little surprise then that in the general chaos which has characterized educational policy from kindergarten to higher education since 1990,³⁰¹ no attempt was made by any official body to make the achievements of ELTSUP sustainable. When the transition to the Bologna system in higher education came, ELTSUP and the Centers for English Teacher Training were made redundant.³⁰² The CETT in Szeged was forcibly merged with the English Department in 1997, and its teachers soon became part of a new Department of English Language Teacher Education and Applied Linguistics, which was then to become one of three departments making up the Institute of English and American Studies. The CETTs across Hungary underwent similar mergers, the 3-year single major programs were stopped, and most of the curricular revolution in teacher education was

³⁰⁰ François Grin: *Language policy evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2003, 30.

³⁰¹ See, for instance, Medgyes (*Aranykor. Nyelvoktatásunk két évtizede*, 83): “When a new government came into power, everything was razed to the ground, each government took a U-turn. The National Curriculum could not escape its destiny either: we did not participate in uninterrupted programs spanning several governments, rather we were running around like disorientated fools.” (My translation of “Ahogy hatalomra került egy kormány, kő kövön nem maradt, egymást váltották a 180 fokos fordulatok. Ez lett a NAT sorsa is: nem folyamatos, kormányokon átívelő építkezésben vettünk részt, hanem vak egéreként futkároztunk összevissza”).

³⁰² Károly Manherz, who was Dean of Humanities at Eötvös University when its CETT was terminated, said in an interview, with some hindsight, that it was wrong to close down the CETTs, partly because they could have fitted into the new, Bologna-type teacher programs perfectly (Medgyes: *Aranykor. Nyelvoktatásunk két évtizede*.)

lost in the teacher programs which followed. Eötvös University's CETT was the last to fall prey to the changes, with their last intake of freshmen in 2004.³⁰³

At the Ország Memorial Symposium in 1997, in my desperation over the forced merger of our CETT in Szeged, I praised what I then called the Debrecen tradition of English teacher education in the following words:

When he [Ország] was a university student, the most famous professors would observe trainee teachers' teaching practice. László Ország continued that practice to a remarkable extent when he became a famous professor. His own students, the leading professors of the Institute of English and American Studies at Kossuth Lajos University, have also taught their share in secondary schools and have written good textbooks. As a teacher trainer in a different university, where some literature professors – who have never taught high school and have no idea about the difference between, say, a placement test and a diagnostic test – have taken it upon themselves to shape the training of English teachers, I heartily applaud this Debrecen tradition, which is an integral part of Professor Ország's legacy.³⁰⁴

Don't misunderstand me. I am not trying to put the clock back. I am just reminding all of us that even in our country, where teacher education at the universities has always suffered from low prestige, about six decades ago famous professors would go and observe trainees' teaching practice in the training schools. In 1947/48 the following professors attended regularly the classes taught by pre-service teacher trainees in Debrecen: János Hankiss, Sándor Karácsony, László Kádár, Imre Kondor, Béla Márton, Ede Mészáros, László Ország, Béla Pukánszky and Ottó Varga.³⁰⁵ Twenty years ago, when our CETT in Szeged flourished, all of our faculty attended as many classes taught by trainees as we possibly could. At the same time the 50+ 5-year trainees had only one methodology instructor to attend their classes. One of the many deplorable consequences of the fall of CETTs is that we have returned from all teacher educators sitting in on trainees' classes to one or none doing so.

³⁰³ Medgyes: Aranykor. Nyelvoktatásunk két évtizede.

³⁰⁴ Zsolt K. Virágos: The life and work of László Ország (1907–1984): A round table, *Hungarian Journal of English and American Studies*, vol. 4, 1998/1–2, 367–406, 394.

³⁰⁵ Brezsnayánszky László: A debreceni egyetem pedagógiai tanárai különös tekintettel Karácsony Sándorra [Professors of education at the University of Debrecen, with special regard to Sándor Karácsony], in Rébay Magdolna (ed.): *Elődeink: Karácsony Sándor, Kiss Árpád, Jausz Béla*, Debrecen, Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományok Intézete, 2014, 23–37.

WHERE WE HAVE GOTTEN TODAY

The forced merger of our CETT with the traditional philology-dominated departments inevitably led to some professional and ethical clashes. Opinions differed drastically about whether we should test what we teach or teach something but test more than what we teach. Some people would encourage test-grading sessions to increase inter-rater reliability, others would maintain that it was unnecessary. And so on and so forth. Testing is obviously a major component of any good English Language Teacher Education program, but its importance, both from a professional and an ethical point of view, is much less recognized by our colleagues in English and American Studies who are not directly involved in teacher education.

In 2000 a resounding scandal hit members of our Institute of English and American Studies when a colleague came upon Jeremy Parrott's article.³⁰⁶ In the first two and a half pages of the paper Parrott criticized roundly the Literature and Culture Comprehensive Test (IEAS, 1998) introduced by the Department of English Literature in 1999. Students had to answer 100 multiple choice questions in 100 minutes. The pass mark was set at 70%. A lot of the questions, if not most, were multiply flawed, violating basic rules of test construction and containing pedagogical errors. When the exam was first administered in January 1999, only 6 out of 107 students scored 70% or more, but "in an unprecedented gesture of magnanimity, the pass mark was suddenly lowered to 50% in order to save face, and roughly half the students passed".³⁰⁷ Our colleagues in the literature departments loudly voiced their conviction that Parrott committed an act of disloyalty, falsely accused them of unprofessional and ethically questionable behavior et cetera. Meetings were called to discuss issues of testing, distractors, language, knowledge in the Information Age, goals of an English degree etc. Being head of our Department of English Language Teacher Education and Applied Linguistics, I also made efforts to clarify the issues and calm down sentiments. I failed pitifully: Jeremy was the bad guy, our colleagues in literature departments were innocent victims, and the professional and ethical issues raised were not that important after all. Well, the lessons to be learned were many. One thing I

³⁰⁶ Jeremy Parrott: New Roles, new goals. Rethinking the educational paradigm, in R. Fowkes (ed.): *Teaching strategies in higher education. Effective teaching, effective learning*, Budapest, Civic Education Project, 2000, 33–45. At the time Parrott had spent 20 years teaching English at the tertiary level, the last 15 of which as a teacher educator. He came to Szeged in 1991 as a British Council employee and was assistant director of CETT throughout its existence. In addition to being an excellent teacher educator, he holds a PhD in English literature and is a respected scholar of onomastics.

³⁰⁷ Ibid. 36.

started doing after this incident was to put the following multiple-choice question into my exam of applied linguistics:

If you ask your university instructor whether s/he will give you a norm-referenced test or a criterion-referenced test and s/he cannot answer your question, you should know that

- (a) you are likely to be tested in a fair way,
- (b) you may well be tested in an unfair way,
- (c) there is no relationship between the lack of answer and the fairness of the test.

Such problems and tensions are also with us today and, possibly, not only in Szeged. In our Hungarian per capita financed universities, the number of students who fail an exam can grow into an enormous conflict between teachers and administrators, or teachers and teachers. A few years ago, some of my colleagues in Szeged told me that a language exam had to be repeated because too many students failed it. When I asked where the boundary between “too many” and “many” is, I got no response. Had I gotten one, my next question would have been “Why?” This professional and ethical conflict resulted in an un-heard-of practice of grading: members of one department compile, administer and score the tests, but the scores are translated into grades by a committee largely made up of members of other departments who have not even seen any of the exam papers that they “grade”.³⁰⁸ We teacher trainers and the others who also teach courses in the teacher education program have gotten ourselves into an enormous mess!

Today, at some universities, English teacher’s degrees can be awarded to people who write their theses and portfolios not in English but Hungarian. Some of the mentors who supervise the pre-service trainees’ teaching practice have dubious qualifications.³⁰⁹ Finally, in the latest model introduced, the so called undivided 5-year program (*osztatlan tanárképzés*, which has displaced the 3-year BA + 2-year teacher’s MA), some of our colleagues campaign for the freedom of would-be teachers to write their MA theses not on methodology or applied linguistics but literature/culture or theoretical linguistics. “I didn’t think we’d have returned to a point further back than square 1 by 2014,” said my friend and colleague Jeremy Parrott a few months ago.³¹⁰

³⁰⁸ No reasonable justification was offered before the introduction of this practice, but the number of students who failed the English language exam was drastically lowered.

³⁰⁹ Marianne Nikolov, personal communication, 17 January 2015.

³¹⁰ Jeremy Parrott, personal communication, 27 August 2014.

WHAT CAN BE DONE?

So, what can those of us do who care for English Language Teacher Education in this country? There seems to be little chance for less damaging educational policies than we've had to live with since 1990. Decisions will be made by politicians, not by teacher educators or teachers. What can we do when language pedagogy continues to fall between two stools: neither education, nor linguistics is ready to recognize it as a legitimate discipline. This unhappy diagnosis came from my excellent colleague, Petneki (2012), the noted educator of teachers of German in Szeged, who retired recently. "I will call it a day," she said, "someone will hopefully start the fight again one day."³¹¹

Medgyes seems to be no less pessimistic. In his review of two decades of foreign language teaching and teacher education (2011), he says we are like the builders of High Déva Castle in the Hungarian folk ballad:

What they built by noontime, did collapse by evening –
what they built by evening, did collapse by morning.³¹²

My humble suggestion to those of you who care for English Language Teacher Education is that we should strive to improve the quality of English Language Teacher Education. One precondition for that, and the single most important one is that we should honestly say goodbye to our Humboldtian traditions. First, because they are antiquated and harmful. Second, because it is impossible to put the clock back. Third, because they are absolutely un-English/American, and in this case Anglo-American pragmatic traditions are far superior. To quote van Essen again, this will be "an uphill fight against tradition, vested interests, and mental inertia".³¹³ If you are not a teacher trainer proper but a literature/culture scholar or a theoretical linguist, and if you teach a course to would-be teachers,

³¹¹ Petneki Katalin: Az idegennyelv-oktatás „Aranykora” – avagy egy szakmódszertanos visszanéz [The golden age of Hungarian foreign language teaching – reflections of a methodologist], Manuscript of a lecture delivered at the Congress of Hungarian Applied Linguists and Language Teachers, Szeged, Hungary, 2012, 5.

³¹² In the ballad, twelve master masons gathered to build the High Castle of Déva (a town in Transylvania), but their efforts were wasted because everything they built soon collapsed. Then the masons swore to each other that "Whosoever's wife should come hitherward firstly, / must be gently seized and burnt at the stake firmly... / Let us mix her ashes right in with the mortar / so the walls of Déva's High Castle won't falter..." The English translation quoted here is by Adam Makkai. Adam Makkai: The wife of master mason Clement, in Adam Makkai (ed.): *In quest of the 'Miracle Stag': The poetry of Hungary*, Chicago, Budapest, Atlantis-Centaur – M. Szivárvány – Corvina, 1996, 10–12.

³¹³ A. Van Essen: The training of EFL teachers in the Netherlands, 21.

ask yourself questions like “What relevance does this part of my course, or all of it, have for English language teachers?” Some theoretical linguist colleagues of ours may not agree with Gray–Block (2012: 141), who say that “descriptions of language do not necessarily translate into prescriptions for teaching”.³¹⁴ But, if they disagree, that is if they maintain that descriptions do translate into prescriptions, the burden of proof is on them, not the teacher educators proper.

REFERENCES

- ABÁDI NAGY Zoltán – VIRÁGOS Zsolt: *Angol nyelvkönyv a gimnáziumok szakosított tantervéü III. osztálya számára*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1971.
- BÁRDOS Jenő: Tanárképzési kontextusok különös tekintettel az angolra [Contexts of teacher education with special regard to English], in Frank Tibor – Károly Krisztina (eds.): *Anglisztika és amerikanisztika – Magyar kutatások az ezredfordulón*, Budapest, Tinta, 2009, 33–49.
- BÁRSONY István: A tanárképzés változásai 1956 után [Changes in teacher education after 1956], in Papp K. (ed.): *A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának története I.*, Debrecen, Debreceni Egyetem BTK, 2014, 324–339.
- BAUGH, John: *Out of the mouths of slaves: African American language and educational malpractice*, Austin, TX, University of Texas Press, 1999.
- BÉRCZES László: Tanárképzésből: elégséges? [Does our teacher education deserve a pass mark?], *Egyetemi Élet*, 21. évf., 1982/15, 1.
- BÉRCZES László: Tanárképzésből: elégséges? [Does our teacher education deserve a pass mark?], *Egyetemi Élet*, 21. évf., 1982/16, 6.
- BREZSNYÁNSZKY László: A debreceni egyetem pedagógiai tanárai különös tekintettel Karácsony Sándorra [Professors of education at the University of Debrecen, with special regard to Sándor Karácsony], in Rébay Magdolna (ed.): *Elődeink: Karácsony Sándor, Kiss Árpád, Jausz Béla*, Debrecen, Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományok Intézete, 2014, 23–37.
- BUDAI László: Ami oktatási, az nem tudományos!? [Educational publications are not scientific?], *Új Pedagógiai Szemle*, 63. évf., 2013/11–12, 50–55.
- BUKTA, Katalin: *Rating EFL written performance*, London, Versita, 2014.
- CUMMINS, James: *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters, 2000.
- FÁBRI Péter: Shakespeare és a GDP [Shakespeare and GDP], *Népszabadság*, 2013, June 18, 12.

³¹⁴ John Gray – David Block: The marketisation of language teacher education and neoliberalism, in David Block – John Gray – Marnie Holborow (eds.): *Neoliberalism and applied linguistics*, New York, Routledge, 2012, 114–143.

- GRAY, John – BLOCK, David: The marketisation of language teacher education and neoliberalism, in David Block, John Gray, Marnie Holborow (eds.): *Neoliberalism and applied linguistics*, New York, Routledge, 2012, 114–143.
- GRIN, François: *Language policy evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2003.
- HALLIDAY, M. A. K. – MCINTOSH, A. – STREVEVS, P.: *The linguistic sciences and language teaching*, London, Longman, 1964.
- HUDSON, Richard – WALMSLEY, John: The English patient. English grammar and teaching in the twentieth century, *Journal of Linguistics*, vol. 41, 2005/3, 593–622.
- IEAS, SzTE: *Literature and culture comprehensive test* (sample question booklet), Szeged, SzTE Institute of English and American Studies, 1998.
- International House History, Retrieved 28 September 2016 from <http://ihworld.com/history>
- KALOCSAI Karolina: *Communities of practice and English as a lingua franca. A study of students in a central European context*, Berlin, Mouton de Gruyter, 2013.
- KOMOROWSKA, Hanna: Teacher education in Poland: Quantity or quality?, in *Proceedings of the conference on quality in English language teacher education*, Budapest, The British Council, 1996, 25–30.
- KONTRA, Miklós: Undermining the English curriculum, in Lehel Vadon (ed.): *Studies in English and American culture*, Eger, Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, 1989, 315–326.
- KONTRA, Miklós: English linguistic and cultural imperialism and teacher training in Hungary, in *Future directions: The 2nd ELT conference on teacher training in the Carpathian Euro-region*, Budapest, The British Council, 1997, 83–88.
- KONTRA, Miklós: Angol nyelvi és kulturális imperializmus és magyar tanárképzés [English linguistic and cultural imperialism and teacher training in Hungary], *Modern Nyelvoktatás*, 3. évf., 1997/3, 3–14.
- KONTRA, Miklós: Hullámhegyek és -völgyek a magyarországi angoltanárképzésben az utóbbi fél évszázadban, *Modern Nyelvoktatás*, 2016/1–2, 76–91.
- KONTRA, Miklós: Hungary: A sham fight-back against the domination of English, in Bunce, P. – Phillipson, R. – Rapatahana, V. – Tupas, R. (eds.): *Why English? Confronting the Hydra*, Bristol, Multilingual Matters, 2016, 234–241.
- KUMARAVADIVELU, Bala: The decolonial option in English teaching. Can the subaltern act?, *TESOL Quarterly*, vol. 50, 2016/1, 66–85.
- LABOV, W.: *The study of nonstandard English*, Champaign, IL, National Council of Teachers of English, 1970.
- LEHMANN Magdolna – LUGOSSY Réka – NIKOLOV Marianne: Az angoltanári MA-program értékelése [Evaluating the English teacher's MA program], *Magyar Pedagógia*, vol. 111, 2011/4, 259–288.
- LYONS, John: John Lyons, in K. Brown – V. Law (eds.): *Linguistics in Britain: Personal histories*, Oxford, Blackwell Publishers, 2002, 170–199.

- MAKKAI, Adam: The wife of master mason Clement, in Adam Makkai (ed.): *In quest of the 'Miracle Stag': The poetry of Hungary*, Chicago, Budapest, Atlantis-Centaur, M. Szivárvány, Corvina, 1996, 10–12.
- MEDGYES, Péter: “ELTE at ELTE” (Comments on Ron White’s “What Makes for Good ELT Language Teacher Education?”), in *Proceedings of the conference on quality in English language teacher education*, Budapest, The British Council, 1996, 61–64.
- MEDGYES, Péter: Facts and beyond – teaching English in Hungary, in George Braine (ed.): *Teaching English to the world: History, curriculum, and practice*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2005, 47–57.
- MEDGYES, Péter: *Aranykor: Nyelvoktatásunk két évtizede 1989–2009* [The golden age of Hungarian foreign language teaching, 1989–2009], Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2011.
- MEDGYES, Péter – MALDEREZ, A.: *Changing perspectives in teacher education*. Oxford, Heinemann, 1996.
- MEDGYES, Péter – NIKOLOV, Marianne: Research in foreign language education in Hungary (2006–2012), *Language Teaching*, vol. 47, 2014, 504–537.
- NIKOLOV, Marianne: Why are we obsessed with quality?, in *Proceedings of the conference on quality in English language teacher education*, Budapest, The British Council, 1996, 83–86.
- ORSZÁGH, László: Ups and downs in the teaching of English, *The New Hungarian Quarterly*, 48 (1972), 142–148.
- PARROTT, J.: Thoughts from No-Man’s-Land, in *Proceedings of the conference on quality in English language teacher education*, Budapest, The British Council, 1996, 107–108.
- PARROTT, J.: New Roles, new goals: Rethinking the educational paradigm, in R. Fowkes (ed.): *Teaching strategies in higher education. Effective teaching, effective learning*, Budapest, Civic Education Project, 2000, 33–45.
- PETNEKI, Katalin: Az idegennyelv-oktatás „Aranykora” – avagy egy szakmódszertanos vissza-néz [The golden age of Hungarian foreign language teaching – reflections of a methodologist], Manuscript of a lecture delivered at the Congress of Hungarian Applied Linguists and Language Teachers, Szeged, Hungary, 2012.
- PIŠOVÁ, Michaela: English Language Teacher Education in the Czech Republic, in *Proceedings of the conference on quality in English language teacher education*, Budapest, The British Council, 1996, 31–36.
- PRESTON, Dennis R.: *Sociolinguistics and second language acquisition*, Oxford, Basil Blackwell, 1989.
- PUKÁNSZKY Béla: *A magyar iskolatörténet és pedagógusképzés paradigmái* [Paradigms of Hungarian educational history and teacher education], Komárom, Selye János Egyetem Tanárképző Kara, 2014.
- RICKFORD, John: Regional and social variation, in Sandra Lee McKay – Nancy Hornberger (eds.): *Sociolinguistics and language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, 151–194.

- ROACH, Peter: *English phonetics and phonology. A practical course* (4th ed.), Cambridge, Cambridge University Press, 2009.
- RYAN, Christopher: The delights and dangers of curricular revolution, in Péter Medgyes – A. Malderez (eds.): *Changing perspectives in teacher education*, Oxford, Heinemann, 1996, 12–24.
- SARBU Aladár: Nyelvgondok [Language problems], *Valóság*, 1984/1, 63–67.
- SCHILLER Róbert: Trefort gimnázium – a Minta 125 éves épülete [The 125-year-old building of the teacher training school of the University of Budapest], *Természet Világa*, 143. évf., 2012/2, 71–73.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove: *Linguistic genocide in education – or world-wide diversity and human rights?* Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2000.
- SZABÓ, Gábor: *Applying item response theory in language test item bank building*, Bern, Peter Lang, 2008.
- VAN ESSEN, A.: The training of EFL teachers in the Netherlands, in *Proceedings of the conference on quality in English language teacher education*, Budapest, The British Council, 1996, 21–24.
- VIRÁGOS, K. Zsolt: The life and work of László Országh (1907–1984). A round table, *Hungarian Journal of English and American Studies*, vol. 4, 1998/1–2, 367–406.
- WHITE, R.: What makes for good ELT language teacher education? Management or magic?, in *Proceedings of the conference on quality in English language teacher education*, Budapest, The British Council, 1996, 41–54.
- WOLFRAM, Walt – SCHILLING-ESTES, Natalie: On the applications of dialect study, in Walt Wolfram – Natalie Schilling-Estes: *American English: Dialects and variation* (2nd ed.), Oxford, Blackwell Publishing, 2006, 294–328.
- 111/1997. (VI. 27.) Kormányrendelet. [Government decree 111/1997; (27.06)] Retrieved 28 September 2016 from <http://www.art.pte.hu/sites/www.art.pte.hu/files/files/menuek/dokumentum/admin/szabalyzatok/torveny/111-1999.pdf>



ABSTRACT

Changing Hungarians' L1 education

The transmission and maintenance of Hungarian standard language ideology is extremely harmful socially because it perpetuates social inequity and reduces the nation's resources. The insistence on speaking Hungarian "correctly", i.e., that all Hungarians speak their mother tongue "correctly", is both unrealistic and socially extremely damaging. In addition to anecdotal evidence cited from belletristic authors Gyula Illyés (1930s), Szilárd Borbély (21st century) and others, the results of several sociolinguistic studies are cited to show how unrealistic such expectations are. These studies cover important sociolinguistic variables e.g., t-final verbs and the inessive case ending (bVn) as used by Hungarians in Hungary, in Transcarpathia (Ukraine) and in Transylvania (Rumania). The social harms that result are illustrated by several well-documented cases of linguisticism. The author recommends that the evaluation of linguistic phenomena in terms of "correct – incorrect" should be abandoned and replaced by "appropriate – inappropriate" evaluations (where appropriate language use varies according to speech partners and speech situations). The subtractive language education prevalent in Hungarian schools should be replaced by additive education. Teacher training should be revamped similarly, but the most difficult task ahead is changing the culture of widespread belief in "correct Hungarian" and cultivating a more democratic language ideology which, rather than striving to eliminate language variation, respects linguistic varieties and their speakers.

Keywords: Hungarian standard language ideology, "correct" speech, social harms, additive language pedagogy, changing Hungarian culture

³¹⁵ Eredetileg megjelent: *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica*, 2023/1, 9–25. Ez a cikk a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola „Genius” Alapítványa által szervezett Tudományos Vitadélutánon 2022. május 12-én elmondott előadásomon alapszik.

Az a téma, amit szóba fogok hozni, mindenkinek a könyökén jön ki: a magyar nyelv és nemzetünk jövője. Olyasféle kinyilatkoztatásokból, mint például (a forrást fedje jótékony homály): „A magyar nyelv a nemzet létrejöttének, létének, fennmaradásának, a nemzeti identitásnak az egyik legfontosabb tényezője” nemcsak Vértét, Krasznát, Tiszát, de Dunát lehet rekeszteni, úgyhogy nem ilyesmiről fogok itt szólni. Szó lesz viszont két fontos dologról, amelyek jellemzik a magyarok magyar nyelvről való gondolkozását, a magyar iskolai nyelvi nevelést és általában a magyar nyelvvel kapcsolatos közbeszédet is.

Az első ilyen dolog az, hogy a nyelvművelők, s nyomukban a pedagógusok és „a nyelvünk sorsáért aggódók” nyelvi elvárásai az esetek jelentős részében teljesen *irreálisak*, a „helyes magyar beszéd” nemzeti elvárása, vagyis hogy minden magyar ember beszélje anyanyelvét „helyesen” – nos, ez irreális elvárás, elérhetetlen cél. Az elmúlt 30-40 év magyar nyelvészeti kutatási eredményei ezt kétségtelenül bebizonyították, néhány ilyen kutatási eredményt fel fogok most idézni.

A másik dolog az, hogy ezek a nyelvi elvárások, a „helyes beszéd” megkövetelése *óriási társadalmi károkat okoz*, s e károkat magyarok okozzák magyaroknak, nem valamiféle idegen, gonosz népség.

Írásom végén kitérek majd arra is, amit a címben ígértem: mit lehet tennünk a jövőben, hogy a mostaninál kevesebb kárt okozzunk magunknak. Ebben a többes számban benne vannak a pedagógusok, a nyelvművelők és minden magyar ember.

IRREÁLIS ELVÁRÁSOK

Tudományosan szalonképes, megismételhető, esetenként reprezentatív mintás kutatásokból tudjuk, hogy például az Iskola-2000 vizsgálat szerint a kárpátaljai magyar középiskolások 40,5%-a (N = 626) a *Ha Béla rosszul válogassa meg a barátait, pórul jár* mondatot nyelvtanilag jónak (helyesnek) tartotta (vagyis egy hibajavító feladatban nem javította ki).³¹⁶ A nyelvművelők és nyomukban az iskolai tanítók, tanárok az ilyen mondatot nagyon „helytelennek” tartják (szerintük a ‘válogassa’ helyett a ‘válogatja’ a „helyes”). A nyelvész (tehát nem nyelvművelő) Kassai Ilona azonban kimutatta, hogy „csoda, ha nem suksükölnünk”, a suksükölés a normális magyar beszéd része.³¹⁷ Értsd: nyelvtanilag normális, szabályszerű, nem a társadalmi megítélés szerint.

³¹⁶ Beregszászi Anikó – Csernicskó István: A kárpátaljai magyar nyelvjárásokról, in Csernicskó István – Márku Anita (szerk.): *Hiába repülsz te akárhová...: Segédkönyv a kárpátaljai magyar nyelvjárások tanulmányozásához*, Ungvár, PoliPrint, 2007, 7–96, 51.

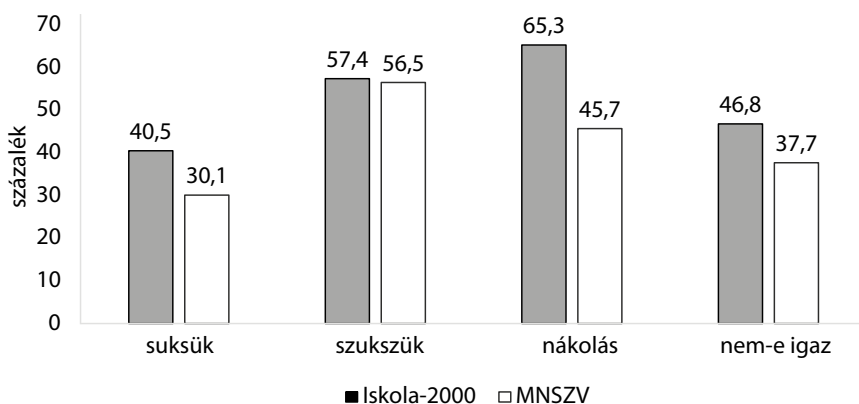
³¹⁷ Kassai Ilona: Csoda-e, ha suksükölnünk?, in Sándor Klára (szerk.): *Nyelvi változó – nyelvi változás*, Szeged, JGYTF, 1998, 23–25.

Egy szerkezetileg hasonló mondat megítélésekor (*A plakátragasztó egész nap ragassza a plakátokat*) a kárpátaljai magyar középiskolások több mint fele, 57,4%-a hagyta javítatlanul a „helytelen” mondatot.

Egy másik nyelvtani változót vizsgáló feladatban (*Én nem tudnák úgy viselkedni, mint te*) a minta (vagyis a kárpátaljai magyar középiskolások) 65,3%-a hagyta javítatlanul a „helytelen” mondatot, tehát 65,3% nem-standard választ adott.

S ha megnézzünk még egy feladatot (*Csak azt akarom kérdezni, hogy nem-e jössz te is moziba?*), azt látjuk, hogy a válaszadók 46,8%-a javítatlanul hagyta a mondatot, nem javította ki a „helyes” ... *nem jössz-e* ... szerkezetre.

Az 1. ábra feladatonként (változónként) egymás mellett mutatja az Iskola-2000 és egy magyarországi országos reprezentatív vizsgálat (MNSZV = Magyar Nemzeti Szociolingvisztikai Vizsgálat³¹⁸) eredményeit.



1. ábra. Kárpátaljai középiskolások (N = 675) és magyarországi felnőttek (N=832) „helytelen” válaszai négy változó esetében

Azt látjuk, hogy (feladattól függően) a kárpátaljai magyar középiskolások 40–65%-a a magyar nyelvűművelők és pedagógusok szerint „nagyon helytelen” válaszokat adott, s ebben igen hasonlítanak a teljes magyarországi felnőtt lakosságra is.

Most bemutatom három olyan feladat eredményeit, amelyek Kárpátalján (és az északkeleti magyar nyelvjárásban) „helyes”, de a nyelvűművelők szerint „helytelen” mondatokat vizsgáltak az Iskola-2000 kutatásban.

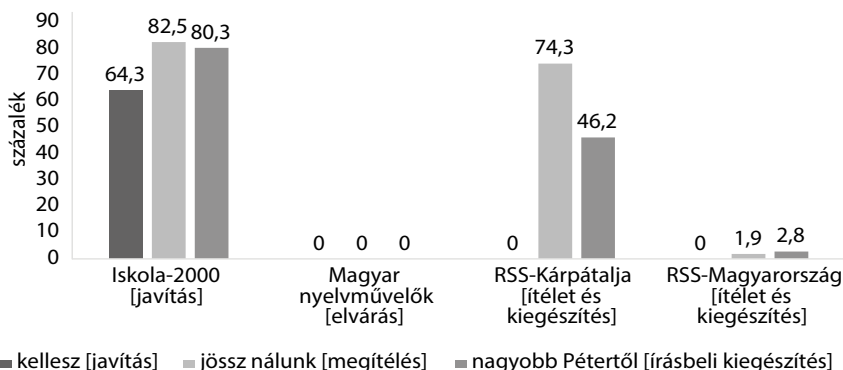
Amikor *A jövő héten el kellesz utazni Budapestre* mondat szükség szerinti javítása volt a feladat, a kárpátaljai középiskolások 64,3%-a hagyta javítatlanul

³¹⁸ Kontra Miklós (szerk.): *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*, Budapest, Osiris, 2003.

a mondatot, s egyharmaduk (35,7%) javította ki a nyelvművelők propagálta *A jövő héten el kell majd utazni Budapestre* formára. A *kellesz* vagy *kell lesz* kapcsán Beregszászi Anikó és Csernicskó István³¹⁹ idézik Kótyuk Istvánt is, aki szerint ez a forma „elvben nem hibáztatható, hiszen, mint láttuk, szabályos magyar alakulás. Az irodalmi norma mégis elzárkózik használatától.”³²⁰

Egy másik feladatban a *Mikor jössz el már nálunk?* mondatot kellett kijavítani vagy javítatlanul hagyni. A válaszadók 82,5%-a elfogadta jónak (javítatlanul hagyta) a kérdést, 17,5%-uk viszont a nyelvművelők szorgalmazta *Mikor jössz el már hozzánk?*-ra javított.

Az *Ez a fiú nagyobb Pétertől* mondatot 80,3% hagyta javítatlanul, s 19,7% javította a nyelvművelők megkövetelte *Ez a fiú nagyobb Péternél*-re.



2. ábra. Három Kárpátalján normális szerkezet adatai két vizsgálatban (Iskola-2000 és RSS). Az adatok a magyar nyelvművelők szerint „helytelen” ítéleteket és kiegészítéseket mutatják

A 2. ábrán részben összegzem az eddig mondottakat, másrészt pedig idézek egy nagy Kárpát-medencei kutatásból (aminek beceneve RSS), pontosabban Csernicskó István *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)* című könyvéből³²¹ két vonatkozó eredményt. Tudnivaló, hogy az RSS-vizsgálatban a magyarországi kontroll adatok nem az északkeleti nyelvjárást beszélők adatai, hanem szatymazi (Csongrád megye), ikrényi (Győr-Sopron megye) és veresegyházi (Pest megye)

³¹⁹ Beregszászi Anikó – Csernicskó István: A kárpátaljai magyar nyelvjárásokról, in Csernicskó István – Márku Anita (szerk.): *Hiába repülsz te akárhová... Segédkönyv a kárpátaljai magyar nyelvjárások tanulmányozásához*, Ungvár, PoliPrint, 2007, 46–47.

³²⁰ Csernicskó István: *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*, (A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén I.), Budapest, Osiris, 1998. <http://real.mtak.hu/19610/> (Letöltés: 2025. május 5.); Kótyuk István: *Anyanyelvünk peremén*, Ungvár–Budapest, Intermix, 1995, 53.

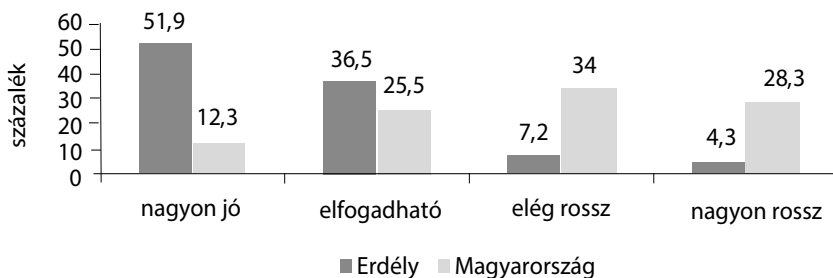
³²¹ Uo.

beszélőktől származnak. Az RSS-vizsgálat 1995/96-ban zajlott, Kárpátalján 144, Magyarországon 107 adatközlőnk volt.

Két dolog szembetűnik. Az Iskola-2000 vizsgálat eredményei (a bal oldalon) megmutatják, hogy a magyar nyelvművelők elvárásai abszolút irreálisak. Másrészt az RSS vizsgálat (a jobb oldalon) megmutatja, hogy az északkeleti nyelvjárásban normális három szerkezet Magyarország más nyelvjárásaiban teljesen ismeretlen.

Nézzünk meg most egy olyan mondattani szerkezetet, amelyet Erdélyben minden magyar használ és normálisnak tart, azonban Magyarországon ezt furcsállják. Esetenként ki is javítják, leginkább „a nyelvhelyesség őrei”. Az *el kell menjek* szerkezetről van szó (szemben az *el kell mennem* vagy az *el kell, hogy menjek*-kel).

Erdélyben (N = 208) és Magyarországon (N = 106),
khi-négyzet ($f = 3$) = 94,713, $p = 0,000$



3. ábra. A *Mari is meg kell oldja a saját problémáit mondat helyességének megítélése* Romániában és Magyarországon

Kárpát-medencei magyar vizsgálatainkból tudjuk, hogy például a *Mari is meg kell oldja a saját problémáit* mondat helyességének megítélésében a magyarországi adatközlők statisztikailag jelentősen eltérnek az erdélyiektől (3. ábra). Tegyük ehhez hozzá, hogy erdélyi adatközlőink helyességi ítéletei sem életkor, sem nem, sem iskolázottság szerint nem különböznek, vagyis az erdélyi ítéletek minden társadalmi csoportban jelentősen eltérnek a magyarországiaktól. Az erdélyi megítélések épp tükörképei a magyarországiaknak, például az erdélyiek több mint fele „nagyon jónak” ítélte a mondatot, de a magyarországiaknak csak 12%-a tett így. Figyeljük meg, vegyük észre, hogy a magyarországi *Nyelvművelő kézisztár*³²² szerint ez a szerkezet „a köznyelvben bizalmas-népies v.

³²² Grétsy László – Kemény Gábor (szerk.): *Nyelvművelő kézisztár*, Budapest, Tinta, 2005, 288.

bizalmas-pongyola hatású”. Ha van ennek a kijelentésnek valami értelme, akkor jó esetben ez az lehet, hogy 10 millió magyarországi magyar szerint 1,2 millió erdélyi magyar a magyarországi köznyelvben bizalmas-népiesnek vagy bizalmas-pongyola hatásúnak számító mondat szerkezettel beszéli anyanyelvét.

Nézzünk most meg egy olyan példát, ami a magyar nyelvterület nyugati széléről való! Tudjuk régóta, hogy a nyugat-dunántúli nyelvjárásban a köznyelvi hosszú *ú, ű* és *í* helyett rövid magánhangzókat ejtenek, pl. *husz, hüvös* és *viz*. Guttman Miklós³²³ 10–14 éves iskolásokkal készített magnetofonfelvételeiben az *í, ú, és ű* (különböző szóbeli pozíciókban) 64 és 95% között röviden realizálódik. Szombathelyi főiskolai hallgatók beszédét vizsgálva Molnár Zoltán³²⁴ azt állapította meg, hogy „az irodalmi, köznyelvi norma 100%-ához mérve mindössze 9,19%-ban érvényesül a hosszú időtartam a szombathelyi főiskolások nyelvhasználatában”. Na most, ha azt is tudjuk, márpedig tudjuk, hogy a nyelvjárási beszélők fonetikai okokból jóval több helyesírási hibát ejtenek, mint a köznyelvi beszélők, akkor ezek a kutatási eredmények azt mutatják meg, hogy nyugat-dunántúli iskolásoktól és főiskolásoktól, egyetemistáktól a magyar helyesírási szabályok egy részének betartását elvárni teljesen irreális, abszurd elvárás.

Eddig az irreális elvárásokat nyelvtani és helyesírási példákkal mutattam be, most rátérek egy kiejtési példára. Magyarországi reprezentatív vizsgálatunk megmutatta, hogy az ország lakossága szerint a palócok beszélnek a legcsúnyábban magyarul. Hogy mit tehet egy ilyen csúnya beszédű magyar, ha meg akar szabadulni csúnya beszédétől, azt tragikusan mutatja meg a színész Avar István (1931–2014) története. Ő szülőfalujában, Egercsehiben szegény bányászgyerekként élt 18 éves koráig, amikor 1949-ben jelentkezett a Színművészeti Főiskolára. Sikeresen fölvételizett. A Főiskolán egyik tanára már az első órán azt mondta neki: „Kisfiam, ha három hónap alatt nem szoksz le a ronda beszédedről, kirúglak...” Avar István ugyanis palócosan beszélt, másképp nem tudott beszélni. Nem akarta, hogy kirúgják, ezért, amint egy interjúban elmondta: „Esténként, tíz óra után a kollégiumi fürdőszobában gyakoroltam, gombostűvel a kezemben, amit a combomba szúrtam, ha elfáradtam.”³²⁵ Hogy mekkora feladatot kellett megoldania, azt ki-ki megtapasztalhatja, ha megpróbálja az *a* és az *á* hangokat

³²³ Guttman Miklós *A nyelvi környezet és az anyanyelvoktatás*, (MNyTK. 207.), Budapest, Magyar Nyelvtudományi Társaság, 1996, 108–113, 111–112.

³²⁴ Molnár Zoltán: Néhány észrevétel a magyar nyelvi norma érvényesüléséről, in Kemény Gábor – Kardos Tamás (szerk.): *A magyar nyelvi norma érvényesülése napjaink nyelvhasználatában*, (Linguistica, A, 16.), Budapest, A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete, 1994, 47–50, 48.

³²⁵ Egy Egercsehiben élő bányászból lett legendás színész Avar István, *Újságmuzeum*, 2021. április 6. <https://www.ujsgmuzeum.hu/avar-istvan/> (Letöltés: 2025. május 5.)

egymás helyett ejteni beszédében. A palócok *mádár*-t ejtenek a köznyelvi *madár* helyett, *hátár*-t a köznyelvi *határ* helyett és így tovább, mindenhol. Ennek az óriási feladatnak azonban életkori korlátai vannak. A nyelvészek tudják (amit a nem nyelvészek nem tudnak), hogy egy új akcentust 7 éves *korig* bárki tökéletesen el tud sajátítani, ha van kitől megtanulnia, tehát ha egy beregszászi gyermek 7 éves kora előtt elkerül Palócföldre, tökéletesen megtanulja a palóc kiejtést. Később, 7 és 14 éves kor között a kiejtéstanulás sikeres vagy sikertelen voltát nem lehet megjósolni. 14 éves kor után azonban már lehetetlen egy új kiejtést jól megtanulni.³²⁶ Avar István négy évvel idősebb volt már, amikor főiskolás lett, az új kiejtés megtanulása tőle ember feletti erőfeszítéseket követelt. A Színművészeti Főiskola tanára teljesen irreális követelmény elé állította a palóc diákokat.

Az irreális elvárásokat eddig legalább részben területileg kötött jelenségekkel illusztráltam, most rátérek egy olyan elvárásra, ami mindenkit érint az egész magyar nyelvterületen: székelyeket, palócokat, hortobágyiakat, szögedieket, drávaszögieket egyaránt, miként mindenki mást is. A *Nyelvművelő kéziszótár* szerint az élőbeszédben *hol?* kérdésre felelő határozó is kaphat *-ba*, *-be* végződést, ez azonban, idézem: „a mai norma szerint csak közvetlen stílusú élőbeszédben fogadható el, másutt pongyolaságnak minősül”, továbbá: „A nyelvjárásokban és a népies v. bizalmas köznyelvben *-ban*, *-ben* helyett gyakran *-ba*, *-be* ragot használnak (pl. *a konyhába* vagyok). Ez élőbeszédben pongyolaság, írásban hiba.”³²⁷

Ha ez az élőbeszédben pongyolaság, akkor az a helyzet, hogy minden egyes magyar anyanyelvű ember (kb. 13 millió) alighogy kinyitja a száját, pongyolán beszél. Ezt egy nagy budapesti beszélt nyelvi vizsgálat³²⁸ azon eredményeiből tudjuk, amiket a 4. ábra megmutat.

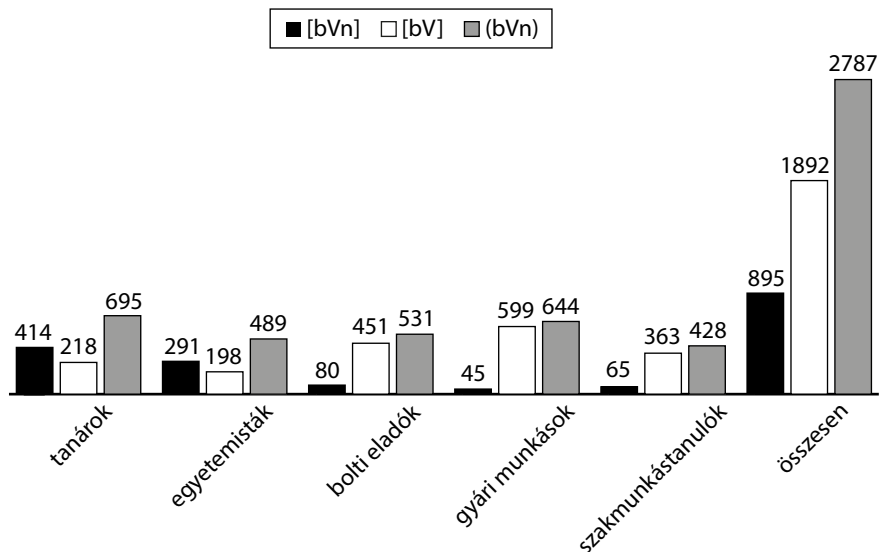
Az ábra 50 beszélő társalgásaiban hallható összesen 2787 *-ban*, *-ben* rag kiejtését mutatja meg. Az esetek egyharmadában (895 eset) a ragok *-n*-nel hangzanak, de kétharmadukban (1892) *-n* nélkül. Vagyis: a normális magyar beszédben a *-ban/-ben* ragok *-n* hangját csak az esetek egyharmadában ejtjük ki! Háromból kétszer nem ejtjük ki az *n*-et. A *-ban*, *-ben* ragok *n*-jeinek *következetes* kiejtése irreális elvárás, és abnormális beszédet eredményez. Erről egyébként bárki meggyőződhet saját maga is: tessék kipróbálni azt, hogy minden *-n* hangot kiejtenek a *-ban/-ben* ragokban, amikor 5–10 percig beszélgetnek különféle emberekkel

³²⁶ J. K. Chambers: *Sociolinguistic Theory: Linguistic Variation and its Social Significance*, Revised Edition, Malden, MA, Wiley-Blackwell, 2009, 106 és 175.

³²⁷ Grétsy–Kemény: *Nyelvművelő kéziszótár*, 58–59.

³²⁸ Kontra Miklós – Borbély Anna (szerk.): *Tanulmányok a budapesti beszédről a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú alapján*, Budapest, Gondolat, 2021. <https://nytud.hu/en/kiadvany/tanulmanyok-a-budapesti-beszedrol-a-budapesti-szociolingvisztikai-interju-alapjan> (Letöltés: 2025. május 5.)

különböző beszédhelyzetekben (pl. viccmeséléskor, veszekedéskor). A beszédpartnerek megjegyzéseiből meg lehet majd ítélni, hogy mennyire *abnormális* az ilyen magyar beszéd.



4. ábra. A (bVn) realizációi a BUSZI-2 irányított beszélgetéseiben foglalkozási csoportonként, Mátyus³²⁹ alapján. Az összes adat száma: 2787

TÁRSADALMI KÁROK

A magyar standard nyelvi ideológia, az a vélekedés, hogy az iskolában tanított köznyelv helyesebb minden más változatnál, s annak megtanulása és használata mindenki (erkölcsi) kötelessége, átítatta a magyar anyanyelvű embereket és nagyon erősen tartja magát ma is, 2022-ben is. Ez az ideológia skizofréniát okoz(ott) a nyelvészek egy részében, a nyelvművelők zömében és a pedagógusok túlnyomó többségében is. A nyelvész skizofréniáját igazolja például ez az idézet Deme Lászlótól, A magyar nyelvjárások atlasza egyik vezető munkatársától:

³²⁹ Mátyus Kinga: *-ba, -ban* elméletben és gyakorlatban. A (BVN) változó variabilitása a BUSZI-2 öt foglalkozási csoportjában, in Hires-László Kornélia – Karmacsi Zoltán – Márku Anita (szerk.): *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban*, Budapest–Beregszász, Tinta – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete, 2011, 303–311, 306.

Még szerencse, hogy társadalmi fejlődésünknek az a korszaka, amelynek ez [vagyis: a köznyelv leszivárgása a nyelvjárásokba, K. M.] kétségbevonhatatlan és örvendetes vívmánya, juttatott és juttat megfelelő támogatást – nyelvtudományunk történetében először – arra is, hogy nyelvünknek azokat a hagyományos kincseit, amelyeket jobb kezünkkel – mint nyelv művelők, ismeretterjesztők, nevelők – egyre gyorsabban rombolunk, pusztítunk; bal kezünkkel – mint a dialektológia munkásai – még legalább maradványaiban sietve összekapkodhassuk.³³⁰

Tehát: jobb kezével pusztítja, bal kezével gyűjtögeti.

A magyar iskolák és pedagógusok nyelvjáráspusztító és személyiségromboló hatásáról a nyelvész Papp István közel 100 évvel ezelőtt a következőt írta:

A legelső dolog, ami a gyermeket meglepi az iskolában, az, hogy az a magyar nyelv, melyet otthon tanult az édesanyjától, s melyet szülei, testvérei és játszótársai beszélnek, nem helyes, hanem szégyellnivaló. Minden erejét összeszedi hát, hogy egy-kettőre elfelejtse szülőfaluja paraszti beszédmódját, mely az első napokban annyi pirulást és lelki gyötrelmet szerzett neki. El is felejt mihamar, s ha később felnőtt korában a gyermekkori anyanyelv hangja találja megütni fülét, rögtön feltámad lelkében az első iskolai napok szorongó, kellemetlen érzése. Ez az érzés fogja színezní lelkében állandóan szülőfaluja nyelvjárásának képét, s hogy megszabaduljon a kellemetlen emlékektől, igyekezni fog fölé emelkedni gúnnal és megvetéssel. Meggondolták-e az iskola emberei, mit romboltak itt a növendék lelkében?³³¹

Az ilyen iskolai rombolásokat néhány szépírónk is megörökítette. Ismeretes, miként alázták meg és gúnyolták ki Illyés Gyulát³³² egy mértanórán, amikor egy egyenest húzott „a bé és áff pontok között”, de most egy frissebb példát idézek Borbély Szilárd *Nincstelenek* című regényéből:

A tanító néni undorodik tőlünk

A fiúk koszosak, бүdösek és vadak. A lányok is elhanyagoltak.

Olvasni tanulunk. Már az l betűnél tartunk. Az olvasókönyvbe egy szép lovat rajzoltak. Nézzük a könyvet és hallgatjuk a tanító nénit.

³³⁰ Deme László: Gondolatok nyelvatlasz-ellenőrzés közben, in Benkő Loránd (szerk.): *Tanulmányok a magyar nyelv életrajza köréből*, Budapest, Akadémiai, 1963, 66–72, 72.

³³¹ Papp István: *A magyar nyelvtan nevelőereje*, Budapest, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, 1935, 16–17.

³³² Illyés Gyula: *Puszták népe*, Budapest, Osiris, 1999, 209–210.

„Mi ez?“, kérdi, és az olvasókönyv képére mutat.

Az illatos könyvben barnára színezték a lovat. Nézzük a képet.

Ha kinézünk az ablakon, bármikor látunk lovat, de az nem így néz ki. Akinek az apja állatgondozó, az szokott lóra ülni. Az öreg trágyahordó lovaknak fel lehet ülni a hátára.

Ha trágyázni vagy szántani kell, az emberek kérnek a téesztől fogatot. Télen fát hordanak az erdőről. Nyaranta szénát a csűrbe. Vagy szemestakarmányt visznek a darálóba. Búzát a keverőbe, hogy megőröljék.

„Mi van a képen?“, kérdi a tanító néni.

Mindenki egyszerre kiáltja a választ.

„Nem“, mondja a tanító néni. És újra felteszi a kérdést. Másodszorra már elbizonytalanodunk. Harmadszorra senki se válaszol.

„Mi van a képen?“, ismétli meg türelmetlenül a kérdést.

Gyanakszunk. Mindenki tudja, mi van a képen, de mégse jó a válasz.

„Mi ez?“, kérdi újra.

A hatalmas fekete konty alatt a merev arc megrándul. A rikítópiros szája környéke. A púderes arc és a mindig ugyanolyan kiskosztüm. A toronymagas konty hálójával van összefogva.

A tanító néni úrinő. Fintorog a parasztoktól. Nem ér hozzánk. Aki rossz, annak vonalzóval körmöst ad. De nem lép közel, inkább előrehajol.

„Vendéghaj az, nem igazi“, mondja anyám a kontyra. Talán fertőzéstől fél. Gyűlöl itt lakni. Mindenkit gyűlöl.

„Királyné vagyok“, mondja bemutatkozáskor.

A férje Király tanár úr, az igazgatóhelyettes.

Királyné kezdi elveszíteni a türelmét.

„Mi ez?“, kérdezi újra. Most már mérges.

„Hát lú“, mondja valaki.

„Micsoda?“

„Hát lú“, ismétli meg.

„Lú! Lú!“, kiáltjuk egyszerre.

„Ló“, mondja a tanító néni. „Csend legyen!“, és a vonalzóval az asztalra csap.

Ettől csend lesz. A harmadikosok a szélső padsorban sutyorognak.

„Nektek nem osztottam lapot!“, szól rá a harmadikosokra a tanító néni.

„Mondjátok azt, hogy ló!“, rikácsol Királyné. „Ne úgy beszéljete, mint a parasztok!“

„Tessék szépen mondani utánam, hogy ló“, hangsúlyozza, és rikítóra rúzsozott szájával szabályos kört formál, így mondja, hogy ló.

Megértjük, hogy miért nem volt jó a válasz. De mi nem mondjuk így. Megpróbáljuk utánozni. Lassan, elnyújtva ismételjük. Királyné felírja a táblára.

„És mit csinál a ló?“, kérdi.

„Fingik”, kiabálja Ottó.

„Ki volt az?”, pördül meg maga körül, hogy lássa, honnan jött a hang.

„Te voltál?”, kérdezi Bálinttól, aki sunyin lapít.

„Ü vót”, mondja Bálint, „nem én”.

„Süljön ki a szemed. Ne hazudjál”, mondja Ottó.

„Így görbüljek meg, tanító néni, ha én vótam. Apám-anyám haljon meg, ha nem mondok igazat”, bizonygatja.

Királyné megmerevedik. Remeg a szája. Már a harmadikosok is röhögnek. Az osztott tanterem ablak felőli oldalában mi vagyunk, a fal mellett meg a harmadikosok ülnek. Két padosor van a teremben. A padló olajos. A takarító néni gázolajjal minden reggel felönti. Ettől fényes fekete lesz, és csúszós. Nem szabad elesni rajta. Ha valaki kitarítja a lábát, akkor nagyot lehet taknyolni. Aki elesik, azt kiröhögik. Otthon meg kikap.

„Még egyszer kérdezem, mit csinál a ló?”, sziszegi Királyné.

„Fingik”, mondja valaki.

„Rotyog, berottyant.”

„Öreg papó, rotyogtató.”

„Szarik.”

„Fosik.”

Elszabadul a pokol.

A harmadikosok is beszállnak. Nem tudják abbahagyni. Királyné kapkodja a fejét. Elféhéredik a szája. A kontyán látszik, hogy remeg a feje. Kirohan.

„Parasztok!”, ordítja vissza. „Suttyó parasztok!”

Bevágja maga után az ajtót.³³³

Fussuk át most korábbi példáimat a *társadalmi károkozás* szempontjából. A kárpátaljai magyar középiskolások 40%-a suksüköl és 57%-a szukszüköl. A *Nyelvművelő kéziszótár* szerint „a »suksük«-, ill. »szukszü«-özésnek okvetlenül gátat kell vetni.”³³⁴ Eszembe jut egy magyar nyelvészprofesszor, aki a Kosuth rádióban egyszer azt hangoztatta, hogy a suksükölés „az iskola szégyene”. Ha ez így van, akkor minden második kárpátaljai középiskolás „az iskola szégyene”. A suksükölés a legerősebb nyelvi stigmánk, aki így beszél, megkapja a magáét, nemcsak szóban, hanem társadalmi diszkrimináció is éri. Ennek semmilyen nyelvtudományi alapja nincs, de a magyar kultúrában glorifikálják a suksükölők leszólását és megkülönböztetését.

³³³ Borbély Szilárd: *Nincstelenek. Már elment a mesijás?*, Budapest, Jelenkor, 2021. Ebben: A tanító néni undorodik tőlünk, 264–267.

³³⁴ Grétsy–Kemény: *Nyelvművelő kéziszótár*, 178.

Nagyjából ugyanez a helyzet azok esetében, akik „nákolnak” (pl. *Én is tudnák többet keresni, ha megfizetnének*) és akik „eltévesztik” az *-e* kérdőszócska mondatnyi helyét (pl. *Nem-e igaz, hogy...?*). A magyar kultúrában glorifikálják azokat, akik nem így beszélnek, és leszólják és hátrányosan megkülönböztetik az így beszélőket.

Láttuk, hogy a nyugat-dunántúliak beszédében nincs hosszú *í, ú és ű*, és ez befolyásolja helyesírásukat is. Következésképp a nyugat-dunántúli magyarok minden olyan esetben, amikor a helyesírásukat értékelik (iskolai dolgozatok, érettségi vizsgák stb.), óriási hátrányban vannak például a budapestiekkel, a szőregiekkel vagy a beregszásziakkal összehasonlítva. Ők is a standard magyar ideológia áldozatai, mivel rossz helyen születtek s ráadásul ott is nőttek föl.

Nyelvészeti szakszóval a kárpátaljai középiskolások, a magyarországi felnőttek és a nyugat-magyarországi magyarok jelentős része a *lingvicizmus* áldozata.³³⁵ A lingvicizmus nyelvi alapon meghatározott csoportok közötti társadalmi diszkrimináció amely hasonlít a rasszizmusra vagy a szexizmusra, csak a megkülönböztetés alapja nem az emberi bőrszín vagy a nem, hanem a nyelvváltozat.

És persze Avar Istvánt is lingvicista diszkrimináció érte a Színművészeti Főiskolán. Három brit nyelvész szerint „[a]mikor egy beszélőt megszégyenítenek a nyelvhasználata miatt, emberi mivoltában sértik meg: ha bárkit, pláne egy gyermeket, emiatt szégyenítenek meg, az annyira védhetetlen, mint amikor valakit a bőrszíne miatt szégyenítenek meg.”³³⁶ Egy másik brit nyelvész, Abercrombie is pontosan mutatott rá a társadalmi osztály szerinti, a rasszon alapuló és a nyelvi alapú diszkrimináció párhuzamaira, ezt írja: „Az akcentuskorlát olyan, mint a bőrszín-korlát – sok ember szerint, akik a korlát előnyös oldalán vannak, ez teljesen ésszerű korlát.”³³⁷

Hogy a magyar standard nyelvi ideológia miként glorifikálja a társadalmi elitet s miként stigmatizálja az alsóbb rétegeket, találón megmutatja a romániai magyar költő, Gellért Sándor (1916–1988) Kölcséről szóló posztumusz kötetében is egy anekdota:

³³⁵ Kontra Miklós: A magyar lingvicizmus és ami körülveszi, in uő: *Hasznos nyelvészet*, Somorja, Fórum Kisebbségkutató Intézet, 2010, 65–89. <https://mek.oszk.hu/08700/08745/> (Letöltés: 2025. május 5.)

³³⁶ M. A. K. Halliday – Angus McIntosh – Peter Strevens: *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, London, Longmans, 1964, 105.

³³⁷ David Abercrombie: RP and local accent, in David Abercrombie (ed.): *Studies in Phonetics and Linguistics*, Oxford, Oxford University Press, 1951/1965, 10–15, 13–14. Idézi Lesley Milroy: Standard English and Language Ideology in Britain and the United States, in Tony Bex – Richard Watts (eds.): *Standard English. The widening debate*, London, Routledge, 1999, 173–206, 205.

Bizony gyermek koromban én csak annyit tudtam Kölcsey Ferencről, hogy ő írta a magyar himnusz, és azt, hogy félszemű volt. A himlő megfosztotta a bal szemétől. És hallottam még egy anekdotát róla az apámtól. Az anekdota így szól: Egyszer Kölcsey utazott Nagykárolyból Biharba. A fuvarosa egy károlyi parasztember volt. Mennek-mennek. Egyszer csak valami vizet érnek. Azt kérdi Kölcsey a kocsisától:

- Miféle víz ez itt?
- *Ez itt a Karaszna* – feleli a kocsis.
- Nem Karaszna ez, barátom, hanem Kraszna.

Mennek tovább. Megint elérnek egy vízhez.

- Hát ez itt milyen víz? – kérdezi Kölcsey.
- *Ez a Brettyó* – válaszolja az ember.
- Nem Brettyó ez, hanem Berettyó – javítja ki Kölcsey.
- *Az isten ért az urak nyelvén* – mordul rá a paraszt, és közé vág a lovaknak.³³⁸

Szigorúan nyelvészeti szempontból, a magánhangzók (rövidítve V-k) és mássalhangzók (rövidítve C-k) eloszlása szempontjából ez a helyzet:

Kraszna, nem Karaszna
CCV_ CVCV_
Kölcsey szerint: helytelen
Berettyó, nem Brettyó
CVCV_ CCV_
Kölcsey szerint: helyes

Tehát: a Kölcsey által használt CCV_ is (*Kraszna*) és CVCV_ is (*Berettyó*) „helyes”, de a kocsis által használt CVCV_ is és a CCV_ is „helytelen”. A társadalmi elit nyelvhasználata helyes, de a többieké helytelen. A nyelvi szerkezetnek ebben semmilyen szerepe nincs, csak a társadalmi hierarchia, hierarchizálás számít. És tudjuk, hogy ez nemcsak a Kölcsey anekdotában van így, hanem a magyar nyelvi valóságban is, a Kárpát-medencei magyar társadalmakban is pontosan így van.

A magyar standard nyelvi ideológia, annak átörökítése és fenntartása azért nagyon káros, mert fenntartja a nyelvi alapú társadalmi egyenlőtlenséget és ezáltal jelentősen csökkenti a nemzet erőforrásait is.

³³⁸ Gellért Sándor: *Kölcsey*, Kolozsvár, Polis, 2004, 67.

MIT TEHETÜNK?

Egyrészt meg kellene változtatni a pedagógusképzést, minden pedagógusét, nem csak a magyartanárokéét. A pedagógusképzésből ki kell iktatni mindent, ami a *helyes és helytelen* nyelvi minősítések használatára indítja az óvodapedagógusokat, tanítókat és tanárokat, s be kell vezetni, el kell terjeszteni a *helyénvaló és nem helyénvaló* minősítéseket. Helyénvaló az a nyelvi megnyilatkozás, pl. mondat, ami a beszédpartnernek is és a beszédhelyzetnek is megfelel. Például a suksükölő beszéd nagyon sok magyar ember családjában és lakóhelyén is helyénvaló beszéd, de az iskolában nem az. Sok esetben egy állásinterjú közben sem az. Intézményesen (a tanárképzésben) és kinek-kinek egyénenként is ki kell iktatni a *felcserélő nyelvpedagógiát*, s helyette meg kell honosítani a *hozzáadó nyelvpedagógiát*.³³⁹ A felcserélőt illusztráltam a Papp Istvántól és Borbély Szilárdtól idézett szövegekkel, valamint Avar István kinszenvedéseivel. A hozzáadó nyelvpedagógiában senki nem rombolja a diákok otthonról hozott nyelvváltozatát, hanem ehhez hozzáadják a köznyelvet.

A tanárképzés (lásd Sándor Klára egyetemi tankönyvét³⁴⁰) és az iskolai nyelvi nevelés, ha lassan is, de már változik. Talán nem véletlen, hogy az iskolai anyanyelvi nevelés Kárpátalján (lásd Beregszászi Anikó³⁴¹) és Erdélyben (lásd Kádár Edit³⁴²) változik jó irányban, Magyarországon – ha jóindulatúan fogalmazok – csak stagnál.

És a tanárképzés megváltoztatásánál is jóval nagyobb feladatunk a *kultúraváltás*: az egész magyar nyelvi közgondolkodás (vö. Kontra³⁴³) megváltoztatása úgy, hogy a mostanit kiiktatjuk és helyette elterjesztünk egy demokratikusabb és a nyelvi változatokat nem kiirtó, hanem tisztelő és értékelő közbeszédet.

³³⁹ Kontra Miklós: Felcserélő anyanyelvi nevelés vagy hozzáadó? (Papp István igaza.), in uő: *Hasznos nyelvészet*, Somorja, Fórum Kisebbségkutató Intézet, 2010, 57–60. <https://mek.oszk.hu/08700/08745/> (Letöltés: 2025. május 5.)

³⁴⁰ Sándor Klára: *Nyelv és társadalom*, Budapest, Krónika Nova, 2016.

³⁴¹ Beregszászi Anikó: *A lehetetlent lehetni: Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*, Budapest, Tinta, 2012. http://real.mtak.hu/23323/1/BA_B5_proba.pdf (Letöltés: 2025. május 5.)

³⁴² Kádár Edit (szerk.): *FELADATBANK anyanyelvi tanórák tervezéséhez az V–VIII. osztályban*, Kolozsvár, Ábel, 2017.

³⁴³ Kontra Miklós: Hogyan lehet, hogy az Akadémiától a kocsmaírókig mindenki támogatja a magyarok magyarok általi nyelvi diszkriminációját?, in Kontra Miklós: *Felelős nyelvészet*, Budapest, Gondolat, 2019, 83–101. <https://mek.oszk.hu/22400/22434/> (Letöltés: 2025. május 5.)

IRODALOMJEGYZÉK

- ABERCROMBIE, David: RP and local accent, in D. Abercrombie (ed.): *Studies in Phonetics and Linguistics*, Oxford, Oxford University Press, 1951/1965, 10–15.
- BEREGSZÁSZI Anikó: *A lehetetlent lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*, Budapest, Tinta, 2012. http://real.mtak.hu/23323/1/BA_B5_proba.pdf
- BEREGSZÁSZI Anikó – CSERNICKSKÓ István: A kárpátaljai magyar nyelvjárásokról, in Csernicskó István – Márku Anita (szerk.): *Hiába repülsz te akárhová... Segédkönyv a kárpátaljai magyar nyelvjárások tanulmányozásához*, Ungvár, PoliPrint, 2007, 7–96. http://real.mtak.hu/25480/1/Hiaba_repulsz_te_akarhova_u.pdf
- BORBÉLY Szilárd: *Nincstelenek. Már elment a mesijás?*, Budapest, Jelenkor, 2021.
- CHAMBERS, J. K.: *Sociolinguistic Theory. Linguistic Variation and its Social Significance*, Revised Edition, Malden, MA, Wiley-Blackwell, 2009.
- CSERNICKSKÓ István: *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*, (A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén I.), Budapest, Osiris, 1998. <http://real.mtak.hu/19610/>
- DEME László: Gondolatok nyelvatlasz-ellenőrzés közben, in Benkő Loránd (szerk.): *Tanulmányok a magyar nyelv életrajza köréből*, Budapest, Akadémiai, 1963, 66–72.
- GELLÉRT Sándor: *Kölcsy*, Kolozsvár, Polis, 2004.
- GRÉTSY László – KEMÉNY Gábor (szerk.): *Nyelvművelő kézikötet*, Budapest, Tinta, 2005.
- GUTTMANN Miklós: *A nyelvi környezet és az anyanyelvoktatás*, (MNYTK. 207.), Budapest, Magyar Nyelvtudományi Társaság, 1996, 108–113.
- HALLIDAY, M. A. K. – MCINTOSH, Angus – STREVEENS, Peter: *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, London, Longmans, 1964.
- ILLYÉS Gyula: *Puszták népe*, Budapest, Osiris, 1999.
- KÁDÁR Edit (szerk.): *FELADATBANK anyanyelvi tanórák tervezéséhez az V–VIII. osztályban*, Kolozsvár, Ábel, 2017.
- KASSAI Ilona: Csoda-e, ha suksükölünk?, in Sándor Klára (szerk.): *Nyelvi változó – nyelvi változás*, Szeged, JGYTF, 1998, 23–25.
- KONTRA Miklós: Felcserélő anyanyelvi nevelés vagy hozzáadó? (Papp István igaza.), in Kontra Miklós: *Hasznos nyelvészet*, Somorja, Fórum Kisebbségkutató Intézet, 2010, 57–60. <https://mek.oszk.hu/08700/08745/>
- KONTRA Miklós: A magyar lingvicizmus és ami körülveszi, in Kontra Miklós: *Hasznos nyelvészet*, Somorja, Fórum Kisebbségkutató Intézet, 2010, 65–89. <https://mek.oszk.hu/08700/08745/>
- KONTRA Miklós: Hogyan lehet, hogy az Akadémiától a kocsmaárusokig mindenki támogatja a magyarok magyarok általi nyelvi diszkriminációját?, in uő: *Felelős nyelvészet*, Budapest, Gondolat, 2019, 83–101. <https://mek.oszk.hu/22400/22434/>
- KONTRA Miklós (szerk.): *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*, Budapest, Osiris, 2003.

KONTRA Miklós – BORBÉLY Anna (szerk.): *Tanulmányok a budapesti beszédről a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú alapján*, Budapest, Gondolat, 2021. <https://nytud.hu/en/kiadvany/tanulmanyok-a-budapesti-beszedrol-a-budapesti-szociolingvisztikai-interju-alapjan>

KÓTYUK István: *Anyanyelvünk peremén*, Ungvár–Budapest, Intermix, 1995.

MÁTYUS Kinga: *-ba, -ban* elméletben és gyakorlatban. A (BVN) változó variabilitása a BUSZI-2 öt foglalkozási csoportjában, in Hires-László Kornélia – Karmacsi Zoltán – Márku Anita (szerk.): *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban*, Budapest–Beregszász, Tinta – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete, 2011, 303–311.

MILROY, Lesley: Standard English and Language Ideology in Britain and the United States, in Tony Bex – Richard Watts (eds.): *Standard English. The widening debate*, London, Routledge, 1999, 173–206.

MOLNÁR Zoltán: Néhány észrevétel a magyar nyelvi norma érvényesüléséről, in Kemény Gábor – Kardos Tamás (szerk.): *A magyar nyelvi norma érvényesülése napjaink nyelvhasználatában*, (Linguistica, A, 16.), Budapest, A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete, 1994, 47–50.

PAPP István: *A magyar nyelvtan nevelőereje*, Budapest, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, 1935.

SÁNDOR Klára: *Nyelv és társadalom*, Budapest, Krónika Nova, 2016.

Egy Egercsehiben élő bányászból lett legendás színész Avar István, *Újságmuzeum* 2021. április 6. <https://www.ujsgamuzeum.hu/avar-istvan/>

LANGUAGE RIGHTS AND POLICY



IF WOMEN ARE BEING DISCRIMINATED AGAINST, YOU DON'T SAY "YOU SHOULD BECOME A MAN"

An interview with Peter Trudgill on sociolinguistics and Standard English³⁴⁴



CONDUCTED BY KONTRA MIKLÓS

Professor Peter Trudgill is a world-renowned sociolinguist and one of the foremost researchers on the regional and social dialects of British English. He is the author and editor of many important books on English (see the Select Bibliography below). Currently he is chair of the English Department at the University of Fribourg, Switzerland. In the past several years he lectured at the University of Veszprém in 1995 and at the European Society for the Study of English congress in Debrecen, in 1997. The following interview (which is part of a longer conversation) was conducted in May 1999 in Szeged, where he participated in an international Socrates conference on linguistic stigmatization and tolerance.

ON BECOMING A SOCIOLINGUIST

KM (Kontra, Miklós): How did you become a sociolinguist rather than a linguist?

PT (Peter Trudgill): Well, I don't actually accept the premise of this question, because I think I am a linguist. And I think the most interesting and most important sort of work in sociolinguistics is carried out by people who are actually linguists, that is to say, they have the same goals and interests and concerns as linguists in general. So, I would agree with Bill Labov, who once said, in fact he said it more than once, that sociolinguistics is a way of doing linguistics.

KM: OK, then let me rephrase that. When you went to study linguistics at Cambridge, I assume, did you have any sense of linguistics versus sociolinguistics?

³⁴⁴ First published in *novELTy* [A Journal of English Language Teaching and Cultural Studies in Hungary], vol. 7, 2000/2, 17–30.

PT: I think it is a legitimate question that you ask me, how did I become a sociolinguist. And I can answer that, when I went to Cambridge as an undergraduate student, it was 1963, I did not know what linguistics was. I didn't even know there was such a thing. And I was studying modern languages, as it was called, which meant mostly studying literature with a bit of practical language expertise, in my case, a low level of expertise, in French and German. And I discovered that there was a subject called linguistics by walking around in the modern languages library and noticing linguistics books lying around on the table. And then I realized that linguistics was what I'd always been interested in. I'd always been interested in linguistics. I didn't know there was such a thing. From the age of about eleven or twelve I'd taken all the grammar books of foreign languages out of the local library and looked at them, I'd been fascinated by learning about the relationships between languages and so on. And so, without knowing that I was interested in linguistics, I was. And then I suddenly discovered, probably sometime in 1964, that there was this thing called linguistics. And I went to my supervisor at King's College in Cambridge and said, "I am thinking of dropping French literature and doing a course called general linguistics, which I'd found out about instead." And he, who was a specialist on French literature, said, "I think that would be a very good idea."

KM: Bill Labov more or less completed his dissertation by about 1966. How did you get to know about Labov's work?

PT: Well, by the time I left Cambridge, in 1966 I graduated in modern languages, I managed to convert most of my studies into linguistics or philology. I did one general linguistics course, and then I did the history of French, the history of German, the history of the English language. And I knew that what I wanted to do is to study linguistics. After I graduated, I recall walking around Heffer's bookshop in Cambridge, and coming across a book called *Socio-linguistics*, with a hyphen, by Capell, an Australian linguist. And I thought, great! Sociolinguistics sounds what I'd really be interested in. It sounds like looking at the relationship between language and society, and probably social class dialects and that kind of thing. I bought the book, and I was rather disappointed in it, because it's very anthropological. I've since re-read it and I think it's very interesting. But it wasn't what I thought. Anyway, I went to Edinburgh to do a one-year MA course, actually it's called a diploma course in Edinburgh, in general linguistics under John Lyons. And it was during the course of that year, 1966-67, that I really discovered that I wanted to be a sociolinguist, because I came across this book which was also called *Sociolinguistics* (without a hyphen this time, which of course is interesting),

which is the volume that you know, edited by Bill Bright.³⁴⁵ And in that was this fantastic article by Bill Labov³⁴⁶ on hypercorrection of the lower middle class. It was this wonderful article by Bill Labov that really made me excited. And I thought this is what I want to do. And I wrote an essay which is based on an article by Bill Labov, and stuff by Raven McDavid as well, and I handed it in to John Lyons, who said, "This is really very interesting. I personally don't know anything about this, but I think it's very interesting."

KM: Is this about the same time when Lyons was writing his books popularizing Chomsky?

PT: Well, I think he was actually writing the first edition of his *Introduction to Theoretical Linguistics*³⁴⁷, which was pro-Chomsky, and I'd actually heard Lyons give a series of guest lectures in Cambridge on Chomsky as well. So yes, he was very interested in Chomsky, but the great thing about John Lyons was that he always thought it was important, in fact he stated this many times, that the linguistics department in Edinburgh was school-neutral. He wanted his students and his staff to be interested in all different aspects of linguistics and all different linguistic theories. So, he encouraged me. He actually said to me on the basis of this essay, "Would you like to stay in Edinburgh and do a PhD?" And I said I thought that would be the most wonderful thing out, and I would like to do it on sociolinguistics. But I didn't know what exactly, and I didn't know whether I can get any money. And then, quite soon afterwards, I discovered Labov's book, *The Social Stratification of English in New York City*³⁴⁸. And as you quite rightly said, he published that in 1966, and I found it in an Edinburgh bookshop in 1967. And I read it and I thought, "That's what I want to do." And I thought that the whole world would be full of people doing this stuff. And I said to John Lyons, "I would like to come and do a PhD working in this paradigm," and he said, "It's a whole new thing, you'll be on your own, there won't be anybody to supervise you, but you know, you can do it."

And I thought, as I was accepted to do a PhD in Edinburgh, I probably ought to do it on Edinburgh English. And I was a bit worried, because, you know,

³⁴⁵ William Bright (ed.): *Sociolinguistics*, The Hague, Mouton, 1966.

³⁴⁶ William Labov: Hypercorrection by the lower middle class as a factor in linguistic change, in William Labov: *Sociolinguistic patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972, 122–142.

³⁴⁷ John Lyons: *Introduction to theoretical linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1968.

³⁴⁸ William Labov: *The social stratification of English in New York City*, Washington, D. C., Center for Applied Linguistics, 1966.

Scottish and the dialect situation in Edinburgh is very complex, and I was aware I didn't know enough about it. And I was thinking about doing this, and then somebody who was very important to me, I mean he's been important to me since, but E. K. Brown, Keith Brown, who was one of the lecturers... he was much later a colleague of mine in Essex, he said to me, "Well, you come from Norwich, don't you?" I said, yes, and he said, "I think, from the stuff that you said, that you're very interested in the Norfolk dialect," and I said I am. He said, "Why don't you do a Labovian type of study on Norwich?" And I said, "Well, that's what I'd really like to do." He said, "Well, do it!" And I recall being rather worried that there might be, you know, one or two other people wanting to do sociolinguistic urban dialect surveys in Norwich, and I'd better get there and do it quick. So, that's what I did.

KM: And looking back at those years you realize you were the first one and there was no-one else around?

PT: I realize *now*, I did not realize *then*! Everybody credits me with being the pioneer of British sociolinguistics. That's not true, because I think Bob Le Page was the first person in Britain to ever do anything we would call sociolinguistics. But of course, I had no idea at the time that I was the first person to do Labov-type work.

ON DIALECTS IN BRITISH EDUCATION

*KM: In *Accent, Dialect and the School*³⁴⁹ you have a chapter on non-standard dialect, restricted code, and verbal deprivation, in which you say that Bernstein has been misunderstood badly and the misunderstanders have caused great harm. What exactly happened?*

PT: OK, I kind of got into this area, as I suspect a number of people in sociolinguistics did, almost against my will. I mean, it was never my intention to do this kind of work. I know that subsequently people like Bill Labov and Walt Wolfram have argued, and I agree with them, that linguists who get data from a particular community have a duty to repay that debt to the community in a number of ways, and you'll be familiar with their writings on this topic. But I didn't think much of that at that time. But I'd always been very taken by the notion of the potential equality of all languages and the potential equality of all dialects, and

³⁴⁹ Peter Trudgill: *Accent, dialect and the school*, London, Edward Arnold, 1975.

I well remember in my first year in Edinburgh hearing John Lyons talk about that and arguing very persuasively that there was no reason to suppose that any one variety of language is superior in any linguistic way to any other. And I'm thinking, "Yeah, you know, I'm sure that's right, and I've never heard anybody say that before, and I'd always sort of felt that in my bones, but I'd never had the intellectual arguments at my fingertips to argue this."

So what happened was that I got my first job after finishing my PhD at the University of Reading under Frank Palmer in 1970, and the Linguistic Science Department at Reading at that time was a real powerhouse and was for many years after that, it was the first linguistics department in a British university to offer undergraduate degrees in linguistics, and Frank Palmer and Peter Matthews and David Crystal were very influential in British linguistics and very influential on me as well, and I don't recall exactly how it happened, but I remember being asked to go and talk to groups of school-teachers about language. It must have been David Crystal that asked me to do that.

I went along to talk about various things like... they were interested in hearing about different dialects and so on, and I remember being sort of shocked by the amount of ignorance, and in particular the amount of prejudice that school-teachers had at that time. I'd been within the academic world of linguistics for, you know, five or six years by this time, I'd sort of come somewhat removed from the real world, I'd forgotten how it was out there. So, I gradually realized that if you're going to go and talk to school-teachers, they want help, and they want information, and they want to be able to think rationally about language. Precisely at the time when I was going around starting to argue to teachers that there is nothing actually wrong about non-standard dialects or about low prestige accents of English, which was a very controversial thing to say in the England of the early 1970s, particularly to school-teachers, although many of them were very favorably disposed towards this argument, so precisely at that time many colleges of education, teacher-training colleges in England were beginning to propagate what they saw as being the theories of Bernstein (see e.g. Bernstein and Lawton³⁵⁰).

Now, Bernstein's theories were very difficult, I think, for people in linguistics and in education, they were very sociological, very philosophical, and it's not surprising that people misunderstood what he was saying. I still think he is not a very good writer, I don't think his writings are very clear, and also his own thinking, particularly in his early articles was rather confused in that he didn't

³⁵⁰ Basil Bernstein: Nyelvi szocializáció és oktathatóság; Denis Lawton: Bernstein nyelvvel és társadalmi osztállyal kapcsolatos munkásságának bírálata, in Pap Mária – Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv*, Budapest, Gondolat, 1975, 393–341, 435–469.

have sufficient linguistic-analytical ability to distinguish between what people said on the one hand, and the way they said it on the other. I mean, he had an interesting insight, which is probably still correct that, if people move in tight social networks, and most frequently encounter people from the same background as themselves, and who know each other very well, then they take a lot of shared information for granted and won't make things explicit, whereas people who move in much wider social circles will tend to realize that they have to make things more explicit and can't take things for granted. Something by the way which I think has very interesting implications for certain aspects of linguistic change. Anyway, he coined these terms *restricted code* and *elaborated code*; *restricted code* is a form of speaking which takes lots of background knowledge for granted, and *elaborated code* is a code which doesn't do that. But immediately it was interpreted by many people who hadn't really understood what he was saying to mean "non-standard dialect" versus "standard dialect." He had argued that restricted code was insufficient in an educational situation, because in the educational situation you need, particularly when you're writing, to take into account that people may not have the same background information as you do. Now, it was partly his fault because he didn't just talk about what people said, he started talking about pronouns and relative clauses and things which confused the issue, and that was his fault. But many people came to think if Bernstein's theory was that restricted code is not adequate in the educational situation, therefore we need to encourage pupils to acquire elaborated code. That was a very philosophical position.

I think, my very down-to-earth common-sense position is: all that meant really was that we need to sensitize pupils to the fact that they may often be talking to, and especially will be writing for, people who do not know the same stuff that they know. That's all it boils down to. But there was a body of opinion amongst the educational establishment in Britain that said non-standard dialects aren't good enough, the standard dialect is the only thing that works in the educational situation, therefore – two different solutions – some people said we have to teach Standard English to people who can't speak Standard English, other people said, well, it's hopeless, you know, no wonder working class people don't do very well at school, it's not our fault, they are just not up to it.

KM: Recently you got into a strange debate with Randolph Quirk and Gabrielle Stein over teaching Standard English in schools. They maintain that you say Standard English is nothing but an upper-class variety. They also say that the English National Curriculum "protects the child from being falsely discouraged from learning Standard English, trapped instead into a parochialism that would

*inhibit geographical and occupational mobility. For of course, so far from being redolent of privilege and class-based restriction, a standard language vastly enhances individual liberty by moving towards the ideal of universal empowerment*³⁵¹. How do you counter such arguments?

PT: Well, if you want to say that Standard English empowers people, you need to ask why is this? What is there about Standard English which empowers people? And I don't think people who have ever argued in this way have thought about it properly. Why should it be empowering to say *I did it yesterday*, and not empowering to say *I done it yesterday*. Particularly when *I done it* is a non-standard form which is found throughout the English-speaking world. In fact, it is safe to say that a vast majority of people in the English-speaking world, native speakers of English would normally say *I done it* rather than *I did it*. So why would it be empowering to say *I did it*? And I think there is of course an important sense in which it is empowering to say *I did it*, and that is that there is a lot of prejudice and a lot of discrimination against people who can't speak Standard English. So yes, there are many jobs which are not available to people who don't have access to Standard English. But it's not empowering in any sort of mystical sense, it's empowering because it enables people to fight against the discrimination which they suffer. And it seems to me that the correct way to counter discrimination is not to say, well... if black people are being discriminated against, you don't say, "Well, you should become white," or if women are being discriminated against, you don't say, "Well, you should become a man," and if non-standard speakers are being discriminated against, why should you say "Well, you should speak Standard English"? What you should actually attack is the discrimination! That's what I think.

KM: *Are these arguments, e.g., that knowing Standard X liberates you from your self-imposed ghetto, universal?*

PT: I don't know whether they are universal, but they are certainly widespread. And they are totally fallacious, I mean, in what way is it liberating? In what way are you removed from your ghetto? OK, now, you could make a common-sense argument in terms of comprehension: if people can't understand you, well yes, then you are going to be restricted. But I don't think linguistic variety within the English-speaking world is such that most people have any difficulty at all

³⁵¹ Gabrielle Stein – Randolph Quirk: Standard English, *The European English Messenger*, vol. 4, 1995/2, 62–63, 63.

understanding any other variety of English. With other languages it might be different. And I don't think there's anything parochial about speaking our own local dialect. Ask the Norwegians! Norwegians don't think there's anything parochial about speaking your own local dialect, people become national politicians, they become national figures in literature and science speaking their own local dialect. The only reason why it might be restricting is because other people would restrict you. So, my solution is that you should stop other people restricting you.

KM: Why would well-reputed linguists subscribe to such socially dangerous fallacies?

PT: Well, I think it *is* embarrassing, I agree with that it's embarrassing, and I don't want to say bad things about Lord Quirk because he is a most brilliant linguist, and I for one will always be grateful for the magnificent *Grammar of Contemporary English* that he's been responsible for. But, as I say in my article in *The European English Messenger*³⁵², he's always had what seems to me to be a blind spot about the argument, which seems to me to be obviously true, that Standard English is a social class dialect. And I think anybody in sociolinguistics would know that that's true, it's true that Standard English is a peculiarly important dialect of English, it's true that all of us in the English-speaking world – because after all we are not in Norway – have to learn to read and write in Standard English, and it's also true that being able to write in Standard English is a *sine qua non* for advancement in the educational world and in many other worlds. Although I would say, I think that's got nothing to do with Standard English, that's just a social convention. Nevertheless, it's quite true that some people are native speakers of Standard English, and most are not, and the people who are native speakers of Standard English (and I would define it as a set of grammatical forms) very strongly tend to be towards the top end of the social scale, so I mean, upper class, upper-middle class. The lower down the social scale you go, the further the dialects get from Standard English. And Professor Quirk does not seem to believe that's the case, and I have no idea why.

³⁵² Peter Trudgill: Standard English and the National Curriculum, *The European English Messenger*, vol. 5, 1996/1, 63–65.

ON "CORRECT" LANGUAGE

KM: In the fall of 1995 you attended our conference on education through the medium of minority languages in Ungvár, Ukraine, where you gave the opening plenary lecture. A Hungarian reviewer of the proceedings of the conference (Cs. Nagy³⁵³) was flabbergasted at your thesis that the use of the notion of "correct language" in education is harmful.³⁵⁴ Are you surprised?

PT: No, I'm not surprised. But I think there is a very wide-spread, naive and therefore "common-sense" view in probably most linguistic communities that some forms of language are correct and others are not. All these attitudes are deeply irrational, I mean, some people in sociolinguistics would say, "Yes, but they are so wide-spread, we have to understand them, you can't just go around saying they're wrong, you have to counteract them in all sorts of complicated and intelligent ways." But I am very struck by the fact that people who know nothing whatsoever about language or linguistics feel entitled to pontificate publicly and with extraordinary confidence about linguistic issues in a way which they would never dare to do about astronomy or physics or biology or whatever, simply because they speak a language. So they just take it for granted that correctness is a given, that we can talk about correctness in the same way we can talk about correctness in solving arithmetical problems, or correctness in identifying geographical locations or something like that, and because in other areas of education we are very concerned that children should get the correct answer to problems, they think you can extend this to talking about the way in which children speak their native language.

KM: Recently several American sociolinguists have indulged in self-criticism because they admit that their message has not been communicated well enough to those who should benefit from sociolinguistic research. What has been the problem?

PT: I think to a certain extent they are right, but to a certain extent they are also wrong. Linguistics is an area of academic study, an area where we do research, where we can do pure research, and where we need to do pure research. Like in any of the social sciences, and linguistics is partly a social science, there are very

³⁵³ Cs. Nagy Lajos: Csernicskó István – Váradi Tamás (szerk.): Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat, *Magyartanítás*, 38. évf., 1997/3, 34–37.

³⁵⁴ Trudgill: Standard English and the National Curriculum.

often cases where linguistics can be applied to the solution of real-world problems. That doesn't mean to say that all of us have to do it, or that some of us have to do it all of the time, but it is important, I think, that in areas where there are direct applications of linguistic knowledge to the solution of real-world problems, we should do it. Now, as far as sociolinguistics is concerned, in particular with reference to the very serious problem that we have in anglophone societies and in Hungarian-speaking societies about discrimination against non-standard dialects, I think, it's true that we should do more. What has been the big revelation to me is that – and this is something which John Rickford³⁵⁵ has recently discovered for himself as his recent article in the *Journal of Sociolinguistics* mentions – these are battles that have to be fought again and again and again, every generation. I personally was involved in a battle involving attitudes towards non-standard dialects and low prestige accents in Britain in the 1970s, and we were very successful. You mentioned my book *Accent, Dialect and the School*³⁵⁶; that became a standard text in very many teacher-training colleges and the Open University and so on, and we had a whole generation of teachers who were persuaded by the message that, if children suffered because of discrimination against people with certain regional accents, the solution to that problem was not to change the accents but to change the prejudices and get rid of the discrimination, and similarly with the non-standard dialects. And then I thought oh, we won that battle, that's pretty good, we can't hope to influence the journalists and the politicians very much, but at least we persuaded the teachers, and that will go on to produce a whole other generation of children, who are more confident speakers of their language, and teachers who are more enlightened and more informed about language. But it didn't work like that of course. Because another generation of teachers comes along, who haven't been exposed to this message, and who go back to the mainstream societal thinking which they inherit from whatever they happen to read, the people they happen to talk to and so on. So, one thing we have to remember is that you can't just rest on your laurels, you have to keep on pressing home the message, and hope that younger people will come on after you and press home this message.

³⁵⁵ John R. Rickford: The Ebonics controversy in my backyard. A sociolinguist's experiences and reflections, *Journal of Sociolinguistics*, vol. 3, 1999/2, 267–275.

³⁵⁶ Trudgill: *Accent, Dialect and the School*.

KM: Sociolinguistics has been coming to the center stage of linguistics, but it is still not as center stage as we think it should be. For instance, it is not really surprising to me that in a major Hungarian university young instructors can say things in a staff meeting like "I don't know what sociolinguistics is, but it cannot nearly be as scientific as structural linguistics, it is baloney." What do you think is the problem? Would such an opinion be voiced in a good western university today? How long is it going to be until such a statement becomes self-stigmatizing?

PT: No, such a statement would not be made, nevertheless the views would be held. There are people who think that. Of course, sociolinguistics is many things. And I've actually, as you perhaps remember, a long time ago written an article called Sociolinguistics and Sociolinguistics³⁵⁷, which I think says it all, although incidentally Deborah Cameron professes to find it a very strange title, I do not see why. But the point is, by calling this article Sociolinguistics and Sociolinguistics, the idea is to show that there are many different things which are called sociolinguistics. Some of them are deeply linguistic, like Labov's work, I mean what could be more important for historical linguistics than his book on the principles of linguistic change? And there are other things which are only peripherally linguistic, which really use language as data to solve the problem of social sciences, and in between you have a whole range of things. Now it is true that there are some people in what they like to call theoretical linguistics or theoretical syntax who look down their noses at sociolinguistics as being unimportant or unscientific, and I think one reason for that is that sociolinguistics is something which students like, and theoretical syntax is something which students do not at first blush actually like. Students like sociolinguistics because they can relate to it immediately, because it says something to them about the use of language in everyday life, they can see it has to do with certain social problems. So, students at a university or college can immediately be attracted to sociolinguistics. And I think people in some aspects of theoretical linguistics are jealous of that, and they also think, "Well, if people like it, it must be easy", and easy in the academic world means no good. Sociolinguistics is not easy. It is true that it is more immediately accessible, but it is not easy. You could try getting first-year students to read Labov, but they could not do it.

³⁵⁷ Peter Trudgill: Introduction. Sociolinguistics and Sociolinguistics, in Peter Trudgill (ed.): *Sociolinguistic patterns in British English*, London, Edward Arnold, 1978, 1–18.

ON SEXISM AND RACISM

KM: Not too long ago you asked me for Hungarian data concerning what some call sexism in language. The Linguistic Society of America stylesheet goes out of its way to be non-sexist. What do you think of the sexism in language issue and the drive to turn languages, especially English, into politically correct means of communication?

PT: Obviously I'm opposed to sexism and racism, and if language is sexist and racist, well, I'm opposed to it, but I think that sometimes people lose sight of the fact that language is mostly a symptom of the situation, of the disease if you like, and not a cause of the disease. It's true that, if you find a particular aspect of the language which you find sexist, you can talk about it and try to change it, you can heighten people's awareness of it, not people in general of course, because most people in general are not going to listen to your discussion anyway. But I think it is reasonable, for example in English, to talk about generic *he* as a pronoun, a problem which happily you don't have in Hungarian. I think even reading my own writing from thirty years ago it does jump out of the page at me that I say *he* when I'm referring to people in general, and I think it makes kind of sense to use singular *they* instead in English. On the other hand, I think it's very easy to go too far with this issue, for example it never seemed to me – my intuitions as a native speaker were never – that *chairman* consisted of the word *chair* and *man*. It does not mean in modern English 'a man who sits in a chair,' it means a person who presides over a meeting, and it always seemed to me to say that *She was the chairman* strikes me as being perfectly grammatical English. Also, I think it's very interesting – and of course this is something which language cultivators come across as well – that you can try and introduce changes, but because in a way to a very considerable extent language follows society and doesn't create society, because language is a symptom and not a cause, you can try and introduce changes, but unless you change society, those changes will never be totally successful, witness the attempted introduction of *Ms* into English instead of the distinction between *Mrs.* and *Miss*. It strikes me as being reasonable, you know, why should women have two distinct forms and men only one? Yes, it makes a lot of sense. But the introduction has not been successful, instead of replacing two forms with one, we now have three forms: *Ms* and *Mrs.* and *Miss*.

KM: My perception of English was that "Ms" was a usable, not very infrequent kind of thing...

PT: Perfectly usable, but it hasn't by any means at all replaced *Mrs.* or *Miss.* Not at all. It has been added to it.

KM: Nine years ago, I used the Hungarian word néger 'Negro' in a Hungarian paper and somebody accused me of being insensitive or worse to black sensitivities. I countered that nobody reading my Hungarian paper could possibly be offended since few blacks read Hungarian academic journals, and those who do should know the way Hungarians use this Hungarian word néger. Can you comment on this?

PT: It is difficult for me to comment on this with any degree of assurance, but of course I accept what you say about the Hungarian situation. I think ethnonyms are an interesting area. And I think if the community itself says "We don't want you to call us X, we want you to call us Y," then we kind of have to go along with that. I mean one interesting thing, a parallel example occurred with the Lappish-speaking community in Northern Norway, who argued correctly, apparently, that the term *Lapp* in Norwegian or Swedish is derogatory, and that it should be replaced by a term from their own language, namely *Sami*. OK, the Norwegians seem to think that's reasonable, but then they wanted to introduce it into English, they said "We don't want you to use the English term *Lapp*, we want you to say *Sami*." – Why? – Well, we just do. – OK, but you have to bear in mind that *Lapp* is not derogatory in English at all, it is just a descriptive term. And now I think they have been reasonably successful, many people use the term, I personally use the term *Sami* in writing, but I always have to put *Lapp* in brackets, because I'm quite sure a large number of English people don't know about this. And I think you can go too far with this. You have to do what the community wants, and be careful that minority communities are sensitive about this issue and think it a sign of respect to use a name that they want. On the other hand, I would point out that being known by a particular name which is different from your own name in some other language is a kind of sign of acknowledgement and fame. Nobody would seriously suggest that we should start calling Germany Deutschland, because that's what it's called in Germany. It's a sign of how important and significant Germany is that it is called all sorts of different things in different European languages. You might take the same point about particular cities. The University of Gothenburg has just taken the decision that it's going to be known in English as the University of Göteborg. But if I was a citizen of Göteborg, I would be proud that it had an English name.

REFERENCES

- BERNSTEIN, Basil: Nyelvi szocializáció és oktathatóság, in Pap Mária – Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv*, Budapest, Gondolat, 1975, 393–41.
- BRIGHT, William (ed.): *Sociolinguistics*, The Hague, Mouton, 1966.
- CS. NAGY, Lajos: Csernicskó István – Váradi Tamás (szerk.): Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat, *Magyartanítás*, 38. évf., 1997/3, 34–37.
- LABOV, William: *The social stratification of English in New York City*, Washington, D. C., Center for Applied Linguistics, 1966.
- LABOV, William: Hypercorrection by the lower middle class as a factor in linguistic change, in Labov W.: *Sociolinguistic patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972, 122–142.
- LAWTON, Denis: Bernstein nyelvvel és társadalmi osztállyal kapcsolatos munkásságának bírálata, in Pap Mária – Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv*, Budapest, Gondolat, 1975, 435–469.
- LYONS, John: *Introduction to theoretical linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1968.
- RICKFORD, John R.: The Ebonics controversy in my backyard. A sociolinguist's experiences and reflections, *Journal of Sociolinguistics*, vol. 3, 1999/2, 267–275.
- STEIN, Gabrielle – QUIRK, Randolph: Standard English, *The European English Messenger*, vol. 4, 1995/2, 62–63.
- TRUDGILL, Peter: *Accent, dialect and the school*, London, Edward Arnold, 1975.
- TRUDGILL, Peter: Introduction: Sociolinguistics and sociolinguistics, in Trudgill Peter (ed.): *Sociolinguistic patterns in British English*, London, Edward Arnold, 1978, 1–18.
- TRUDGILL, Peter: Az olvasókönyvek és a nyelvészeti ideológia – szociolingvisztikai nézőpontból, in Csernicskó István – Váradi Tamás (szerk.): *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*, Budapest, Tinta, 1996, 1–10.
- TRUDGILL, Peter: Standard English and the National Curriculum, *The European English Messenger*, vol. 5, 1996/1, 63–65.

Select bibliography of Peter Trudgill's works

- TRUDGILL, Peter: *Accent, dialect and the school*, London, Edward Arnold, 1975.
- TRUDGILL, Peter: Acts of conflicting identity: The sociolinguistics of British pop song pronunciation, in Trudgill, Peter: *On Dialect. Social and geographical perspectives*, New York, New York University Press, 1984, 141–160.
- TRUDGILL, Peter (ed.): *Language in the British Isles*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984.
- TRUDGILL, Peter: *Introducing language and society*, London, Penguin, 1992.
- TRUDGILL, Peter: Dialektusok és szociolektusok az Új Európában, *Valóság*, 38. évf., 1995/11, 107–110.

TRUDGILL, Peter: *Sociolinguistics. An introduction to language and society*, Revised Edition, London, Penguin Books, 1995.

TRUDGILL, Peter: Az olvasókönyvek és a nyelvészeti ideológia – szociolingvisztikai nézőpontból, in Csernicskó István – Váradi Tamás (szerk.): *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*, Budapest, Tinta, 1996, 1–10.

TRUDGILL, Peter: *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába*, ford. Sándor Klára, Szeged, JGYTF, 1997.

TRUDGILL, Peter: *The dialects of England*, 2nd ed., Malden, Blackwell, 1999.

BAUER, Laurie – TRUDGILL, Peter (eds.): *Language Myths*, London, Penguin, 1998.

ON THE RIGHT TO USE THE LANGUAGE OF ONE'S CHOICE IN SLOVAKIA³⁵⁸

ABSTRACT

The text of a November 1995 Slovak Republic law concerning language use in that country is translated and analyzed from the perspective of a recent Linguistic Society of America (LSA) statement on language rights stating that speakers be allowed to express themselves, publicly or privately, in the language of their choice. The law provides that the official language be the Slovak language but does not legislate use of the languages of national minorities. However, it imposes relatively severe fines for non-use of the official language. The law is criticized for assuming that compulsion, not attraction, is the best way of spreading official language use. It also specifically limits minority language use in certain public contexts. The law is found to be discriminatory and in contradiction with stated LSA principles of language rights.

Keywords: Slovak state language law (1995), Hungarian in Slovakia, linguistic discrimination, LSA principles of language rights (1996)

In less than six years two official Slovak language laws were passed in Slovakia, the first in 1990, the second on 15 November 1995. The latter, called the law on the State language of the Slovak Republic, has come under considerable international scrutiny. "Slovaks further curb use of the Hungarian language," reported *The New York Times* (16 November 1995), and "Language law raises ethnic fears" was the title of a report in *The Globe and Mail* (6 December 1995). The *Independent* (2 December 1995) told the story of the European Parliament threatening to suspend EU assistance to Slovakia and expressing grave concern at policies which "show insufficient respect for democracy, human and minority rights and the rule of law."

Slovakia is a country with serious economic and social problems in which the language issue seems to be in the center of creating a much belated nation-state whose sovereignty is felt endangered by many. About 15% of the country's population are non-Slovak. 600,000 indigenous ethnic Hungarians comprise

³⁵⁸ First published in *Canadian Centre for Linguistic Rights Bulletin*, vol. 4, 1997/1, 5–8. <https://eric.ed.gov/?id=ED433693> (Letöltés: 2025. május 5.)

over 10% of the population while smaller minorities include Roma, Czechs, Ruthenians, Ukrainians, Germans etc. The Hungarian minority lives in the southern part of the Slovak Republic; in over 400 towns and villages, Hungarians constitute the local majority of the population.

In what follows, I will present an English translation of the new Slovak law and will briefly analyze it from the point of view of a basic requirement in the Linguistic Society of America's recent statement on language rights: that speakers be allowed to express themselves, publicly or privately, in the language of their choice.

As I have no access to an official translation into English, I will present an unofficial translation of the law. The text below is based on two unofficial translations (one of which was released by the ČTK news agency in Prague on December 13, 1995) and has been checked against the official text of the Slovak law by Professor István Lanstyák of Comenius University, Bratislava.

*Law of the National Council of the Slovak Republic, of November 15th, 1995,
on the state language of the Slovak Republic*

The National Council of the Slovak Republic, proceeding from the fact that the Slovak language is the most important distinctive feature of the uniqueness of the Slovak nation, the most valuable piece of the cultural heritage and expression of sovereignty of the Slovak Republic and the general means of communication for its citizens, which guarantees them freedom and equality in dignity and rights³⁵⁹ in the territory of the Slovak Republic, has approved the following law:

Section 1 Introductory provisions

- (1) The State language in the territory of the Slovak Republic is the Slovak language.³⁶⁰
- (2) The State language takes precedence over other languages used in the territory of the Slovak Republic.
- (3) The law does not legislate the use of liturgical languages. The use of these languages is determined by the regulations³⁶¹ of the Church and religious communities.

³⁵⁹ Constitution of the Slovak Republic: Article 12.

³⁶⁰ Constitution of the Slovak Republic: Article 6, Paragraph 1.

³⁶¹ Law No. 308/1991 on Freedom of Religion and the Situation of Churches and Religious Associations.

- (4) The law does not legislate the use of languages of national minorities and ethnic groups. The use of these languages is determined by other laws.³⁶²

Section 2 The State language and its protection

(1) The State

- a) Provides the necessary conditions in the educational, academic, and informational systems to enable each and every citizen of the Slovak Republic to learn and use the State language orally and in writing.
 - b) Takes care of the scientific study of the State language, its historical development, of the study of regional and social dialects, of the codification of the State language and of the raising of linguistic culture.
- (2) The codified form of the State language is decreed by the Culture Ministry of the Slovak Republic (henceforth “the Culture Ministry”) on the basis of proposals made by specialist Slovak language institutes.
- (3) Any form of interference with the codified form of State language which is not in line with its rules is inadmissible.

Section 3 The use of the State language in official contacts

- (1) State organs and State organizations, organs of local government and public statutory organs³⁶³ (henceforth “statutory organs”) are obliged to use the State language in the performance of their tasks in the entire territory of the Slovak Republic. Proving an adequate level of competence in writing and speaking the State language is a condition for employment or similar work relationship and a condition for the performance of work agreed upon in a particular work activity in a statutory organ.

³⁶² For example, Law No. 141/1961 on Criminal Procedure, according to its newest amendments, the Law on Civil Procedure, Law No. 81/1966 on Periodical Press and Other Telecommunication Instruments, according to its newest amendments, Law No. 29/1984 on the System of Elementary and Secondary Schools (School Law), according to its newest amendments, SNC Law No. 254/1991 on Slovak Television, according to its newest amendments, SNC Law No. 255/1991 on Slovak Radio, according to its newest amendments, Law No. 191/1994 on the Designation of Localities in National Minority Languages.

³⁶³ For example, SNC Law No. 254/1991, according to its newest amendments, SNC Law No. 255/1991, Law No. 273/1994 on Health Insurance, the Financing of Health Insurance, the Creation of the General Health Care Insurance, and the Creation of Sectoral, Company and Civilian Health Insurance Companies, Law No. 274/1994 on Social Security, according to its newest amendments.

- (2) Employees and functionaries of statutory organs, employees of public transport and communications, members of the armed forces, armed security services and other armed units and the fire department use the State language in official contacts.
- (3) The State language is used in
 - a) laws, government directives and other generally binding legal regulations, including regulations of organs of local government, rulings and other public documents;
 - b) sessions of statutory organs;
 - c) all official written material (registers, minutes, announcements, statistics, files, accounts, official records, information for the public, and so on) and written material of the Church and other religious communities intended for the public;
 - d) official names of towns and parts of towns, signs denoting the names of streets and other public areas, other geographical names, such as names on State maps including maps of land registries; denoting the names of towns in other languages is legislated by a separate law;³⁶⁴
 - e) chronicles of communities; occasional, foreign language versions must be translations from the State language;
- (4) statutory organs and organizations established by them are obliged to use the State language in all information systems and mutual contacts;
- (5) all paperwork submitted by citizens to statutory organs is in the State language;
- (6) every citizen of the Slovak Republic has the right to have his/her first and last names adjusted according to the rules of Slovak orthography free of charge.³⁶⁵

Section 4 The use of the State language in education

- (1) The teaching of the State language is obligatory at all elementary and secondary schools. Languages other than Slovak are used as the languages of instruction and testing to the extent determined by other regulations.³⁶⁶
- (2) Pedagogical workers in all schools and educational facilities in the territory of the Slovak Republic, with the exception of foreign pedagogues and language assistants, are obliged to master and use the State language in its written and spoken forms.
- (3) All pedagogical documentation is in the State language.
- (4) Textbooks and texts used in the teaching process in the Slovak Republic are published in the State language, except for textbooks and teaching materials in the languages

³⁶⁴ SNC Law No. 191/1994.

³⁶⁵ SNC Law No. 300/1993 on First Names and Surnames: Article 7, Paragraph 1.

³⁶⁶ Law No. 29/1984: Article 3 and Article 3A in light of the modifications of SNC Law No. 171/1990 and No. 230/1994.

of ethnic minorities, ethnic groups, and other foreign languages. Their publication and use are covered by other laws.³⁶⁷

- (5) The provisions of paragraphs 1, 2 and 4 do not apply to the use of the State language in teaching at universities, the teaching of other languages or teaching in other languages than the State language, or the use of textbooks or teaching materials in teaching at universities..

Section 5 Use of the State language in the mass media, at cultural events and at public meetings

- (1) Radio and television broadcasting is in the State language throughout the Slovak Republic. The exceptions are
- (a) foreign-language radio broadcasts and foreign-language television broadcasts composed of audiovisual works and other picture-and-sound recordings with subtitles in the State language or which in some other way meet the criteria of basic comprehensibility with regard to the State language;
 - (b) Slovak Radio's international foreign-language broadcasts, television and radio language courses and other programs with related aims;
 - (c) musical programs containing original texts.
- The broadcast in national minority and ethnic group languages is regulated by separate provisions.³⁶⁸
- (2) Audiovisual works in other languages aimed at children under 12 years must be dubbed into the State language.
- (3) Radio and television operators, presenters, announcers, and editors are required to use the State language in broadcasts.
- (4) Broadcasts by regional and local television channels, radio stations and radio facilities take place basically in the State language. Other languages may be used before the broadcast and after the broadcast of a given program in the State language.
- (5) Periodical and non-periodical publications are published in the State language. Press publications issued in other languages are regulated by a separate provision.³⁶⁹
- (6) Occasional publications designed for the public, catalogues for galleries, museums and libraries, programs for cinemas, theaters, concerts and other cultural events are

³⁶⁷ Law No. 29/1984: Article 40, according to its newest amendments.

³⁶⁸ SNC Law No. 254/1991: Article 3, Paragraph 3, according to its newest amendments. SNC Law No. 255/1991: Article 5, according to its newest amendments.

³⁶⁹ Law No. 81/1966 on Periodical Press and Other Telecommunication Instruments, according to its newest amendments.

issued in the State language. If necessary, they may contain translations into other languages.

- (7) Cultural and educational events take place in the State language, or in another language which meets the criterion of basic comprehensibility with regard to the State language. Exceptions are cultural events by national minorities, ethnic groups or with foreign guests, and musical works with original texts. The presentation of such programs must first take place in the State language.
- (8) All participants in meetings or lectures in the Slovak Republic have the right to make their speeches in the State language.

Section 6 The use of the State language in the armed forces, armed units and in the fire department

- (1) In the Army of the Slovak Republic, in the troops of the Interior Ministry of the Slovak Republic, in the Police Force, in the Slovak Intelligence Service, in the Prison and Justice Guards Corps of the Slovak Republic, in the railroad police of the Slovak Republic and in the municipal police forces, the State language is used in official contacts.
- (2) All the official written material and documentation of the armed forces, armed security units, other armed units and fire departments is in the State language.
- (3) Paragraph (1) does not relate to the air force during air operations and to the international activity of armed forces.

Section 7 The use of the State language in court and legal proceedings

- (1) Dealings between the courts and citizens, court cases, legal proceedings, decisions and the minutes of court and legal organs are carried out and published in the State language.
- (2) The rights of people belonging to ethnic minorities and ethnic groups or the rights of foreigners who are not competent in the State language, as set down in separate laws,³⁷⁰ remain unaffected.

³⁷⁰ Civil Procedure: Article 18. Law No. 141/1961 on Criminal Procedure Article 2, Paragraph 14. Law No. 36/1967 on Experts and Interpreters. Decree No. 37/1967 of the Ministry of the Interior of the Slovak Republic on the Implementation of the Law on Experts and Interpreters, according to its newest amendments.

Section 8 The use of the State language in the economy, in services and in health care

- (1) In the interest of consumer protection, the use of the State language is compulsory in the indication of the contents of domestic or imported products, in instructions for the use of products, especially foodstuffs and medicines, in the conditions for guarantees and in other information for the consumer.³⁷¹
- (2) Legal documents relating to employment or similar work relationships are drawn up in the State language.
- (3) Financial and technical documents, Slovak technical norms, the statutes of associations, societies, political parties, political movements, and commercial enterprises are drawn up in the State language.
- (4) Health care institutions conduct all their administration in the State language. Contact between health care employees and patients takes place usually in the State language; if the patient is a citizen or foreigner unfamiliar with the State language, then also in such a language in which they can understand each other.
- (5) Proceedings before statutory organs regarding contracts shall take place in the State language.
- (6) All signs, advertisements and announcements designed to inform the public, especially in shops, sports grounds, restaurants, in the streets, along and above the roads, at airports, bus and railroad stations, in railroad cars and in public transport must be in the State language. They may be translated into other languages, but the foreign-language texts must follow the State-language texts of the same size.

Section 9 Observance

The Culture Ministry monitors the observance of the obligations ensuing from this law. If it finds non-compliance, it alerts the legal entities or individuals in whose activities the non-compliance has occurred, and is authorized to call upon them to correct the illegal State of affairs.

Section 10 Fines

- (1) If an illegal state of affairs is not corrected (section 9), the Culture Ministry can levy a fine of

³⁷¹ Law No. 634/1992 on Consumer Protection: Article 9, Paragraphs 1. 2 and Article 11. SNC Law No. 152/1995 on Food Products.

- a) up to 250,000 Slovak crowns for legal entities in breach of obligations in Section 4, Paragraph 4 and Section 8, Paragraphs 1, 3, 5 and 6.
 - b) up to 500,000 Slovak crowns for legal entities in breach of obligations set down in Section 5, Paragraphs 2 and 4.
 - c) up to 50,000 Slovak crowns for individuals licensed to carry out private business activities in breach of obligations set down in Section 4, Paragraph 4, Section 5, Paragraphs 2 and 4, and Section 8, Paragraphs 1, 3 and 5.
- (2) In determining fines, the Culture Ministry considers the seriousness of the breach of legal obligations.
- (3) Fines can be levied up to one year at the latest from the day on which the Culture Ministry discovers breach of legal obligations, but up to three years at the latest from when the breach of legal obligations occurred.
- (4) Fines levied under this law are payable within 30 days after the decision determining a violation has gone into effect. General public administrative regulations³⁷² apply to the procedure on levying fines.
- (5) Fines levied under this law are revenues of the State culture fund Pro Slovakia.³⁷³

Section 11 General and interim provisions

- (1) The law does not pertain to the use of commonly used foreign words, specialist terms or new expressions for which there are no equivalent terms in the State language.
- (2) The heads of statutory organs and other legal entities and individuals (Section 10, Paragraph 1) are responsible for complying with the provisions of this law.
- (3) The costs for all changes to public signs and other texts according to this law are covered by the authorities concerned and other legal entities and individuals. These changes must be carried out within one year of the day the law comes into force.
- (4) The State language for the purposes of Section 2, Paragraph 1, letters a) and b), Section 3, Paragraphs 1, 2 and Paragraph 3, letters a), c), d) and e), Section 4, Section 5, Paragraphs 5 and 8, Section 6, Paragraph 2, and Section 8, Paragraphs 1 to 5 is understood as being the Slovak language in its codified form (Section 2, Paragraph 2).

Section 12 Revoking provisions

This law revokes the law of the Slovak National Council (no. 428/1990 Zb.) on the official language of the Slovak Republic.

³⁷² Law No. 71/1967 on Public Administrative Procedure.

³⁷³ SNC Law No. 95/1991 on the Pro Slovakia State Cultural Fund, according to its newest amendments.

Section 13

This law takes effect on January 1st, 1996, with the exception of section 10 which takes effect on January 1st, 1997.

The President of the Slovak Republic

The Speaker of the National Council of the Slovak Republic

The Prime Minister of the Slovak Republic

To understand the severity of the fines in Section 10 of the above law, readers should note, for instance, that the maximum fine which can be levied on a violator (legal entity) of Section 5, Paragraph 4 for failure to air a minority-language TV or radio program in its entirety in Slovak as well is 500,000 Crowns, which is equivalent to half the maximum fine for endangering Slovakia's nuclear safety (see Paragraph 17 of the law Zb.zak. 28/84 adopted on March 22, 1984). If a private businessman produces an audiovisual program in Hungarian for children under 12 and it is not dubbed into Slovak (violation of 5,2), the maximum fine for that, 50,000 Crowns, is almost 17 times as much as the maximum fine for desecration of the Slovak national flag, a mere 3,000 Crowns according to law 372/1990. 50,000 Crowns equals about seven times the monthly salary of a tenured associate professor at a university.

According to a critic of the English Language Amendment in the USA, the "real objection is that the amendment assumes that compulsion, not attraction, is the best way of spreading a language and a culture".³⁷⁴ It is this dichotomy of compulsion vs. attraction that lies at the heart of the very first principle in the Linguistic Society of America's Statement on Language Rights issued in 1996: "At a minimum, all residents of the United States should be guaranteed the following linguistic rights: A. to be allowed to express themselves, publicly or privately, in the language of their choice."³⁷⁵

Under the Slovak State Language Law, minority citizens of Slovakia (except Czechs, whose language meets "the criteria of basic comprehensibility with

³⁷⁴ Quoted in David F. Marshall: The question of an official language: language rights and the English Language Amendment, *International Journal of the Sociology of Language*, 1986/60, 7–75, 62–63.

³⁷⁵ *LSA Bulletin*, No. 151, March 1996.

regard to the State language” see Section 5, Paragraph 1,a of the law) do not have the right to use the language of their choice in the following domains of language use, among others:

- local government (according to Section 3, Paragraph 1);
- a public transport bus driver talking to a fellow driver on the job (3,2);
- public announcements by local governments (3,3,a);
- sessions of local government; teachers’ meeting in a State school (3,3,b);
- church bulletins (3,3,c);
- street signs (3,3,d);
- written submissions to local governments (3,5);
- elementary and secondary school-leaving certificates (4,3);
- the presentation of the program of cultural events such as poetry recitation, concerts etc. (5,7);
- legal documents relating to employment (8,2);
- verbal contact between health care workers and patients (8,4).

Under this law, in certain cases national and ethnic minorities may use a language other than the State language, but only at a cost. The use of a minority language is made costly, in a discriminatory fashion, in, for instance:

- foreign audiovisual works aimed at children under 12 years, which must be dubbed into the State language (5,2);
- broadcasts by regional and local television channels, radio stations and radio facilities, which must be broadcast in their entirety in the State language as well (5,4);
- occasional publications designed for the public, catalogues for galleries, museums and libraries, programs for cinemas, theaters, concerts and other cultural events, which may contain translations into other languages (5,6);
- all signs, advertisements and announcements designed to inform the public, especially in shops, sports grounds, restaurants, in the street, on roads, at airports, bus and railway stations, in prisons and in public transport, which may be translated into other languages than the State language (8,6).

The LSA principle “to be allowed to express oneself, publicly or privately, in the language of one’s choice” is endorsed by the overwhelming majority of professional linguists in the USA, but, as far as I know, has not been written into any language rights covenant or charter. It is nevertheless a forceful device to measure language laws with. For instance, one may think that Section 8 (4) of the Slovak law provides

for a reasonable degree of linguistic freedom in physician–patient communication, but in light of the LSA principle it is abundantly clear that this is not the case. The law forbids, at least implicitly, the use of Hungarian between a Hungarian doctor and a Hungarian patient, unless the patient is “unfamiliar with the State language”. In other words, it does not allow the use of the language which serves the minority speakers’ communicative purposes best.

REFERENCE

MARSHALL, David F.: The question of an official language: language rights and the English Language Amendment, *International Journal of the Sociology of Language*, 1986/60, 7–75.

BRITISH AID FOR HUNGARIAN DEAF EDUCATION FROM A LINGUISTIC HUMAN RIGHTS POINT OF VIEW³⁷⁶

ABSTRACT

Language, education, and human rights are interwoven in significant ways and the interrelations are receiving increasing scholarly scrutiny internationally as well as in this country. In this paper the oralism vs. manualism issue in Deaf education will be presented in general, the Hungarian Deaf education scene will be characterized. Next, I will quote a recent news item from a Hungarian daily and supply some background information to it. Finally, the Linguistic Human Rights aspects of what appears to be British involvement in discouraging the use of Hungarian Sign Language in Hungary will be explored.

Keywords: *use of Hungarian Sign Language in 1998, Deaf education, British Council, Linguistic Human Rights*

ON DEAF EDUCATION IN GENERAL

In the recently published *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education* Baker–Jones say that “Deaf people have too often been placed in deficit types of education that submerge them in the language and culture of hearers rather than an enrichment model where signing is allowed as the primary language.”³⁷⁷ One traditional educational approach, known as oralism, has been to develop residual hearing with the help of hearing aids and to develop lip reading skills and speech production. This approach dominated the education of Deaf people in America and Europe until the 1970s and is the dominant approach in Hungary today. Baker–Jones³⁷⁸ list the beliefs the approach is based on as follows:

³⁷⁶ First published in *Alkalmazott Nyelvtudomány [Hungarian Journal of Applied Linguistics]*, I. évf., 2001/2, 63–68. An earlier version of this paper was delivered at the Fourth Biennial Conference of The Hungarian Society for the Study of English, Budapest, 28–30 January 1999. I am grateful to Professors David Martin (Gallaudet University, USA) and Tove Skutnabb-Kangas (Roskilde University, Denmark) for their helpful criticism. All the infelicities which remain do so through my fault alone.

³⁷⁷ Colin Baker – Sylvia Prys Jones: *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon–Philadelphia, Multilingual Matters, 1998, 563.

³⁷⁸ *Ibid.* 567.

1. Deaf children should integrate into mainstream society,
2. The curriculum cannot be taught through sign language,
3. Sign language is insufficient for full intellectual development,
4. Achievement in the curriculum requires oracy and literacy in the majority language (e.g., English).

A second approach, known as manualism, sees the Deaf as a sociocultural community, with sign language as the first language and oral/aural language as the second. It emphasizes the usefulness of all modes of communication, or a combination of the use of the acoustic and visual channels. Baker – Jones³⁷⁹ list ten suggestions emerging from this approach, including the following:

1. Natural sign language should be the first language of all deaf children and be regarded as their primary language.
2. Sign language should be used to teach the curriculum.
3. Sign language can be used to teach the majority language (e.g., English) as a second language.
4. The acquisition of sign language should begin as early as possible, ideally soon after birth.
5. Bilingual education for Deaf people should be based on an enrichment form of bilingual education for hearing children such as the argument that children's self-esteem and self-identity are boosted and not threatened by the use of their first language.

ON DEAF EDUCATION IN HUNGARY

At the risk of oversimplification, I will depict the current Hungarian scene as emphasizing oralism and discouraging the use of Hungarian Sign Language. Teachers for the hearing-impaired are trained to believe in teaching through the acoustic channel and view signing as an obstacle to the integration of the Deaf into mainstream Hungarian (read: hearing) society. Teachers who do not subscribe to this, such as a Hungarian graduate from Gallaudet University (USA), are in the minority and have rather little impact. The head of the Department for Teacher Training for the Deaf at *Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola* (Budapest) is a highly influential advocate of oralism³⁸⁰ who views the

³⁷⁹ Ibid. 567–569.

³⁸⁰ Csányi Yvonne: Gondolatok a jelnyelv alkalmazási lehetőségeiről a súlyos fokban hallássérült gyermekek és fiatalok nevelése során [Remarks on the possibilities to use sign language in the education of children who are severely hard of hearing], *Gyógypedagógiai Szemle*, 1995. április–június, 105–115.

Deaf as handicapped, the international movement to regard them as linguistic minorities as wrong, and who emphasizes that the Deaf are first of all citizens of a country – with the implication that they should learn the majority language and have mostly themselves to blame if they do not.³⁸¹

The Hungarian Deaf community comprises about 60 thousand Deaf people and 300 thousand hard-of-hearing people.³⁸² Most teachers for the Deaf are reported to be unable to use Hungarian Sign Language and there is only one local government in the country which has sign interpretation. All but one per cent of TV programs are broadcast without sign interpretation or captions. Hungarian Deaf people are campaigning for the legal recognition of Hungarian Sign Language as a minority language.³⁸³ In the professional arena, most recently the Deaf community has been receiving some support in scholarly publications.³⁸⁴

A RECENT NEWS REPORT

On 30 November 1998 the Hungarian national daily *Magyar Hírlap* printed the following news item (my translation – K. M.):

Books for Hard-of-hearing Children

The British Council is giving children's books to the Bárczi Gusztáv College for Teachers of the Handicapped. The books contain stories close to the everyday experience of little children. Dr. Yvonne Csányi, head of the department of pedagogy for the hard-

³⁸¹ It is impossible to miss the similarity of this linguistic argument to those in the English-Only movement in the USA or the Slovak-Only policies for the indigenous Hungarian minority in Slovakia. See D. S. Martin: *The English-Only Movement and Sign Language for Deaf Learners. An Instructive Parallel*, Manuscript, Washington, D. C., Gallaudet University, 1999; and Miklós Kontra: *Language rights arguments in Central Europe and the USA: How similar are they?*, in D. A. Kibbee (ed.): *Language Legislation and Linguistic Rights*, Amsterdam–Philadelphia, John Benjamins, 1998, 142–178.

³⁸² Vasvári É.: *A diákek után azonnal nyugdíjba* [Straight on to retirement after schooldays], *Magyar Nemzet*, 24 December 1998, 14.

³⁸³ G. Juhász J.: *A siketek kétnyelvűek, mégsem értik meg őket* [The Deaf are bilingual, yet nobody understands them], *Magyar Hírlap*, 20 October 1998, 6.

³⁸⁴ Muzsnai István: *Kinek az érdekét hivatott szolgálni a szurdopedagógia?* [Whose interests should be served by education for the Deaf?] *Gyógypedagógiai Szemle*, XXV. évf., 1997/2, 139–142; uő: *The Recognition of Sign Language: A Threat or the Way to a Solution?*, in Miklós Kontra et al. (eds.): *Language. A Right and a Resource – Approaching Linguistic Human Rights*, Budapest, Central European University Press, 1999, 279–296; Szabó Mária Helga: *A siketség alkalmazott nyelvészeti vonatkozásai* [Being Deaf and its applied linguistic aspects], *Modern Nyelvoktatás*, 4. évf., 1998/4, 28–33.

of-hearing and her fellow teachers believe that the speaking and hearing skills of the hard-of-hearing children can be improved greatly through the use of picture stories. A teacher of handicapped children Morag Clark, who trains Hungarian teachers for the Deaf and hard-of-hearing through a British Council program, follows this approach in teaching hard-of-hearing children. She urges children not to use sign language in everyday communication because it limits their communication. Her purpose is for the children to learn to hear, with the aid of hearing aids if necessary, and to speak intelligibly.

SOME BACKGROUND TO THE NEWS

István Muzsnai, a teacher in the Budapest Deaf School (*Hallássérültek Tanintézte*) who also teaches in the Theoretical Linguistics Program of Eötvös Loránd University, has kindly supplied the following background information to me. The British teacher in the news, Ms. Morag Clark has already visited the Budapest school several times before this time. When the organization for the in-service teacher training mentioned in the news began, the Hungarian teachers in order to participate in her course were required to promise that they would teach their pupils separated from their signing fellow pupils, that is to say by isolating the pupils from the signing children by scheduling breaks between classes such that their pupils could not meet signing pupils. The Hungarian teachers all agreed with this policy and Clark's approach, which is in total agreement with the way they had been trained. The gift books fill a vacuum in Hungary because there are no good picture books for Hungarian Deaf schools. The English text to the pictures, however, was obviously of limited use for Hungarian children. One class with four pupils learning English could use them for a while, but two children soon dropped out. According to Muzsnai, the main problem with Ms. Clark's visit was that it reinforced the teachers' belief in oralism and thus has reinforced its hegemony among Hungarian teachers, who have no opportunity to learn about alternative approaches prevalent in the USA, Sweden, Finland, and several other countries.

THE LINGUISTIC HUMAN RIGHTS ASPECTS

In 1998 Branson–Miller published an excellent paper on linguistic imperialism and the recognition and development of sign languages in Australia and Indonesia. They show how “the dominant linguistic forces seek not only to destroy minority languages but to transform existing minority linguistic processes to conform with the form and content of the national language, through the development

and promotion of manually coded versions of national spoken and written languages in formal education,³⁸⁵ rather than provide a strong basis in the natural sign language as the first language.

Education through the medium of one's mother tongue is considered to be a Linguistic Human Right, especially in the first several years of education.³⁸⁶ Linguists agree that Deaf communities have fully developed sign languages and thus are linguistic minorities. Various international documents such as *The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities* (1996)³⁸⁷ recognize that: "The first years of education are of pivotal importance in a child's development. Educational research suggests that the medium of teaching at pre-school and kindergarten levels should ideally be the child's language. Wherever possible, States should create conditions enabling parents to avail themselves of this option."

According to Csányi³⁸⁸, the use of Hungarian Sign Language hinders the efficiency of teaching the hard-of-hearing because they often prefer its use to using spoken Hungarian. Sign Language, so the claim goes, is an easy way out and its users do not integrate into mainstream society as best they could. Most people with hearing problems are not medically deaf but are hard-of-hearing, and because at an early age it is not possible to medically diagnose medically deaf children, it is only fair, so Csányi claims, to provide education for all through the acoustic channel.

What Csányi does here is to obscure the difference between medically deaf children who will never learn to hear and the hard-of-hearing who may learn to hear and speak to some extent, as a result of special education and by means of hearing aids. She seems to be taking an "equal educational opportunity for all" position but in actual fact the implementation of her policy deprives the medically deaf children of their right to develop a linguistic competence by age three, and it deprives the Deaf or hearing children born to Deaf parents of their right to a

³⁸⁵ Jan Branson – Don Miller: Nationalism and the linguistic rights of Deaf communities. Linguistic imperialism and the recognition and development of sign languages, *Journal of Sociolinguistics*, vol. 2, 1998/1, 3–34, 3.

³⁸⁶ See, e.g., François Grosjean: A siket gyermek joga a kétnyelvűvé váláshoz [The right of the Deaf child to become bilingual], *Modern Nyelvoktatás*, 5. évf., 1999/4, 5–8; Tove Skutnabb-Kangas – Robert Phillipson (eds.): *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination*, Berlin – New York, Mouton de Gruyter, 1994; Robert Phillipson – Tove Skutnabb-Kangas: Linguistic rights and wrongs, *Applied Linguistics*, vol. 16, 1995/4, 483–504.

³⁸⁷ A Hungarian translation of *The Hague Recommendations* is available in Csernuszé Ortutay Katalin – Forintos Éva (eds.): *Nyelvi jogok* [Language rights], Veszprém, Veszprémi Egyetemi Kiadó, 2000, 13–27.

³⁸⁸ Csányi: *Gondolatok a jelnyelv alkalmazási lehetőségeiről*, 1995.

mother tongue. This is a case of linguisticism or discrimination between groups of people defined on the basis of language.

EDUCATIONAL AID AND ITS RECEPTION

This story is at least partly about British educational aid to Hungary since Ms. Clark's in-service course was taught through a British Council program. Obviously, I have neither the right nor the intention to doubt the British Council's goodwill in this case, but the fact remains that the printed news has made the Council look like a foreign agency whose program has discouraged the use of Hungarian Sign Language in Hungary. International (educational) aid programs sometimes generate mixed reactions due to inadequate planning which hurts the feelings of the recipients. Unfortunately, in this case, part of the Hungarian recipients must feel as I did when I recently went to the Swedish furniture company IKEA's store in Budapest, where all the signs use informal *tu* address (*tegezés* in Hungarian) indiscriminately. The company's managers probably think that informal address is all right in Sweden in all communicative situations, so it must also be all right in Hungary. They couldn't be more wrong...

REFERENCES

- BAKER, Colin – PRYS JONES, Sylvia: *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon–Philadelphia, Multilingual Matters, 1998.
- BRANSON, Jan – MILLER, Don: Nationalism and the linguistic rights of Deaf communities: Linguistic imperialism and the recognition and development of sign languages, *Journal of Sociolinguistics*, vol. 2, 1998/1, 3–34.
- CSÁNYI, Yvonne: Gondolatok a jelnyelv alkalmazási lehetőségeiről a súlyos fokban hallássérült gyermekek és fiatalok nevelése során [Remarks on the possibilities to use sign language in the education of children who are severely hard of hearing], *Gyógypedagógiai Szemle*, 1995. április–június, 105–115.
- CERNUSNÉ Ortutay Katalin – FORINTOS Éva (eds.): *Nyelvi jogok* [Language rights], Veszprém, Veszprémi Egyetemi Kiadó, 2000.
- G. JUHÁSZ J.: A siketek kétnyelvűek, mégsem értik meg őket [The Deaf are bilingual, yet nobody understands them], *Magyar Hírlap*, 20 October 1998, 6.
- GROSJEAN, François: A siket gyermek joga a kétnyelvűvé váláshoz [The right of the Deaf child to become bilingual], *Modern Nyelvoktatás*, 5. évf., 1999/4, 5–8.

- The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities*, The Hague, Foundation on Inter-Ethnic Relations, 1996.
- KONTRA, Miklós: Language rights arguments in Central Europe and the USA: How similar are they? In D. A. Kibbee (ed.): *Language Legislation and Linguistic Rights*, Amsterdam–Philadelphia, John Benjamins, 1998, 142–178.
- MARTIN, David S.: The English-Only Movement and Sign Language for Deaf Learners. An Instructive Parallel, Manuscript, Washington, D. C., Gallaudet University, 1999.
- MUZSNAI, István: Kinek az érdekét hivatott szolgálni a szurdopedagógia? [Whose interests should be served by education for the Deaf?] *Gyógypedagógiai Szemle*, XXV. évf., 1997/2, 139–142.
- MUZSNAI, István: The Recognition of Sign Language: A Threat or the Way to a Solution? In Miklós Kontra et al. (eds.): *Language. A Right and a Resource – Approaching Linguistic Human Rights*, Budapest, Central European University Press, 1999, 279–296.
- PHILLIPSON, Robert – SKUTNABB-KANGAS, Tove: Linguistic rights and wrongs, *Applied Linguistics*, vol. 16, 1995/4, 483–504.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove. – PHILLIPSON, Robert (eds.): *Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination*, Berlin – New York, Mouton de Gruyter, 1994.
- SZABÓ, Mária Helga: A siketség alkalmazott nyelvészeti vonatkozásai [Being Deaf and its applied linguistic aspects], *Modern Nyelvoktatás*, 4. évf., 1998/4, 28–33.
- VASVÁRI, É.: A diákévek után azonnal nyugdíjba [Straight on to retirement after schooldays], *Magyar Nemzet*, 24 December 1998, 14.

HUNGARY: A SHAM FIGHT-BACK AGAINST THE DOMINATION OF ENGLISH³⁸⁹

In his introductory chapter to *English Language as Hydra*, Rapatahana³⁹⁰ mentions as one of five themes the fight-backs against the domination of the English language. In this contribution I will illustrate a case of a sham fight-back, one which is neither honest, nor serious or successful, mounted by the current Hungarian government, led by the right-wing FIDESZ party. FIDESZ was first in office between 1998 and 2002, then returned to power in 2010 and was reelected in 2014, with a two-thirds majority in the Hungarian Parliament.

For readers to understand how such a sham fight-back can effectively serve domestic political ends in Hungary, I will summarize briefly the pertinent language political events in the country after 1990. Clearly, Anglo-American foreign policy makers lost no time in seizing the opportunities the fall of the Iron Curtain created. The British government declared in 1990 that it aimed to ensure that English would replace Russian as the second language throughout eastern Europe.³⁹¹ US President George H. W. Bush dispatched Peace Corps volunteers into Hungary telling them that “The key you carry with you will be the English language [...] the language of commerce and understanding [...] Your investment is America’s investment in the consolidation of democracy and independence in central and eastern Europe.”³⁹²

When the Iron Curtain collapsed, the first post-communist Hungarian government was eager to receive western aid, including the British Council’s

³⁸⁹ First published in Pauline Bunce – Robert Phillipson – Vaughan Rapatahana – Ruanni Tupas (eds.): *Why English? – Confronting the Hydra*, Bristol, Multilingual Matters, 2016, 234–241. Reprinted here with the permission of Multilingual Matters. I am extremely grateful to László Cseresnyési, Magdolna Kovács, Petteri Laihonon, Peter Sherwood and the four editors of this book for their generous comments on an earlier version. They may not agree with everything in this paper, for which I alone am responsible.

³⁹⁰ Vaughan Rapatahana: English language teaching as thief, in Vaughan Rapatahana – Pauline Bunce (eds.): *English Language as Hydra: Its Impacts on Non-English Language Cultures*, Bristol, Multilingual Matters, 2012, 1–10, 8.

³⁹¹ Robert Phillipson: *Linguistic Imperialism*, Oxford, Oxford University Press, 1992, 10.

³⁹² James Crawford: *Hold Your Tongue. Bilingualism and the Politics of ‘English Only’*, Reading, MA, Addison-Wesley, 1992, 206.

English Language Teacher Supply Program (ELTSUP), which successfully modernized English language teacher education in Hungary (£1 million, with matching funds from the Government of Hungary). As a result of ELTSUP, the quality and quantity of English teacher education dramatically increased in the 1990s and the Centers for English Teacher Training (CETTs) in the Universities of Budapest (ELTE), Debrecen and Szeged created considerable competition for the traditional philology-dominated teacher education programs across the country.

The increased external influence on English language teaching (ELT) resulted in quite radical changes to teaching materials and pedagogical approaches in national education. This impacted on the professional identity of language teachers:

Until 1989 there was little serious danger of English-American cultural and linguistic imperialism in Hungary but today there are unmistakable signs of such penetration and voices of concern are heard from a growing number of Hungarians (...) Most ELT materials produced in and exported from the United Kingdom and the United States disregard the learners' L1, and in this respect we might question their professionalism (...) business interests override a fundamental professional interest, or: business shapes our profession in ways that we know are unprofessional. This puts us, both native and nonnative teachers of English into quite a schizophrenic position. The challenge that we are faced with is to keep professionalism and get rid of the embarrassment.³⁹³

This 'embarrassment' was lucidly articulated by a Greek colleague who was also concerned about being at the receiving end of Anglo-American norms, both linguistic and pedagogic:

There is a systematic construction of reality whereby, by not knowing English, one is excluded from anything of social importance... Greek ELT practitioners persistently evaluate their proficiency in English against the English of the native speaker... *This underlying contradiction of a 'culturally neutral' language used in a 'culturally appropriate way'...* the claim that the native speaker is the ideal ELT practitioner construes Greek ELT practitioners as 'knowledge deficient'.³⁹⁴

³⁹³ Miklós Kontra: English linguistic and cultural imperialism and teacher training in Hungary, in *Report on the Second ELT Conference on Teacher Training in the Carpathian Euro-region, Debrecen, Hungary, 25–27 April 1997*, Budapest, British Council, English Language Teaching Contacts Scheme, 1997, 83–88, 83, 87.

³⁹⁴ Bessie Dendrinos: The conflictual subjectivity of the periphery ELT practitioner, in A.-F. Christidis (ed.): *"Strong" and "weak" languages in the European Union. Aspects of linguistic hegemonism*,

However, by about 2000, owing to the launch of the Bologna process in Hungarian higher education, the CETTs were forcibly remerged with the philology-dominated departments of English, and the greater part of the innovations they introduced has since evaporated. So much so that according to a study conducted with a representative sample,³⁹⁵ classroom teaching of English and German is mainly characterized by grammar-translation and frontal (rather than student-centered) instruction. One of several possible readings of the rise and fall of the British Council's ELTSUP project in Hungary can be that the traditional English philology departments in the major universities perceived a measure of real competition from the innovative teacher training programs and succeeded in fighting against the English Hydra's teacher training attack. But, as will be shown below, sham fight-backs of the Hydra have also been occurring.

Left- and right-wing governments alternated in power. Hungary became a member state of NATO in 1999 and of the European Union in 2004. In general, one could say that the various governments before 2010 paid considerable (but not nearly enough) attention to the protection of the several-million-strong Hungarian minorities in the countries adjacent to Hungary, including their language rights. These governments, with some characteristic differences, paid a tremendous amount of lip-service to the cause of the Hungarian language, partly to court constituencies in Hungary, and partly to demonstrate how much they care for Hungarians in the neighboring countries. Readers should note that "the cause of the Hungarian language" and the "fight" for it has been an extremely important theme in Hungarian social and political discourse since the 1830s,³⁹⁶ much more important than in many parts of Europe. It has also been equated with "the cause of the nation", so much so that champions of the language are oftentimes equated with champions of the nation, and, predictably, traitors to the language are seen as traitors to the nation.

In 2001, the FIDESZ government passed a law in parliament to protect the Hungarian language from what it deemed unnecessary and harmful foreign influences. English was seen as having a pernicious influence, increasingly endangering communication in the land of Hungarians. Most of the debates in parliament demonstrated the linguistic ignorance and politically-driven agenda

Proceedings of an international conference, Thessaloniki, 26–28 March 1997, Thessaloniki, Centre for the Greek Language, 2 volumes, 1999, 711–717.

³⁹⁵ Nikolov Marianne: Az idegen nyelv tanulása és a nyelvtudás, *Magyar Tudomány*, 2011/9, 1048–1058.

³⁹⁶ See Peter Sherwood: 'A nation may be said to live in its language': Some Socio-historical Perspectives on Attitudes to Hungarian, in Pynsent, Robert B. (ed.): *The Literature of Nationalism: Essays on East European Identity*, London, SSEES–Macmillan, 1996, 27–39.

of almost all members, both right and left. Most members supported “the noble cause” of protecting the mother tongue, and the law was passed. In essence, it was to make it compulsory for public signage (e.g., *Dohánybolt* ‘tobacco store’, *bolt* ‘shop’) to also display the supposedly Hungarian equivalent of allegedly non-Hungarian words. Several leading linguists, including this writer, argued in national newspapers that for a linguistic scientist it is not possible to distinguish Hungarian words from foreign words, hence the law would be nonsensical from a scientific point of view, but could on the other hand be used to generate social strife (e.g. one store owner reporting on another and getting the authorities to levy a fine on his/her competitor). The law was passed, saviors of the nation patted themselves on the back, and nothing changed in the linguistic landscape of Hungary. Not only did English words and phrases, as well as pseudo-English ones, proliferate, but Chinese and other lesser-known languages are as visible today as they were 15 years ago. In short, the FIDESZ government has passed a law in parliament against the spread of English, which has turned out to be totally toothless. English thrives on the government’s symbolic fight against it.

The spread of English in Hungary has been much debated since the 1990s, but few academics wrote articles of an analytic nature on the topic.³⁹⁷ Language policy decisions, when made at all, tended to be ad hoc, especially concerning foreign language teaching in public education. English, and to a lesser extent German took center stage, dwarfing or even extinguishing the teaching of Russian, French, Italian, Spanish, Latin and other languages in state schools. Figure 1 demonstrates the changes in primary school learners of English, German, French and Russian between 1990 and 2013. The percentages are fairly similar for secondary general schools (Hungarian *gimnáziumok*): English rises from 30% in 1990 to 50% in 2013, German from 23% in 1990 to 33% in 2013, while Russian drops from 32% in 1990 to almost 0% in 2001, and French is stable with 0.07% of all Hungarian secondary general school learners.

³⁹⁷ For example, in English Miklós Kontra: English linguistic and cultural imperialism, 1997; Miklós Kontra: Disinformation on English in Hungary, *World Englishes*, vol. 20, 2001, 113–114; Johanna Laakso: Brave New Linguistics. <http://hungarianspectrum.wordpress.com/2014/07/07/johanna-laakso-brave-new-linguistics/> (Downloaded: 3 January 2015). Other texts have been written in Hungarian, but have not been referenced in this chapter.

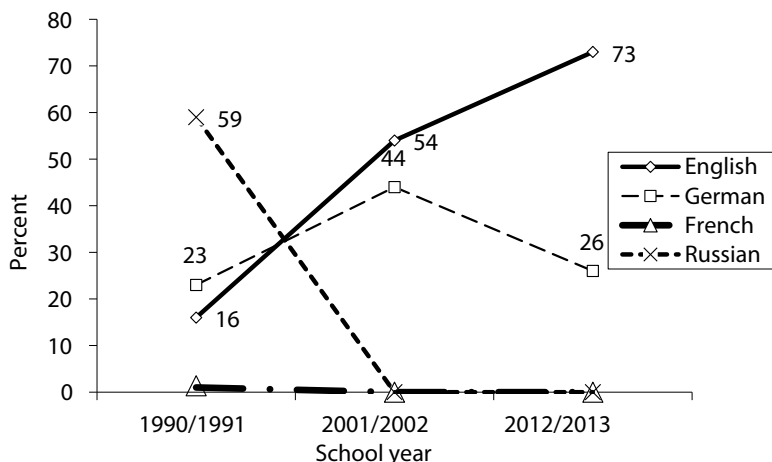


Figure 1. Learners of English, German, French and Russian as foreign languages in Hungarian primary schools between 1990 and 2013³⁹⁸

In 2006, the Socialist and Free Democrat government went as far as making the learning of English in public schools a “civic right” – it was not mandatory to learn English, but if one pupil wished to learn it, his/her school had to offer English classes. No other foreign language, not even German – in Hungary a historically and culturally more important language than English – enjoyed this privilege. This obsessive focus on English as “civic right” originated from a liberal Minister of Education, who did not consult teachers, parents, pupils or language policy experts. It is hard to know if this was an attempt to promote English linguistic imperialism in Hungary, or simply one politician’s idea to make his nation happier.

Perhaps to counter this “liberal” educational policy, in 2011 the FIDESZ government voiced its idea that English should not be the first foreign language taught in Hungary because it was “too easy”. Instead, languages “with a fixed, structured grammatical system, the learning of which presents a balanced workload, such as neo-Latin languages” should be taught first.³⁹⁹ This turned out to be a short-lived rhetorical means of slaughtering the English Hydra. The plan has not been implemented subsequently.

When FIDESZ won the elections with a two-thirds majority in 2010, they began to drastically restructure Hungarian society and politics. They altered the

³⁹⁸ Based on the data in *Statistical Yearbook of Education 2012/2013*, Budapest, The Ministry of Human Resources, 2013, 29–31.

³⁹⁹ Gergo Racz: English Too Easy for Hungarians, *The Wall Street Journal*, August 18, 2011.

Constitution, packed the courts and the chief prosecutor's office with loyalists and changed laws so that FIDESZ can dominate as much as possible. On November 7, 2014, the *International New York Times* wrote: "[Prime minister Viktor] Orban is rapidly centralizing power, raising a crop of crony oligarchs, cracking down on dissent, expanding ties with Moscow and generally drawing uneasy comparisons from Western leaders and international opponents to President Vladimir V. Putin of Russia".⁴⁰⁰ Following criticism from Presidents Clinton and Obama, a *New York Times* editorial stated that the Hungarian government "is sliding toward authoritarianism and defying fundamental values of the European Union – and getting away with it. [...] In July [2014], Mr. Orban said he would mold Hungary into an 'illiberal' state, citing Russia, Turkey and China as models. His government has promoted ethnic nationalism that helps foster anti-Semitism and anti-Roma prejudices". Orbán said Hungary will be "breaking with the dogmas and ideologies that have been adopted by the West" and will instead build a "new Hungarian state" that will be "competitive in the great global race for decades to come".⁴⁰¹ Orbán's building a new Hungarian state is packaged in the false rhetoric of "fighting for Hungarian freedom" and against "cowboy capitalism" – a popular topos in Central European politics – that led to the financial collapse in 2008.

The "fight for the cause of the Hungarian language" is now part of the greater "fight for Hungarian freedom". FIDESZ started its "fight for the mother tongue" soon after returning to power in the summer of 2010. In Fall 2010, the President of Hungary, Pál Schmitt, began his campaign for the envisaged new Constitution to include in the preamble a statement that "The Hungarian language is the most important repository of our national identity". He also proposed that "It is the State's quintessential duty to safeguard, nurture and develop the Hungarian language". (In April 2012, this president resigned because investigative journalists revealed that he had plagiarized his PhD dissertation obtained in 1992.) The government's rhetoric for Hungarian freedom goes hand in hand with its anti-EU, anti-World Bank and anti-globalization rhetoric.

As of April 1, 2014, Orbán's government established a new office, called the Hungarian Language Strategy Institute, which is supposed to encourage correct use of Hungarian, prepare materials to be written at the government's behest for its decisions on language policy and language cultivation, and establish and

⁴⁰⁰ Rick Lyman– Alison Smale: Defying Soviets, Then Pulling Hungary to Putin, *International New York Times*, November 7, 2014.

⁴⁰¹ Ibid.

monitor a medium-term strategy for the Hungarian language.⁴⁰² This is one of at least five new institutes that they have established in the past few years, all with the mission to counter the well-established scholarly Hungarian Academy of Sciences research institutes. The goal is to produce “scientific studies more in line with the nation’s true interests”. One of these “true interests” is to whitewash Hungary’s alliance with the Nazis during World War II.⁴⁰³ When the plans to establish the Hungarian Language Strategy Institute came to light, dissenting opinions were immediately published both in Hungary and abroad. The establishment of such an institute was seen as a frontal attack on academic freedom and the existing internationally renowned Research Institute for Linguistics of the Hungarian Academy of Sciences. Johanna Laakso, who is a Finn, a Professor of Finno-Ugric Studies at the University of Vienna and thoroughly at home in Hungarian language and culture, concluded:

To sum up: What we see now on the fringes of Hungarian linguistics resembles what is happening on the fringes of Hungarian history-writing. Alongside the established and internationally connected institutions of science and learning, a parallel national research is being built up. So far, these parallel institutions have been playing their own games and haven’t even tried to compete with serious academic research on their own field. Instead of aspiring to real academic merits, the people active in these parallel scholarly enterprises contribute a pseudo-academic glaze to the government’s nationalist rhetoric. In return, they receive pseudo-academic merits and nice-looking additions to their CVs, and some of them can even get a nice pseudo-academic position at a new ‘research’ institute. Win-win.⁴⁰⁴

It should be pointed out here that *nyelvstratégia* ‘language strategy’ is a mere euphemism for native Hungarians today. It covers all kinds of interference with language matters, by means of autocratic, centrally directed stipulations that are supposed to impact even on private language use (similar in kind to the “correct” use of English *different from* vs. *different than*), including irrational and dilettante messing around with the language. This is being undertaken in fields where professional researchers into language policy and language management would exercise caution and be reluctant to intervene. As Alexander Pope put it: “*For fools rush in where angels fear to tread.*”⁴⁰⁵

⁴⁰² Margit Feher: Mind Your Language, Says Hungary’s Government, *The Wall Street Journal*, March 20, 2014.

⁴⁰³ Lyman–Smale: Defying Soviets, Then Pulling Hungary to Putin, 2014.

⁴⁰⁴ Johanna Laakso: Brave New Linguistics, 2014.

⁴⁰⁵ Alexander Pope: *An Essay on Criticism*, 1711, 612–630.

The important point I would like to make again, one that I have made several times in Hungarian publications earlier, is that there is no Hungarian language policy today, and there has not been any for at least six decades, in the sense that Grin defines the term:

Language policy is a systematic, rational, theory-based effort at the societal level to modify the linguistic environment with a view to increasing aggregate welfare. It is typically conducted by official bodies or their surrogates and aimed at part or all of the population living under their jurisdiction.⁴⁰⁶

In Central Europe, as in a great many parts of the world, there is no shortage of discussions of various kinds about the spread of English. Some see it as a welcome march of *the* language of globalization, supermodernity, and social and economic advance. Others are sensitive about the roles English is being made to play, including the reduction of linguistic diversity and the use of mother tongues caused by subtractive (rather than additive) language policies locally, nationally and supranationally. Bulgaria is one example of a post-communist country where English is seen as a neo-colonial invader.⁴⁰⁷ Serbia by contrast is one where “there is a great need to establish, build and institutionally teach contact linguistics competence”⁴⁰⁸ to all well-educated non-native graduates of English language and linguistics, in order to contribute to strengthening peaceful coexistence between *English as the nativized foreign language* in Serbia and the other languages there. English as the nativized foreign language (ENFL) is defined by Prčić⁴⁰⁹ as different from English as a foreign language in as much as (1) it is audiovisually readily available globally, (2) it is often first acquired non-institutionally, i.e. picked up spontaneously by children through exposure to television, cartoons, picture books, computers etc., and (3) it is allowed to exert continuous influence on both the international community and individual language communities that it comes into contact with.

In conclusion, I have attempted to demonstrate that in Hungary, passivity and incompetence in dealing with language policy can be successfully sold as a

⁴⁰⁶ François Grin, with contributions by Regina Jensdóttir and Dónall Ó Riagáin: *Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2003, 30.

⁴⁰⁷ See Bill Templer: The English Hydra as Invader on the Post-Communist ‘New Periphery’ in Bulgaria, in Pauline Bunce – Robert Phillipson – Vaughan Rapatahana – Ruanni Tupas (eds.): *Why English? Confronting the Hydra*, Bristol, Multilingual Matters, 2016, 129–141.

⁴⁰⁸ Tvrtko Prčić: English as *the* nativized language and its impact on Serbian, *English Today*, vol. 30, 2014, 13–20, 19.

⁴⁰⁹ Ibid.

“fight-back” against the spread of English. The current government is buttressing its nationalistic policies by claiming to deal with the English Hydra but in a fraudulent, sham way. They operate in a culture that will buy into this, and they are mean enough to sell it to their clientele. This, of course, helps the insidious expansion of English due to market forces, and does so in a way that cannot even be held against the forces behind English.

REFERENCES

- CRAWFORD, James: *Hold Your Tongue. Bilingualism and the Politics of ‘English Only’*, Reading, MA, Addison-Wesley, 1992.
- DENDRINOS, Bessie: The conflictual subjectivity of the periphery ELT practitioner, in Christidis, A.-F. (ed.): *“Strong” and “weak” languages in the European Union: Aspects of linguistic hegemonism*, Proceedings of an international conference, Thessaloniki, 26–28 March 1997, Thessaloniki, Centre for the Greek Language, 2 volumes, 1999, 711–717.
- FEHER, Margit: Mind Your Language, Says Hungary’s Government, *The Wall Street Journal*, March 20, 2014.
- GRIN, François, with contributions by Regina JENSDÓTTIR and Dónall Ó RIAGÁIN: *Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2003.
- KONTRA, Miklós: English linguistic and cultural imperialism and teacher training in Hungary, in *Report on the Second ELT Conference on Teacher Training in the Carpathian Euro-region, Debrecen, Hungary, 25–27 April 1997*, Budapest, British Council, English Language Teaching Contacts Scheme, 1997, 83–88.
- KONTRA, Miklós: Disinformation on English in Hungary, *World Englishes*, vol. 20, 2001, 113–114.
- LAAKSO, Johanna: Brave New Linguistics. <http://hungarianspectrum.wordpress.com/2014/07/07/johanna-laakso-brave-new-linguistics/>
- LYMAN, Rick – SMALE, Alison: Defying Soviets, Then Pulling Hungary to Putin, *International New York Times*, November 7, 2014.
- New York Times*, [Editorial], Hungary’s Dangerous Slide, November 5, 2014.
- NIKOLOV Marianne: Az idegen nyelv tanulása és a nyelvtudás, *Magyar Tudomány*, 2011/9, 1048–1058.
- PETZOLD, Ruth – BERNS, Margie: Catching up with Europe: speakers and functions of English in Hungary, *World Englishes*, vol. 19, 2000/11, 113–124.
- PETZOLD, Ruth – BERNS, Margie: Truth, heat and light, *World Englishes*, vol. 20, 2001/1, 114–116.
- PHILLIPSON, Robert: *Linguistic Imperialism*, Oxford, Oxford University Press, 1992.
- PRĆIĆ, Tvrtko: English as *the* nativized language and its impact on Serbian, *English Today*, vol. 30, 2014, 13–20.

- RACZ, Gergo: English Too Easy for Hungarians, *The Wall Street Journal*, August 18, 2011.
- RAPATAHANA, Vaughan: English language teaching as thief, in Rapatahana, Vaughan – Bunce, Pauline (eds.): *English Language as Hydra. Its Impacts on Non-English Language Cultures*, Bristol, Multilingual Matters, 2012, 1–10.
- SHERWOOD, Peter: 'A nation may be said to live in its language': Some Socio-historical Perspectives on Attitudes to Hungarian, in Robert B. Pynsent, (ed.): *The Literature of Nationalism: Essays on East European Identity*, London, SSEES/Macmillan, 1996, 27–39.
- Statistical Yearbook of Education 2012/2013*, Budapest, The Ministry of Human Resources, 2013.
- TEMPLER, Bill: The English Hydra as Invader on the Post-Communist 'New Periphery' in Bulgaria, in Bunce, Pauline – Phillipson, Robert – Rapatahana, Vaughan – Tupas, Ruanni (eds.): *Why English? Confronting the Hydra*, Bristol, Multilingual Matters, 2016, 129–141.

(LINGUISTIC) HUMAN RIGHTS AND/OR SECURITY POLICY⁴¹⁰



ABSTRACT

Current international Human Rights obligations and language rights declarations have not proved particularly effective. For a crime against humanity a person may be sentenced to life imprisonment (e.g., Ratko Mladić for the Srebrenica massacre), but other perpetrators often go unpunished: for instance, most of those States which assimilate their linguistic minorities through submersion education programs.

In his call for this conference, Professor György Andrassy urged us to find new arguments that might help to raise international language rights standards, and clarify the role of arguments in general. In this context I will address a wider issue: Does security policy pose a threat to minority language rights?

These challenges have been highlighted by conflicts in Ukraine over the past five years. If the Council of Europe, the European Union, and NATO become complicit in Ukraine's erosion of regional and minority languages, a precedent may be set whereby a linguistic minority can be deprived of the rights they previously enjoyed in their State. The example of Ukraine may be followed by other States in building homogeneous nation-states and could well lead to new conflicts in Europe. In this paper I will show that what has created a serious international conflict and paralysis in NATO could be handled quite straightforwardly by linguists.

Keywords: *linguistic human rights, crimes against humanity, security policy, additive language teaching, Ukrainian language policy*

Linguistic human rights are individual and collective linguistic rights that every human being possesses in order to satisfy their basic needs and to be able to live a dignified life. In theory, Linguistic Human Rights are so inalienable that neither a State nor an individual can violate them.⁴¹¹

⁴¹⁰ First published in *Foreign Policy Review*, vol. 14, 2021/2, 62–72. <https://real.mtak.hu/138801/>

⁴¹¹ See Tove Skutnabb-Kangas – Robert Phillipson (eds.): *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*, Berlin, Mouton de Gruyter, 1994; Miklós Kontra – Robert Phillipson – Tove Skutnabb-Kangas – T. Várady (eds.): *Language. A Right and a Resource, Approaching*

CRIMES AGAINST HUMANITY

In 2017, Ratko Mladić was sentenced to life imprisonment for committing war crimes and *crimes against humanity* by the International Criminal Tribunal for the Former Yugoslavia in The Hague. In 2010 sociolinguist Tove Skutnabb-Kangas and Human Rights lawyer Robert Dunbar published a book in which they analyze educational policies and practices, carefully documented on five continents, which can be called *crimes against humanity* in the legal sense of the phrase. According to The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities issued by OSCE in 1996, “Submersion-type approaches whereby the curriculum is taught exclusively through the medium of the State language and minority children are entirely integrated into classes with children of the majority are not in line with international standards”.⁴¹² Such submersion-type educational programs are enforced by most States from the USA through Hungary to China or from Sweden to Australia.

As a linguist, not a lawyer, I would like to take the liberty of stating that one difference between one crime against humanity and another is that for one a person may be sentenced to life imprisonment (e.g., Ratko Mladić for the Srebrenica massacre), but other perpetrators often go unpunished: for instance, most of those States which assimilate their linguistic minorities through submersion-type education programs.

One could ask the question: Why do most States tolerate such education programs? After all, Skutnabb-Kangas & Dunbar (2010) have convincingly demonstrated that submersion-type education “may constitute crimes against humanity” and “at least certain forms of submersion education [may] attract criminal liability in international law”.⁴¹³ The authors also quote Thomas & Collier,⁴¹⁴ who have shown that “the length of mother tongue medium education

Linguistic Human Rights, Budapest, Central European University Press, 1999; Skutnabb-Kangas, T.: *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2000; Tove Skutnabb-Kangas – Robert Phillipson (eds.): *The Handbook of Linguistic Human Rights*, Hoboken, NJ, Wiley–Blackwell, 2023.

⁴¹² *The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities*, The Hague, Organization for Security and Co-operation in Europe, 1996, 14.

⁴¹³ Tove Skutnabb-Kangas – Robert Dunbar: *Indigenous Children's Education as Linguistic Genocide and a Crime Against Humanity? A Global View*, Gáldu Čála. *Journal of Indigenous Peoples Rights*, 2010/1, NO 9520 Guovdageaidnu/Kautokeino, 90.

⁴¹⁴ W. P. Thomas – V. P. Collier: *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*, George Mason University, CREDE (Center for Research on Education, Diversity & Excellence), 2002, 7. This is the largest longitudinal study

is more important than any other factor (including socioeconomic status) in predicting the educational success of bilingual students, including their competence in the dominant language”.⁴¹⁵ In regard to economics, Grin has argued that “there are strong grounds to suppose that protecting and promoting regional and minority languages is a sound idea from a welfare standpoint, not even taking into consideration any moral argument.”⁴¹⁶ Skutnabb-Kangas & Dunbar assert that “If states want to act rationally, the question whether states can afford mother-tongue based multilingual education (MLE) should rather be: can ANY state afford *not* to implement MLE?”⁴¹⁷ However, they are not naïve. They cite a number of reasons: the majority of speakers of dominant languages are insensitive to the troubles of minority language speakers since they are ignorant of linguistic oppression; in the debates on indigenous/tribal languages such speakers are very rarely asked and heard; *linguicism*⁴¹⁸ is a much more sophisticated way of preventing the use of a language than brutal, open and visible prevention through jailing, torture, etc.; governments are aware of the negative effects of forcing dominant language education on minorities, but succeed in claiming that they are not.

HUMAN RIGHTS OBLIGATIONS AND LANGUAGE RIGHTS DECLARATIONS ARE NOT EFFECTIVE

Most if not all European States turn a blind eye to the violations of refugee rights from the Greek–Turkish border through the Serbian–Hungarian border to the

in the world on the education of minority students, involving a total of more than 210,000 students, including in-depth studies of both urban and rural settings in the USA, and with many different types of educational models.

⁴¹⁵ Ibid. 11.

⁴¹⁶ François Grin: Language Planning and Economics, *Current Issues in Language Planning*, vol. 4, 2003/1, 1–66, 26.

⁴¹⁷ Skutnabb-Kangas–Dunbar: Indigenous Children’s Education as Linguistic Genocide..., 73.

⁴¹⁸ Racism, ethnicism and linguicism have been defined as ideologies, structures and practices which are used to legitimate, effectuate and reproduce an unequal division of power and (both material and non-material) resources between groups which are defined on the basis of

- ‘race’ (biologically argued racism),
- ethnicity and culture (culturally argued racism: ethnicism),
- LANGUAGE (linguistically argued racism: linguicism).

(Tove Skutnabb-Kangas: *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, Clevedon, Multilingual Matters, 1988, 13.)

Italian–French border and elsewhere.⁴¹⁹ Fiala–Butora⁴²⁰ has recently demonstrated that the Council of Europe’s Advisory Committee on the Framework Convention for the Protection of National Minorities and the Committee of Experts of the European Charter for Regional or Minority Languages evaluated Slovakia’s performance under these two treaties very differently in recent monitoring cycles. For instance, the Committee of Experts monitoring the Charter concluded that provisions of the State Language Act and other laws which allow sanctioning of the use of minority languages are not in compliance with the Charter. It called upon Slovakia to amend its relevant laws according to the principles of the Charter, which promote and facilitate the use of minority languages. “In contrast, the Advisory Committee monitoring the Framework Convention did not even mention the imposed sanctions”.⁴²¹ Concerning these two most important standard-setting mechanisms of the Council of Europe, Nagy has concluded that their expert committees’ “repeated recommendations often fall on deaf ears”⁴²². As a final example, I quote Wardyn & Fiala about the 2009 amendment of the Slovak State Language Law: “it is clear that the new law is a significant step backwards from the agreed-upon and accepted international standards established by the Charter (CRML) and the Framework Convention (FCNM)”⁴²³.

In his call for this conference, Professor György Andrásy urged us to find new arguments that might help to raise international language rights standards, and clarify the role of arguments in general. In this context I have chosen to address a wider issue: Does security policy pose a threat to minority language rights?

These challenges have been highlighted by conflicts in Ukraine over the past five years. In 2017 a new law on education (LL2017) was adopted, and in 2019 it was followed by the Law “On Supporting the Functioning of the Ukrainian Language as the State Language” (LL2019). This law makes it an obligation to use the state language in all spheres of life. Concerning the 2019 law, Csernicskó et

⁴¹⁹ Europe is violating refugee rights, says commissioner. <https://www.infomigrants.net/en/post/25543/europe-is-violating-refugee-rights-says-commissioner>; Hungary violated asylum-seeking family’s rights, court rules. <https://www.infomigrants.net/en/post/30616/hungary-violated-asylum-seeking-family-s-rights-court-rules>

⁴²⁰ János Fiala–Butora: Implementation of the Framework Convention for the Protection of National Minorities and the European Language Charter: Unified Standard or Divergence?, *Hungarian Journal of Minority Studies*, vol. II, 2018, 7–21.

⁴²¹ Ibid. 11.

⁴²² Noémi Nagy: Language Rights of European Minorities in the Administration of Justice, Public Administration and Public Services, International Developments in 2019, *European Yearbook of Minority Issues*, vol. 18, 2021/1, 113–140, 140.

⁴²³ Ł. Wardyn – J. Fiala: The 2009 amendment of the Slovakian State Language Law and its impact on minority rights, *Polish Yearbook of International Law*, vol. 29, 2009, 153–173, 173.

al have concluded that “if it is to be applied in practice, Ukraine will not be able (and probably will not want) to meet its international commitments – voluntarily undertaken by ratifying the Charter.”⁴²⁴ Csernicskó & Tóth⁴²⁵ have demonstrated that for a century and a half, between 1867 and 2017, the right to mother-tongue medium education in what is today Transcarpathia, Ukraine was guaranteed by all the six states to which the region was affiliated. The 2017 law on education allows mother-tongue medium education for minorities only in kindergarten and grades one to four. In her Afterword to the book, Skutnabb-Kangas⁴²⁶ has stated this among other things: “If implemented, the law will certainly cause human trauma, forced language shift and massive linguistic genocide in education.”⁴²⁷

INTERNATIONAL REACTIONS⁴²⁸

The 2017 law on education and the 2019 law on the Ukrainian state language do not comply with international minority rights norms ratified by Ukraine. The laws have restricted existing rights, which violates Article 22 (3) of the Constitution of Ukraine whereby the narrowing of rights is unconstitutional. When enacting new laws, it is prohibited to curtail existing rights. However, existing rights *are* curtailed – “Ukraine is not a state based on justice and integrity in the Western sense, and, similarly to other laws, laws regulating language use are not applied consistently either.”⁴²⁹

⁴²⁴ István Csernicskó – K. Hires-László – Z. Karmacs et al.: *Ukrainian Language Policy Gone Astray. The Law of Ukraine “On Supporting the Functioning of the Ukrainian Language as the State Language” (analytical overview)*, Törökbálint, Hungary, Termini Egyesület, 2020, 92.

⁴²⁵ István Csernicskó – Mihály Tóth: *The Right to Education in Minority Languages – Central European traditions and the case of Transcarpathia*, Uzhhorod, Ukraine, «Atdor-Shark», 2019.

⁴²⁶ Tove Skutnabb-Kangas: Afterword, in Csernicskó–Tóth, 2019, 68–71, 69.

⁴²⁷ “In subtractive language learning, a dominant or majority language is learned at the cost of the mother tongue. Subtractive teaching subtracts from the children’s linguistic repertoire (instead of adding to it). The children undergoing this type of education, or at least their children, are forcibly transferred to the dominant group linguistically and culturally, and the education can cause them mental and physical harm; both are defined as genocide in the United Nations Genocide Convention. The most decisive educational factor in causing negative statistics of indigenous ‘performance’ is the use of the wrong teaching language.” (Hough–Skutnabb-Kangas [2005], Abstract). See also Skutnabb-Kangas (2000).

⁴²⁸ The second part of this paper beginning here is mainly based on István Csernicskó – Miklós Kontra: *The Linguistic Human Rights Plight of Hungarians in Ukraine*, in Skutnabb-Kangas, Tove – Phillipson, Robert (eds.): *The Handbook of Linguistic Human Rights*, Hoboken, N.J., Wiley–Blackwell, 2023, 373–382.

⁴²⁹ István Csernicskó – Csilla Fedinec: Four Language Laws of Ukraine, *International Journal of Minority and Group Rights*, vol. 23, 2016/4, 560–582, 579.

One question worth posing now is: How far can Ukraine go in failing to observe European and UN covenants? We know that “Many states sign up for covenants and make no effort to implement them”.⁴³⁰ International covenants are often toothless when it comes to implementation, see Skutnabb-Kangas 2003, 2019b,⁴³¹ the late UN Rapporteur on the Right to Education Katarina Tomaševski’s “behind-the-scenes account”,⁴³² or the section titled “The global system: human rights endtimes?” in the Introduction of Phillipson and Skutnabb-Kangas’s book.⁴³³

Ukraine has signed and ratified the European Charter for Regional or Minority Languages. However, the provisions of LL2019 on the Ukrainian state language “have virtually eliminated the possibility of using regional or minority languages (a term that is not applied in the Law) in social and public life. As a result, this law made it impossible to apply the Charter in Ukraine”.⁴³⁴

In a detailed analysis of conflict prevention or human rights promotion, Fiala-Butora states that “Ukraine has long ignored the recommendations of the Council of Europe under the Framework Convention of National Minorities and the European Charter for Regional or Minority Languages”⁴³⁵ because international bodies responsible for enforcing international human rights norms have not put more pressure on the country. Despite criticism and recommendations of the Council of Europe’s Venice Commission concerning the LL2017 and the LL2019, the Ukrainian government shows no sign of easing the restrictions.

In February and April 2018 Hungary blocked the meeting of the NATO–Ukraine Commission, arguing that it is impossible to support the country’s bid to join

⁴³⁰ Robert Phillipson – Tove Skutnabb-Kangas: Introduction to Volume 4. *Language Rights: Challenges in Theory and Implementation*, in *Language Rights*, Volume 4 (Skutnabb-Kangas, Tove – Phillipson, Robert eds.), London–New York, Routledge, 2017, 1–13, 6.

⁴³¹ Tove Skutnabb-Kangas: How (unnecessary) political tension leads to confusion, controversies, contradictions, inconsistencies and, ultimately, lack of linguistic human rights in education, Invited comments prepared for the Council of Europe conference “Filling the Frames” to mark the 5th anniversary of the entry into force of the Framework Convention on the Protection of National Minorities, Strasbourg, 30–31 October 2003, manuscript; Tove Skutnabb-Kangas: United Nations Forum on Minority Issues, 12th session, 27–29 November 2019, Palais des Nations, Geneva, Switzerland, Theme 1, Human Rights and Minority Language Education – (Original version), 2019.

⁴³² Katarina Tomaševski: Has the Right to Education a Future Within the United Nations? A Behind-the-Scenes Account by the Special Rapporteur on the Right to Education 1998–2004, *Human Rights Law Review*, vol. 5, 2005/2, 205–237.

⁴³³ Phillipson–Skutnabb-Kangas: Introduction to Volume 4. *Language Rights...*, 2017, 6–8.

⁴³⁴ László Brenzovics – László Zubánics – Ildikó Orosz et al.: *The Continuous Restriction of Language Rights in Ukraine*, Berehovo–Uzhhorod, 2020, 88.

⁴³⁵ János Fiala-Butora: The Controversy Over Ukraine’s New Law on Education. Conflict Prevention and Minority Rights Protection as Divergent Objectives? *European Yearbook of Minority Issues*, vol. 17, 2020/1, 233–261, 258.

NATO after Ukraine adopted the controversial education law “brutally mutilating minority rights.” At the NATO summit in London in December 2019, the Hungarian foreign minister said “We ask for no extra rights to Hungarians in Transcarpathia, only those rights they had before.”⁴³⁶ Hungary received criticism from other NATO members, which considered the issue of minority rights to be outside NATO’s remit. “Secretary General Jens Stoltenberg called upon the two parties to find a solution through negotiation, reconciling the protection of minority rights and Ukraine’s goal of promoting its national language”.⁴³⁷

To us linguists, what has been causing serious diplomatic tensions and a headache for NATO could be fairly easily solved. By introducing mother-tongue-based bilingual education of the additive⁴³⁸ kind instead of subtractive Ukrainian-only education, Ukraine would avoid massive linguistic genocide in the education of some of its minorities, namely those with kin-states in the EU, and also many of its Russian speakers. From the point of view of foreign policy and security, such an educational policy would largely take the wind out of Russia’s sails because they could no longer claim that Russian speakers’ human rights are violated. As Skutnabb-Kangas has shown, the devastating results of submersion programs have been known since the mid-1700s, yet “these submersion programmes using the dominant language as the only or main language [of instruction] continue all over the world.”⁴³⁹

CONCLUSION

We agree with Pavlenko⁴⁴⁰ that the European Charter was articulated for protection and promotion of languages used by traditional minorities (such as the Transcarpathian Hungarians in Ukraine). We also agree with her that the non-traditional Russian-speaking minorities (such as the Russian-speakers in Ukraine today) highlighted the need to dissociate concerns about language endangerment (*language rights*) from *speakers’ rights*, for instance the right of speakers of all

⁴³⁶ <https://www.reuters.com/article/us-ukraine-nato-hungary/hungary-to-block-ukraines-nato-membership-over-language-law-idUSKBN1Y823N> (accessed 20 August 2021).

⁴³⁷ Fiala-Butora: The Controversy Over Ukraine’s New Law on Education, 245.

⁴³⁸ In additive language teaching/learning a second (dominant) language is taught/learned *in addition to* the learners’ first language (mother tongue), not at the cost of the mother tongue. Cf. footnote 427 above for subtractive teaching/learning.

⁴³⁹ Tove Skutnabb-Kangas: United Nations Forum on Minority Issues, 12th session, 27–29 November 2019, Palais des Nations, Geneva, Switzerland, Theme 1, Human Rights and Minority Language Education – (Original version), 2019, 1.

⁴⁴⁰ Aneta Pavlenko: Multilingualism in Post-Soviet Successor States, *Language and Linguistics Compass*, vol. 7, 2013/4, 262–271, 267–268.

languages to use their mother tongues. Mother-tongue-based bi- or multilingual education programs, rather than impatient nation-state projects, offer a good solution.

Should European international organizations remain passively complicit in the erosion of the Ukrainian education network in regional or minority languages, a precedent will be set, as a result of which the rights of minorities previously ensured in the legal system of the State that they are citizens of can be curtailed at any time. States which aim at building homogeneous nation-states may then be encouraged by the Ukrainian example, may take similar steps, thus inevitably leading to new conflicts in Europe. In Ukraine, according to the Transcarpathian Hungarian lawyer Mihály Tóth, the consequences would bring chaos, discrimination, the marginalization of the Hungarian language, and anti-Hungarian harassment and hate crimes.⁴⁴¹

If the current laws are implemented, Ukraine will be restricting the rights of its minorities that they enjoyed while resident in various states in different political systems. Secondly, Ukraine, as a newly independent State, will be repealing those rights of the minorities that were enjoyed by Ukrainians when they were themselves a minority earlier.

A confrontation and clash between Linguistic Human Rights and security policy can only have devastating results. However, asserting the close linkage between Linguistic Human Rights and security policy seems to be the best way to deal with and avoid conflicts. The vital question is: How to get those in power to listen to linguists who are concerned to bridge the gap between informed education policies and security policies?

REFERENCES

- BRENZOVICS, László – ZUBÁNICS, László – OROSZ, Ildikó et al.: *The Continuous Restriction of Language Rights in Ukraine*, Berehovo–Uzhhorod, 2020. <https://real.mtak.hu/106527/1/Strasbourg1.pdf>
- CSEERNICKSKÓ, István – FEDINEC, Csilla: Four Language Laws of Ukraine, *International Journal of Minority and Group Rights*, vol. 23, 2016/4, 560–582. https://www.researchgate.net/publication/311926631_Four_Language_Laws_of_Ukraine

⁴⁴¹ Lengyel János: Törvényrel az anyanyelv ellen. Beszélgetés dr. Tóth Mihállyal, *Magyar Napló*, 2020/3, 38–43, 43.

- CSEERNICSKÓ, István – TÓTH, Mihály: *The Right to Education in Minority Languages – Central European traditions and the case of Transcarpathia*, Uzhhorod, Ukraine, «Autdor-Shark», 2019. https://www.researchgate.net/publication/332556082_THE_RIGHT_TO_EDUCATION_IN_MINORITY_LANGUAGES_Central_European_traditions_and_the_case_of_Transcarpathia
- CSEERNICSKÓ, István – HIRES-LÁSZLÓ, K. – KARMACSI, Z. et al.: Ukrainian Language Policy Gone Astray: The Law of Ukraine “On Supporting the Functioning of the Ukrainian Language as the State Language” (analytical overview), Törökbálint, Hungary, Termini Egyesület, 2020. https://www.researchgate.net/publication/340902146_Ukrainian_language_policy_gone_astray
- CSEERNICSKÓ, István – KONTRA, Miklós: The Linguistic Human Rights Plight of Hungarians in Ukraine, in Tove Skutnabb-Kangas – Robert Phillipson(eds.): *The Handbook of Linguistic Human Rights*, Hoboken, NJ, Wiley–Blackwell, 2023, 373–382. https://www.researchgate.net/publication/369198148_The_Linguistic_Human_Rights_Pligh_of_Hungarians_in_Ukraine
- FIALA-BUTORA, János: Implementation of the Framework Convention for the Protection of National Minorities and the European Language Charter: Unified Standard or Divergence? *Hungarian Journal of Minority Studies*, II (2018), 7–21. <https://real.mtak.hu/105486/>
- FIALA-BUTORA, János: The Controversy Over Ukraine’s New Law on Education: Conflict Prevention and Minority Rights Protection as Divergent Objectives? *European Yearbook of Minority Issues*, vol. 17, 2020/1, 233–261. DOI: http://doi.org/10.1163/22116117_01701011, <https://real.mtak.hu/105482/>
- GRIN, François: Language Planning and Economics, *Current Issues in Language Planning*, vol. 4, 2003/1, 1–66. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14664200308668048>
- HOUGH, D. A. – SKUTNABB-KANGAS, Tove: Beyond Good Intentions. Combating Linguistic Genocide in Education, *AlterNative. An International Journal of Indigenous Peoples*, Volume 1, issue 1, 2005/1, 106–127. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/117718010500100107>
- KONTRA, Miklós – PHILLIPSON, Robert – SKUTNABB-KANGAS, Tove – VÁRADY, T. (eds.): *Language: A Right and a Resource, Approaching Linguistic Human Rights*, Budapest, Central European University Press, 1999. https://www.researchgate.net/publication/333782211_Language_A_Right_and_a_Resource_Approaching_Linguistic_Human_Rights_Edited_by_MIKLOS_KONTRA
- LENGYEL, János: Törvénnyel az anyanyelv ellen. Beszélgetés dr. Tóth Mihállyal, *Magyar Napló*, 2020/3, 38–43.
- NAGY, Noémi: Language Rights of European Minorities in the Administration of Justice, Public Administration and Public Services, International Developments in 2019, *European Yearbook of Minority Issues*, vol. 18, 2021/1, 113–140. https://brill.com/view/journals/ymio/18/1/article-p113_6.xml
- PAVLENKO, Aneta: Multilingualism in Post-Soviet Successor States, *Language and Linguistics Compass*, vol. 7, 2013/4, 262–271. https://www.researchgate.net/publication/264341668_Multilingualism_in_Post-Soviet_Successor_States

- PHILLIPSON, Robert – SKUTNABB-KANGAS, Tove: Introduction to Volume 4. Language Rights. Challenges in Theory and Implementation, in Tove Skutnabb-Kangas – Robert Phillipson (eds.), *Language Rights*, Volume 4, London – New York, Routledge, 2017, 1–13.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove: *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*, Clevedon, Multilingual Matters, 1988.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove: *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2000.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove: How (unnecessary) political tension leads to confusion, controversies, contradictions, inconsistencies and, ultimately, lack of linguistic human rights in education, Invited comments prepared for the Council of Europe conference “Filling the Frames” to mark the 5th anniversary of the entry into force of the Framework Convention on the Protection of National Minorities, Strasbourg, 30–31 October 2003, manuscript.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove: Afterword, in István Csernicskó – Mihály Tóth: *The Right to Education in Minority Languages – Central European traditions and the case of Transcarpathia*, Uzhhorod, Ukraine, «Autdor-Shark», 2019, 68–71.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove: United Nations Forum on Minority Issues, 12th session, 27–29 November 2019, Palais des Nations, Geneva, Switzerland, Theme 1, Human Rights and Minority Language Education – (Original version), 2019. <http://www.tove-skutnabb-kangas.org/en/Freedom-of-speech-denied-at-the-UN.html#original>
- SKUTNABB-KANGAS, Tove – PHILLIPSON, Robert (eds.): *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*, Berlin, Mouton de Gruyter, 1994. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110866391/html>
- SKUTNABB-KANGAS, Tove – DUNBAR, Robert: *Indigenous Children’s Education as Linguistic Genocide and a Crime Against Humanity? A Global View*, Gáldu Čála. Journal of Indigenous Peoples Rights, 2010/1, NO 9520 Guovdageaidnu/Kautokeino. https://www.researchgate.net/publication/278033737_Indigenous_Children’s_Education_as_Linguistic_Genocide_and_a_Crime_Against_Humanity_A_Global_View
- SKUTNABB-KANGAS, Tove – PHILLIPSON, Robert (eds.): *The Handbook of Linguistic Human Rights*, Hoboken, NJ, Wiley–Blackwell, 2023.
- The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities*, The Hague, Organization for Security and Co-operation in Europe, 1996. <https://www.osce.org/hcnm/hague-recommendations>
- THOMAS, W. P. – COLLIER, V. P.: *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students’ Long-Term Academic Achievement*, George Mason University, CREDE (Center for Research on Education, Diversity & Excellence), 2002. http://www.thomasandcollier.com/assets/2002_thomas-and-collier_2002-final-report.pdf

TOMAŠEVSKI, Katarina: Has the Right to Education a Future Within the United Nations? A Behind-the-Scenes Account by the Special Rapporteur on the Right to Education 1998–2004, *Human Rights Law Review*, vol. 5, 2005/2, 205–237. <https://academic.oup.com/hrlr/article-abstract/5/2/205/789450?redirectedFrom=fulltext>

WARDYN, Ł. – FIALA, János: The 2009 amendment of the Slovakian State Language Law and its impact on minority rights, *Polish Yearbook of International Law*, vol. 29, 2009, 153–173. <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.6155fbe0-c9ef-352c-bc00-c9b6185d0bce>

Europe is violating refugee rights, says commissioner. <https://www.infomigrants.net/en/post/25543/europe-is-violating-refugee-rights-says-commissioner>

Hungary violated asylum-seeking family's rights, court rules. <https://www.infomigrants.net/en/post/30616/hungary-violated-asylum-seeking-family-s-rights-court-rules>

IN MEMORIAM • TISZTELET



„AMERIKAI MAGYAROK KRÓNIKÁSA” – 120 ÉVE SZÜLETETT VASVÁRY ÖDÖN⁴⁴²

ABSTRACT

Remembering the chronicler of Hungarian Americans

This is the opening speech delivered at a memorial exhibition in Szeged, Hungary in 2008, commemorating the 120th anniversary of the birth of Ödön (Edmund) Vasváry (1888–1977). Born and raised in Hungary, Vasváry emigrated to the United States in 1914. He was a protestant pastor to Hungarians in Buffalo, NY, Pittsburgh, PA, Cleveland, OH and elsewhere through the late 1950s. For decades, he collected newspaper articles, photographs and all kinds of memorabilia about Hungarians in the American Civil War down to the refugees of the 1956 Uprising. In 1974, Vasváry donated his extremely rich collection to the Somogyi Library in Szeged. The Vasváry Collection (<http://vasvary.sk-szeged.hu/>) has continued to grow ever since and is an invaluable resource for students of the history of Hungarians in America.

Hölgyeim és Uraim, ezt a megnyitót egy vallomással kell kezdenem. Amikor Kórász Mária kérésére elvállaltam a Vasváry Ödön születésének 120. évfordulójára rendezett kiállítás megnyitását, nem tudtam, mit vállalok. Készülvén a megnyitóra, egyre inkább úgy éreztem magam, mint 1981 ősze után, amikor 3 éves amerikai magyar lektorkodás után Magyarországra visszatérve számtalan olyan felkérést utasítottam el, amelyek amerikai élménybeszámoló tartására vonatkoztak. Azért nem vállaltam ilyen előadásokat, mert úgy gondoltam: elég sokat éltem Amerikában ahhoz, hogy tudjam, mi mindent *nem* tudok arról az országról. Három év Amerika után – eltérően azoktól, akik 3 heti vagy 3 hónapnyi amerikai tapasztalat birtokában könyveket írtak és „szakértők” lettek; na az ilyen szakértőkkel igazán 1989/90 óta lehet Dunát rekeszteni – nem éreztem magam elég felkészültnek ahhoz, hogy egyetemeken, művelődési házakban vagy másutt amerikai élménybeszámolókat tartsak.

⁴⁴² Elhangzott a szegedi Somogyi-könyvtárban rendezett kiállítás megnyitóján, 2008. október 27-én. Először megjelent: *Szeged*, 20. évf., 2008/12, 48.

Most hasonló bajban vagyok. Ahogy átlapozgattam Csillag Andrásnak a Vasváry-gyűjteményhez készített *Mutatóját*, majd a Vasváry Ödön születésének 100. évfordulójára megjelent *Magyar Amerika* című könyvet, s amikor belekukkantottam a Somogyi-könyvtár honlapjába is, óhatatlanul azt tapasztaltam, hogy sokan vannak, akik nálamnál sokkal avatottabbak lennének ennek a kiállításnak a megnyitására. Mindenekelőtt Péter László, aki már 1963-ban sugalmazta Vasváry Ödönnek, hogy az amerikai magyarokra vonatkozó, páratlanul gazdag gyűjteményét adományozza ennek a könyvtárnak. Kilenc évvel később meg is született az adománylevél, és 1975-ben Péter László saját költségén kiutazott Washingtonba, hogy a helyszínen ismerkedjen meg a Vasváry-gyűjteménnyel, s ott azt katalogizálja is. 1978 márciusában bontották fel a gyűjteményt tartalmazó csomagokat a Somogyi-könyvtárban, ami akkor még a Közművelődési Palotában működött. Magam olyan szerencsés voltam, hogy az elsők között gusztálhattam a gyűjtemény értékeit, például Kossuth Lajos leveleit, mert első munkaadó gazdám, Tóth Béla (ugyanis 1969-ben nem vettek föl a szegedi bölcsészkarra, így a Somogyi-könyvtárban kaptam állást), mikor megtudta, hogy 1978 őszétől én leszek az Indiana University magyar lektora, rögtön Péter Lászlóhoz irányított, hogy ismerkedjek meg a Vasváry-anyaggal.

Most látom, hogy akár személyesen is találkozhattam volna Vasváry Ödönnel, mert 1974. szeptember 17-én előadást tartott a Könyvtárban az amerikai magyarokról, s akkor én már 10 napja állásban voltam az itteni Angol Tanszéken. Valószínűleg azt a hibát követtem el, hogy Debrecenből Szegedre kerülve legelső utam nem Tóth Bélához vezetett, így nem tudhattam, hol lenne a helye egy ifjú anglistának szeptember 17-én... Mikor négy évvel később amerikai lektorságomra készülődtem, Péter László megkért arra, hogy Amerikába érve tudassam Vasváry Ödön özvegyével, Kalassay Erzsébettel, hogy a gyűjtemény épségben megérkezett Szegedre. Arra nem vennék mérget, hogy Péter László a „hiánytalanul” szót is lelkemre kötötte, ugyanis akkor még nem készült teljes katalógus Szegeden, így ő sem tudhatta, hogy a magyar állami közreműködéssel hazaszállított gyűjtemény mely darabjai tűntek el útközben. (Kórász Máriától úgy tudom, hogy az akkor hiányzó tételek egyike-másika azóta megkerült.)

Nálam avatottabb lenne egy ilyen kiállítás megnyitására Csillag András is, aki a gyűjtemény *Mutatóját* készítette el 1984-re, vagyis aki aprólékosan számba vette a 436 irattartóban, mintegy 200 kötetben, továbbá 20 ezer cédulán található adatokat, újságcikkeket, dokumentumokat, leveleket, tanulmányokat, melyek mind az amerikai magyarság történetének páratlan értékű dokumentumai.

Hölgyeim és Uraim, az avatottak helyett most kénytelenek lesznek beérni az én avatatlan megnyitómmal.

Vasváry Ödön 120 évvel ezelőtt, 1888. október 18-án született Alsóvároson. Itt járt gimnáziumba, a piaristákhoz. Felsős korában buzgó látogatója volt a Somogyi-könyvtárnak, jól ismerte Reizner Jánost, Tömörkény Istvánt és Móra Ferencet. Erről az időről Móra halála után 20 évvel azt írta egy újságcikkben, hogy „[a]kkoriban Móra Ferkó még nem volt híres ember”. Könyvtártiszt volt a Somogyi-könyvtárban, Tömörkény István mellett, és újságíróskodott. Érettségi után Vasváry (akinek akkor még Wiblitzhauser volt a vezetékneve) a temesvári szemináriumban papnövendék lett, 1911-ben szentelték fel. Kétévi szolgálat után, az egyházi felsőbbsséggel támadt sérelmei okán áttért a református hitre. 1914-ben Amerikába ment segédlelkésznek, eredeti terve szerint két évre, de a világháború ott ragasztotta, megnősült, és több mint 60 évig szolgálta az amerikai magyar reformátusokat. Pittsburghben kezdte, aztán 1927-től majd tíz évig az „amerikai Debrecenben”, Clevelandben szolgált. Főfoglalkozású lelkipásztori működése 1935-ben véget ért, mert az Amerikai Magyar Református Egyesület (egy non-profit biztosító és nyugdíjintézet) főtisztviselője lett Washingtonban. 1957-ben nyugalomba vonult, de még 10 éven át beszolgáló lelkésze volt egy Washingtontól 180 km-re levő magyar egyházközségnek.

A fiatal Vasváry Pittsburghbe érkezvén tudomást szerzett arról, hogy Kossuth Lajos pittsburghi tartózkodásának számos tárgyi emléke is van, s elkezdte gyűjteni a keze ügyébe akadó újságokat, fényképeket és dokumentumokat. Ebből aztán végül az amerikai magyarságnak és tágabban véve a magyar–amerikai történelmi kapcsolatok kutatásának egyik legjelentősebb forrása lett. Ez a gyűjtemény került Szegedre 1978-ban. Számtalan nagyon értékes dokumentum őrizi az első Amerikába utazó magyartól (a 16. században az Újvilágba hajózó Budai Parmenius Istvántól) az 1970-es évekig a fontos és a kevésbé fontosnak látszó magyar vonatkozású események emlékeit. Az amerikai magyarok után érdeklődő tudósok és laikusok gazdag anyagot találnak a gyűjteményben az amerikai függetlenségi háború első magyar hősi halottjáról, Kovács Mihály ezredesről; a szegedi származású Számwald Gyuláról, aki az amerikai polgárháborúban az északi sereg hős tábornoka volt; a hollywoodi magyar filmesekről; a fizikusokról (Szilárd Leóról, Wigner Jenőről, Teller Edéről), akik kvázi megnyerették a II. világháborút Amerikával; a zenészekről (Bartók Bélától Starker Jánosig); és olyan „névtelen” emberekről is, mint Tóth Csanád, aki Cyrus Vance tolmácsa volt, amikor 1978-ban az amerikai külügyminiszter visszaadta a magyar koronát a pesti Parlamentben; vagy Éltető Lajos és Ludányi András, akik a politikai és vallási értelemben is ökumenikus amerikai Magyar Baráti Közösséget gründolták jó 40 évvel ezelőtt, s működtetik azt ma is, stb. stb.

Amikor Vasváry Ödön gyűjteményét a Somogyi-könyvtárnak adományozta – egy Péter Lászlónak írt leveléből tudjuk –, azért tette, mert attól félt, hogy ha

Amerikában marad a gyűjtemény, ott előbb-utóbb szétszóródik, elpusztul. Látott ilyesmit a II. világháború alatt, tudta, mit akar elkerülni. Úgy látom, jól számított, mert a Somogyi-könyvtár jól sáfárkodik a gyűjteménnyel, immár 30 éve. Köszönet ezért a könyvtár vezetőinek, de legfőképp Kórász Máriának. Nagy szó ez, különösen, ha tudjuk, hogy Vasváry halála óta is milyen értékes magyar könyvgyűjtemények mentek veszendőbe Amerikában, esetenként magyar professzorok „közreműködésével”. A gyűjtemény Szegedre érkezése után egy ideig Péter László s mások is amiatt szomorkodtak, hogy nemigen sikerül gyarapítani a kollektíót újabb amerikai magyar dokumentumokkal. Alig akadtak néhányan, akik a vasfüggönyön inneni (túli) Szegedre küldték az amerikai magyar könyveket, cikkeket, fényképeket vagy más dokumentumokat. 1989 után ez is megváltozott, így aztán mára a Vasváry-gyűjtemény az amerikai magyar történeti kutatásoknak az egyik, ha nem a legfontosabb forrásává vált. Szeged szülötte, az amerikai magyarok krónikása nem élt hiába.

A MARGINAL NOTE ON HUNGARIAN-AMERICANS⁴⁴³



Hungarian-Americans, their history, and their cultural and linguistic adaptation to life in the USA were not much known in Hungary when Lehel Vadon embarked on creating his monumental *Bibliography of American Literature and Literary Scholarship through 2000* in the mid-1970s. At that time, Hungarians in Hungary and in the USA were sealed from each other by the Iron Curtain. The two superpowers, the USA and the USSR, were alive and kicking. Travelers from the US to Hungary, or from this country to the US, were few. It is almost a miracle that, despite the circumstances, some scholars were able to produce fundamental monographs such as Júlia Puskás' *Emigrant Hungarians in the United States 1880–1940* (published in Hungarian in 1982) and Albert Tezla's *The Hazardous Quest: Hungarian immigrants in the United States 1895–1920* (published in 1993, based on two volumes first published in Hungarian in 1987). Puskás was a Hungarian historian who had close relatives in America, and Tezla was the American-born son of Hungarian immigrants from Padé, Torontál County (then in Hungary, today in Serbia) to South Bend, Indiana. In the words of Tezla, they erected monuments to the heroes who created Hungarian America.

When I had the good fortune of teaching Hungarian at Indiana University at Bloomington between 1978 and 1981, I became familiar with Hungarian-Americans, their life, language and culture, so much so that I carried out linguistic fieldwork with the Hungarians in South Bend. I did not know at the time that in a sense, I saw the tail end of Hungarian-Americans. I realized this only two decades later, when I reviewed Éva V. Huseby-Darvas' excellent book *Hungarians in Michigan* (published in 2003). In the conclusion to my review, I summarized how Huseby-Darvas contrasted the old (20th-century) Hungarian-Americans with the new (21st-century) immigrants. The old Hungarians were mainly blue-collar laborers, but the new ones are highly trained professionals or people who make a living in the service industries. The old built their own churches, stores, taverns and Hungarian community centers in their ethnic neighborhoods near big factories and mines. These neighborhoods were geographically and socially well demarcated from mainstream America. The new immigrants today live scattered in suburban America, far away from the one-time Hungarian

⁴⁴³ Először megjelent: Abádi Nagy Zoltán – Kádár Judit Ágnes – Tarnóc András (szerk.): *A szavak szépsége, avagy a bibliográfus igazsága. Tisztelgés Vadon Lehel 70. születésnapján*, Eger, Eszterházy Károly Főiskola, Amerikanisztika Tanszék, 2012, 651–653.

neighborhoods. The old lived in real Hungarian communities, in which their children could learn Hungarian fairly well. The “strength” of the old Hungarian communities was shown by some people who were able to live as long as 60 years without learning English. The new immigrants do not live in real Hungarian communities. At best, they live in virtual Hungarian communities whose members interact with each other by cell phone or the Internet. It is no wonder that under such circumstances their children cannot learn Hungarian, for the simple reason that they have only their parent(s) to learn the language from. It is very rare, most unlikely that a child born of Hungarian parents should learn Hungarian well in their family. I predicted in my review that in the 21st century there will be a presence of Hungarians in America, but almost none of their children will learn Hungarian.

The Hungarian community (or the Hunkies, if I may use an un-pc designation) of South Bend celebrated their 100th anniversary in 1982. I honored them with an article in the South Bend Tribune, which I would like to republish here, as a tribute to my friend Lehel, and to the memory of a by-gone community.

South Bend Tribune, Monday, October 18, 1982

MICHIANA POINT OF VIEW

Hungarians who arrived century ago left mark on community

By MIKLOS KONTRA

“ON THE 27TH OF October, 1882, a strange group of people came to South Bend. Men, women and children, 32 in all. As they left the railroad station, the sight of a strange city spread before their eyes. This city was their destination. They were advised to come here by the agent of the steamship company, who told them there was a demand for unskilled labor in the factories of South Bend. There was no lodging awaiting them. Dressed in outlandish clothes, carrying their bundles in small pine chests, they were trotting with weary steps in the direction of a large oak tree which stood near the intersection of present Prairie Ave. and Scott St.”

Thus Dr. Andrew Petrass, general practitioner and family doctor of South Bend Hungarians for over a half century, reconstructed the arrival of the first Hungarians. These 32 and the many hundreds who followed them left their old country to find jobs, any jobs whatsoever, and a better life in America.

As the Hungarian community grew, it built churches, organized sick-benefit societies, and published newspapers, Hungarian in language and American in spirit. One of their churches, St. Stephen's on W. Thomas St, has breathtakingly beautiful stained glass windows which testify to the richness of cultural life of

South Bend Hungarians in the 1910s. These windows make St. Stephen's a truly unique landmark for Hungarians all over the United States.

LIKE EVERYWHERE ELSE in the country, Hungarians in South Bend had to work hard. They toiled at Studebaker, Oliver or Singer. The women often took jobs in the cafeterias of the University of Notre Dame, which in local Hungarian was called galos (gahlosh, from the English word "college").

The contributions Hungarians made were highly appreciated. In his letter to the Golden Jubilee Committee of the Magyar People, A. R. Erskine, president of the Studebaker corporation, wrote this in 1932: *"I congratulate the Magyar citizens upon their character, achievements and position in the community, and the city upon the possession of this most desirable citizenship."*

The ten thousand strong Hungarian community which celebrated its 50th anniversary in 1932, has decreased to half by the centenary in 1982. In his article in the Golden Jubilee Album of the Magyar People of South Bend, Dr. Petrass predicted that *"twenty-five years from now their (Hungarians') assimilation will be complete."*

HIS PREDICTION DID NOT come true. Exactly twenty-five years later, in 1957, hundreds of Hungarian refugees arrived in South Bend and joined the old Hungarian community. Twenty-five years after the last exodus from Hungary, in 1981, I saw them all prosperous. One man we interviewed has built up his business so methodically that now he can boast of the kind of financial security which has generally been associated with the American Dream.

Another friend of ours, Frank Toth, is a letter-day old-timer in many ways. He will butcher a few pigs every year and make excellent Hungarian sausage, bacon and ham, comparable to the finest I have ever had in Hungary. And I have lived in Hungary all my life except the three years when I taught Hungarian at Indiana University at Bloomington where some of my students were sons and daughters of the 56-ers in South Bend. I hope they have been polishing their Hungarian further since I left.

Although shrinking, the Hungarian community in South Bend retains some excellent pillars. Attorney Peter Nemeth Sr.'s charisma and wisdom have fascinated us no less than Msgr. Elmer G. Peterson's erudition or Miss Anna Barany's tending to the elderly of the community. Louie Kovach, owner of Charley's Tavern

on W. Indiana Ave., can boast of the best Hungarian goulash possible. What I mean is that goulash as they know it in America is a far cry from goulash (gulyas) in Hungary. And it is even a further cry from goulash at Charley's, as Louie's able sisters, Anna and Gizella, can out-Hungarian the Hungarians in Hungary.

SOME OF THE FIRST settlers' sons have become famous scholars. Albert Tezla, for instance, was born in South Bend in 1915. As professor of English at the University of Minnesota-Duluth, he has authored two scholarly guides to Hungarian literature, both published by Harvard University Press. He also edited an excellent anthology of contemporary Hungarian prose in English and is now working on a monumental book commemorating the checkered lives of Hungarians in America. His book, the manuscript of which I had the opportunity to see in Budapest this past summer will be published both in the United States and in Hungary. It will be a worthy and detailed portrait of Hungarians in pre-1920 America. Born in South Bend, Tezla can't help including in his book a special section on life in the Hungarian American community into which he was born.

One afternoon, as we were discussing the manuscript of the book on the terrace of the Hotel Gellert in Budapest, he said to me: *"My mother is 100 years old now but my father died long ago. I decided to do this book so that people in Hungary may have an idea of what these people's life in America was like. I intend the book to be a monument to these heroes."*

It certainly will be a monument to the builders of the community, and a fitting one. Something that could only be created by the American-born son of a Hungarian immigrant.

Mr. Kontra is assistant professor of English at Kossuth Lajos University, Debrecen, Hungary. He taught Hungarian at I.U.-Bloomington from 1978 to 1981. In the summers of 1980 and 1981 he and his research assistant Greg Nehler, conducted tape-recorded interviews with Hungarian Americans for the "Project on Hungarian-American Bilingualism in South Bend."

ABSTRACT

Memorial Plaque unveiled in Suza/Csúza, Croatia

A short piece of news about Gedeon Ács (1819–1887), a protestant army chaplain in the 1848/49 Hungarian revolution, who spent the years 1851–61 in the USA, where he founded the first Hungarian church in New York City.



1. kép. Ács Gedeon síremléke Csúzában

⁴⁴⁴ Először megjelent: Vasváry Collection Newsletter, No. 56, 2016/2. <http://vasvary.sk-szeged.hu/newsletter/16dec/csuz.html> (Letöltés: 2025. április 30.)

A drávaszögi Csúza református templomában 2016. október 31-én, a Reformáció napján ünnepi istentiszteletet tartottak, s ennek során felavattak egy, a templom falára helyezett emléktáblát, amelyen az összes ismert csúzai lelkész neve és szolgálati ideje fel van sorolva, 1554-től máig, így mások mellett Ács Gedeoné is, aki 1862-től haláláig, 1887-ig volt csúzai lelkipásztor. Ács Gedeon részt vett az 1848–49-es forradalomban és szabadságharcban, majd „Kossuth Lajos papjaként” Törökországba és Amerikába emigrált, ahol ő alapította meg az első magyar egyházat 1852-ben, New York városában. 1861-ben tért haza Dél-Baranyába. Ács Gedeon sírja a csúzai református temetőben van. *Mihelyt gyertyámat eloltom...* című bostoni jegyzeteihez (Budapest, Gondolat, 1989) írt előszavában Bogáti Péter arról tudósít, hogy 1986-ban a New York-i Fulton és William Street sarkán egy református egyházi konferencia alkalmával emléktáblát lepleztek le Ács Gedeon egykori temploma helyén, amelybe „katolikus és reformált, de még a »Mózes-hitű« is eljárta lelki vigaszért”.



Fiatalszegedi tanársegédként 1978 őszén utaztam az amerikai Indiana Egyetemre magyar lektornak. Mielőtt útra keltem, láttam a Somogyi-könyvtárban a nemrég érkezett Vasváry-gyűjteményt. Karácsonykor megismerkedtem Csikágóban Szathmáry Lajossal (1919–1996), a hírneves bibliofil vendéglőssel, akiről tudni való, hogy mérhetetlenül gazdag magyar (és amerikai gasztronómiai) könyvgyűjteményét két kézzel szórta szét arra méltónak vagy méltatlannak bizonyult amerikai egyetemi könyvtáraknak (University of Chicago Library, University of Iowa Libraries, Johnson & Wales University Culinary Archives & Museum, Indiana University Library), de juttatott a kincsekből Magyarországra is, például a sárospataki Rákóczi Múzeumnak. 1993. május 31-én Szathmáry Lajos hangoslevelet küldött Ilia Mihálynak Szegedre, általam. Iliáról régóta az a hír járta az amerikai magyarok között, hogy hiába hívják, nem jön Amerikába. De sokakkal levelezik. Itt most annak a közel egyórás hangoslevélnek a részletei olvashatók, amelyet Miskának hoztam haza kazettán, 1993 nyarán.

Kedves Mihály!

Mi már annyit ágaztunk-bogaztunk és leveleztünk, hogy most, mikor Kontra Miklós közös jó barátunk megkérdezte, hogy akarok-e valakinek egy hangszalaglevelet mondani, például Ilia Miskának, úgy csaptam le rá, mint a róka a kiscsirkére. Vagy a magyar ellenzék a kormányra, és mondtam, hogy boldogan, örömmel. Tehát ez most az első levelem, amelyikben nem kell a hatvannyolc évvel ezelőtt tanult helyesírási szabályokkal törődnöm, nem kell izgulnom, hogy vajon azóta különböző rendszerek miket változtattak a helyesírásán. Hanem csak mondom, ahogy egy Magyarországról 1944. december 25-én eljött és azóta Magyarországra hivatalosan soha vissza nem tért magyar itt, Amerikában beszél. Amint tudod biztosan a levelezésünkből, én még mindig nem keverem a két nyelvet, pedig aránylag jól és sokat beszélek és írok angolul. Néha magyar zammattal ugyan, de azért igyekszem a két nyelvet elválasztani egymástól és a harmadiktól, a némettől, amivel már elég sok a kínom, de forszírozom magamat, kényszerítem magamat, hogy megtartsam.

Sokszor, sokat, sok szeretettel érdeklődök felőled, és bizony nagyon különbözők és nagyon változatosak a dolgok, amiket hallok veled kapcsolatban. De hát úgy szép az élet, ha zajlik, úgy érdekes az emberek véleménye, hogy ha azt

⁴⁴⁵ Eredetileg megjelent: *EX Symposion*, 2007/59, 55–58.

mondják, amit a mondás pillanatában igazságnak éreznek. Én mindig egyféle embernek ismertelek, mindig emberséges embernek, kedves embernek, jó barát-nak, és mindig úgy éreztem, hogy akármilyen messze van a két folyó torkolatánál lévő Szeged a két folyó torkolatánál lévő Csikágótól, azért mi mindig egy húron pendülünk, vagy nagyon közel vagyunk egymáshoz. Most egy hosszú beszélgetésem volt Miklóssal, hosszan elbeszélgettünk, és én rájöttem, azt hiszem, ő ugyanúgy rájött, hogy a legnagyobb baj a külföldön élő magyarság kapcsán az, hogy sokkal kevesebbet tudunk egymásról, mint amennyit illene, és mint amennyit kellene.

[...]

Bizonny itt az első feladatunk mindnyájunknak az, hogy az ősi, régi, még Szlovákia megalapítása előtti tót főfoglalkozást űzzük. Mi, amerikai magyarok legfőbb feladatunknak tartjuk, hogy járjuk ezt a földrészt nagyságú országot, és kiabáljuk, hogy „van-e valami drótozníí, fótozníí”, és igyekszünk a magyar becsületet, a magyar nevet valahogy megdrótozni, megfótozni. Nagy szükség van erre, és nem lehet ezt politikával, nem lehet handabandázással, pofázással intézni, csak úgy, ha az ember szépen, csendesen végzi a munkáját, amit a munkájának érez. Soha nem mondtam el ezt sok embernek így, ahogy már nem félek elmondani Neked, bár fene tudja, hogy kell-e még félni vagy sem.

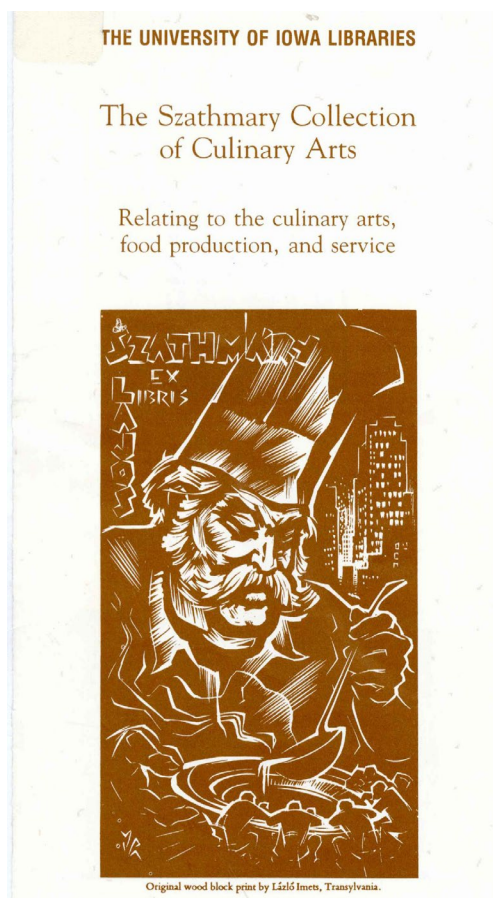
De itt van például Budai Parmenius Istvánnak az ügye. Biztosan tudod róla, hogy ez a magyar tudós angol királyi szolgálatba került mint oxfordi don, mint oxfordi öregdiák, fiatal tudós, és királyi szolgálatban az első történész volt, aki elhajózott az Újvilágba. Visszament, írt egy csodálatos latin nyelvű klasszikus ódát az Újvilághoz. És mikor másodszor visszajött, Újfundland szigeténél tengerészhalált halt, de az írásai megmaradtak Angliában, az Oxfordi Egyetemen, a nagy londoni könyvtárakban. Budai Parmenius, hát nem lehetett letagadni, hogy magyar, mért hívta volna magát Budainak, ha Bukarestben vagy Bratislavában született volna? Bél Mátyást könnyű elvenni tőlünk, és Bartókot, legalább is az elvételükkel próbálkozni a születési helyük miatt. De ha valaki Budapesten, akkor még Budán, született, az nyilvánvalóan magyar volt, mint ahogy saját írásaiban is itt-ott megemlíti. Éreztem, tudtam a 60-as években, hogy nagyon nagy szükség lenne rá, hogy egy jó könyv jelenjék meg erről a Budai Parmeniusról. De láttam, hogy mi történt a legjobb, legkitűnőbb rólunk írt könyvekkel az amerikai egyetemeken és a könyvtárakban. Amint egy jó könyv megjelent, és a könyvtárakba került, a csehszlovák brigantik, a Beneš-huszárok azonnal bementek a könyvtárba, kivették a könyvet, s két hét múlva sírva bementek, hogy „bocsánatot kérek, elvesztettem az autóbuszon a könyvet, itt van az egy dollár hatvan, ne tessék haragudni”. Így tűnt el minden könyvtárból például Macartney

professzornak a könyve,⁴⁴⁶ azután a Montgomery-könyv⁴⁴⁷ és más könyvek. Gondoltam, hogy ha egy magyar kiadó kiadja ezt a könyvet itt Amerikában, az el fog tűnni hetek alatt. A Jóisten megsegített annyira – engem, aki egy dollár tíz centtel, négy angol szó tudással érkeztem ide –, hogy munkám keresetéből (nem mint vendéglős, hanem mint szaktanácsadó) meg tudtam engedni magamnak, hogy pár ezer dollárt fordítsak egy ilyen szent magyar ügyre. Budai Parmenius Istvánra a figyelmemet Vasváry Ödön hívta fel, akinek a gyűjteménye ott van nálatok, Szegeden. Mindazzal együtt, amit én küldtem oda abból, amit Vasváry Ödön maga és a családja ajándékozott nekem. De tudtam azt, hogy ha mint magyar kiadvány jelenik meg, vége. Ezért a következő aljasságot követtem el: egy ügyvéddel, aki nem az én ügyvédem volt, és nem ebben a városban székel, írtam egy levelet egy kanadai egyetemnek, hogy egy magát megnevezni nem akaró volt oxfordi diák, aki mint diák Parmeniusszal foglalkozott, hajlandó lenne (ami akkor nagyon nagy szó volt) ötezer dollárt adományozni egy vagy két olyan doktorandusz diáknak, akik az angol történelemből Parmeniust választanák, és róla írnának doktori disszertációt, és külön adna kétezer-ötszáz dollárt arra, hogy az egyetem ezt kiadja. Akkoriban olyan nehéz volt ötszáz dollárt kapni egy doktorandusz diáknak, hogy boldogan belementek, a kanadai egyetem kiadta, sehol magyar név, magyar vonatkozás nincs. A könyv⁴⁴⁸ ma is ott van minden egyetemen, amelyik megkapta, még utána rádobtam két darab ezrest, hogy megvegyem az egész könyvvállományt, hogy szét tudjam küldeni mindenfelé, ahol én akarom, hogy a könyv ott legyen, de a szétküldés szintén ennek a New York-i ügyvédnek az irodájából történt, egy angol irodalmi alapítvány ürügye alatt. Tehát ez a könyv ma is él, ma is hat, ma is lüktet, most fogom megint kiállítani egy kiállításon, amelynek az lesz a címe, hogy „Az amerikai–magyar és magyar–amerikai kulturális kapcsolatok” kétszáz éve, bemutatva száz könyvben. És természetesen a száz könyv között előkelő helyen ott lesz Budai Parmenius Istvánnak az Amerikához írott ódája, amelyben már akkor megjósolta, hogy milyen hatalmas, lüktető jövője lesz ennek a földrész nagyságú országnak, az Egyesült Államoknak, és az egész nyugati féltekének, Észak- és Dél-Amerikának.

⁴⁴⁶ Carlile Aylmer Macartney: *Hungary and Her Successors. The Treaty of Trianon and Its Consequences, 1919–1937*, New York, Oxford University Press, 1937.

⁴⁴⁷ John Flournoy Montgomery: *Hungary: the unwilling satellite*, New York, The Devin-Adair Company, 1947.

⁴⁴⁸ Minden bizonnyal erről a könyvről van szó: *The new found land of Stephen Parmenius; the life and writings of a Hungarian poet, drowned on a voyage from Newfoundland*, 1583, Edited and translated with commentaries by David B. Quinn – Neil M. Cheshire, Toronto, University of Toronto Press, 1972.



1. kép. Borítókép a University of Iowa Libraries gyűjteményéből

Most az új évben nagyon nagy szerencsénk volt. Én tizenkét éven át egyik szerkesztője voltam a *Travel Holiday* nevű havi turista-folyóiratnak, a legöregebb, most már 97. évében levő folyóiratnak, amelynek óriási az előfizetői tábora. Tizenkét éven át az volt a szerződésemben, hogy évi hat cikket kell írjak nekik. A cikk akármiről szólhatott, amiről én akartam, de háromnak három idegen országról, háromnak pedig Amerikáról kellett szólnia, és a cikket egy könnyen megfőzhető, olcsó és ízes étel receptjével kellett befejeznem. Ezek a cikkek olyan sikeresek voltak, hogy a másodközlési jogukért sokkal nagyobb összegeket kaptam, mint az első közlésért. S most az egyik ügynökség, amelyik néha megvett tőlem másodközlésre vagy propagandacélra cikkeket, felhívott karácsony előtt,

hogy szeretnének velem beszélni: írok-e még? Mondom: hogyne, írok, ha van kinek, de ingyen nem írok, csak pénzért. Mondták:

– Hát természetes, hogy pénzért.

– Hát miről lenne szó?

– Hát egy nagy utat kellene megtenni, és négy cikket írni, de olyat, amit senki más, csak én tudok megírni. A Cunard hajótársaságnak a vezérhajója, a II. Erzsébet királynőről elnevezett Queen Elizabeth végighajózza világ körüli útja során az egész dél-amerikai kontinenst. De nagyon rossz üzletnek bizonyult ez a kényelmes út, mert senki nem vett rá jegyet. Az ezernyolcszáz személyes hajón mindössze hétszáz utas lesz. A hajó nem hagyhatja el a kikötőt az angol szakszervezeti szerződés szerint anélkül, hogy 1023 szakszervezeti alkalmazott ne lenne a hajón. Tehát most is kénytelenek lesznek ezt az utat megtenni, több mint ezer alkalmazottal és mindössze hétszáz utassal. A dél-amerikai államok, Brazília, Argentína, Chile és a többi kisebb állam, Uruguay, Paraguay, hajlandók lennének nagyon nagy összeget áldozni az út propagálására, mert a tervek szerint jövőre már nem megy arra a Queen Elizabeth, de ők csendes munkával ezen akarnak dolgozni, ezért kéne tőlem négy cikk.

– És ezért mit fizetnek?

– Hát, uram, ön és a felesége a mi vendégünként részt vesz ezen a tizennégy napos úton. Önöknek csak a biztosítást és a borraalót kell megfizetniük saját csekkjükkel és a kikötődíjakat. A másik tizenhatezer dollárt kettőjükért mi fizetjük. És a négy cikkért adunk háromezer dollárt, amiből bőven telik a biztosításra és egyebekre.

Természetesen elvállaltuk, mert mi soha életünkben nem tudtuk volna megengedni magunknak, hogy két hétig a Queen Elizabethen, egy luxuskabinban és a legjobb étteremben étkezve utazzunk. El is mentünk az útra. Hála az amerikai államnak, tizenkilenc nap lett belőle, nem engedték ugyanis, hogy Limában, Peruban kiszálljunk, s onnan hazarepüljünk, mert féltek a perui állapotoktól, s ezért egészen Acapulcóig elhoztak. Tehát tényleg alkalmam volt arról a földrészről, amelyről Budai Parmenius írt, s amelynek egy-két déli országát s egy-két északi országát már ismertem, tapasztalatokat szerezni.

Ezen az úton nagyon sokat gondoltam arra, hogy milyen kár, hogy a Horthy-kormánynak, a Szálasi-kormánynak, a Kállay-kormánynak, a Rákosi-kormánynak, a teniszező pasas kormányának és a két t-s vagy két l-es vagy két n-es Antallnak, senkinek nincs pénze arra, hogy egyszer felfogadjanak jó utazási írókat, hogy írjanak Magyarországról. Én itt gyűjtöm évtizedek óta a marhaságokat, amiket rólunk írnak. És nem tudtam megérteni mindaddig, amíg most az új rendszer idején el nem jutottam Washingtonba, a magyar követségre, bocsánatot kérek, a magyar *nagykövetségre*, mert nekünk nincs magyar követségünk, nekünk

köztársasági nagykövetségünk van, és mikor az ember telefonon fölhívja őket, akkor úgy jelentkezik, hogy *nagykövetség*. Hát a nagykövetnek nincs sajtófőnöke. Nincs sajtóattaséja. Nincs sajtómunkása... Először is, akiket ott megismertem mint sajtóbeosztottakat, egyik se tud annyira angolul, hogy valamit értelmesen el tudjon rólunk mondani.

[...]

Persze azért csinálom tovább... Egyébként ez a kiállítás volt már három hétig egy kaliforniai egyetemen, kétszer volt kiállítva Washingtonban, egyszer a világhírű Cosmos Clubban, legutóbb egy hónapig Rhode Islanden, az ország legkisebb államának a főkönyvtárában, ahol én voltam az ünnepi szónok. A beszédemet nem tudtam elmondani, mert kórházban feküdtem betegen. Ugyancsak kórházban feküdtem, amikor a Johnson & Wales Egyetem könyvtárának a könyvgyűjtő akciójára adtam egy nyolcvanszemélyes magyar díszvacsorát, amelyre természetesen meghívtuk a Magyar Köztársaság nagykövetét, aki se el nem jött, se nem válaszolt, se egy üdvözlő táviratot nem küldött, pedig a Johnson & Wales Egyetemen 63 országból és 44 amerikai államból tízezer tanuló tanulója a szállodaipar, a vendéglátás, a főzés, sütés és az utazási ügynökség tantárgyait. Ezek lesznek azok az emberek, akik turistákat fognak küldeni Európába attól a repülőársaságtól, attól a turistaügynökségtől, amelyik már másodéves korukban felveszi őket alkalmazottnak, és amelyik esetenként fizeti a harmadévi és a negyedévi tandíjukat, hogy minél előbb megkapják a diplomájukat, hogy elme-hessenek utazási ügynököknek. De a magyar külképviselet nem ér rá, hogy ezekkel a diákokkal foglalkozzon.

[...]

Mióta én ott vagyok azon az egyetemen, eddig még, a Jóisten segítségével és a magyar állam *teljes* közönye, meg nem értése és rosszindulata ellenére, minden évben tudtam öt-hat diákot hozni Magyarországról, akik ott tanulnak fél évig, egy évig, egy fillér otthoni segítség nélkül. De remek gyerekek, nagyszerűen megállják a helyüket, és tudom, hogy büszkeségei lesznek a magyarországi szállodaiparnak, a magyarországi vendéglátásnak, a magyarországi turizmusnak. Nagyon nehezek ezek a dolgok, nehezen mennek, de azért mennek, Miskám! Minden megy, ha az ember mozgatni akarja.

Lassan be is fejezem, sok szeretettel gondolok Rád, nagyon örülnék, ha egyszer Tőled is kapnék egy ilyen elmondott levelet, közben, mikor van egy kis idő, menj be a Vasváry-gyűjteménybe, add át az üdvözetemet Kórász Máriának, és mondd meg neki, hogy megint itt áll egypár nagy doboz, várva, hogy találjunk valakit, aki elvállalja a diplomáciai szállítást. A nagykövetségre már nem merem bízni az ilyesmit, Miskám, tavaly adtam át nekik három ládát, összeviszsa hazudozott mindenki, azután kiderült, hogy elfelejtették a szállítmányt összeállítani, tavaly

nem is ment el, csak az idén februárban. Ezt onnan tudom, hogy kaptam egy goromba levelet, hogy ne merjek Pesten érdeklődni a megbízóknál, hanem majd a megbízott fogja értesíteni az én megbízottamat, mikor a szállítmány megérkezik, s a csomagok átvehetők lesznek. Miskám, ezt a levelet most mondom gépbe, május 31-én. A repülőgép, az írásbeli értesítés szerint februárban elindult. *Még nem érkezett meg!* Azt hiszem, a magyar légitársaság vezetőjét Pató Pálnak hívják. Jó káderes volt, és így meghagyták az állásában.

Szeretettel öllelek, az összes ismerőssökkel együtt, és remélem, hogy előbb-utóbb én is hallani fogom a hangodat.

ORSZÁGH LÁSZLÓ ÉLETMŰVÉNEK NÉHÁNY TUDOMÁNYTÖRTÉNETI VONATKOZÁSA⁴⁴⁹

ABSTRACT

László Országh (1907–1984) was editor-in-chief of the 7-volume A Magyar Nyelv Értelmező Szótára [The Defining Dictionary of Hungarian] compiled in the Linguistics Institute of the Hungarian Academy of Sciences and published in 1959–62. On the basis of memos found in the Institute and some personal letters, this paper attempts to reconstruct the circumstances under which this epoch-making dictionary of Hungarian was created. Cold-war paranoia permeated almost every aspect of dictionary-making and resulted in harsh censorship. It is demonstrated that Volumes 1 and 2 had an original, uncensored edition (1959–60) and an ideologically purged edition in the mid-1960s, which was disguised as if it were a simple reprint. Volumes 3 to 7 were written with the active “cooperation” of “ideological reviewers”. Large sections quoted from a lecture by Országh delivered in 1953 (but never published) illuminate important aspects of Hungarian lexicography at the time.

Keywords: Lexicographer László Országh (1907–1984), Hungarian lexicography, cold-war paranoia, ideological censorship in *The Defining Dictionary of Hungarian* (1959–1962)

BEVEZETŐ

Országh László szabadelvű ember volt, semmilyen dogmatikus, a gondolatszabadságnak korlátot szabó eszmével nem tudott közösséget vállalni. De a fizikai korlátokat se igen szívelhette: gyakran korholta például a budapesti közlekedésrendészetet azért, mert megengedte, hogy az autók a gyalogjárdákon parkoljanak. Lakása környékén, a hajdani Balaton, később Pálffy György, újabban megint Balaton utcában, meg a szomszédos utcákban csak a falhoz lapulva tudott valaki túljutni egy-egy parkoló autón. Országh számos elméleti lehetőséget fundált ki a gyaloglást ellehetetlenítő motorizáció megfékezésére (például a kerekek kilukasztása hangtalan pisztollyal), de a gyakorlati lépésektől tartózkodott. Kivéve egy alkalmat, amikor a Berlin étteremből hazafelé menet a Honvéd utcában

⁴⁴⁹ Eredetileg megjelent: *Nyelvtudományi Közlemények*, 94. köt., 1994–1995, 201–219.

egy, a járdát teljesen eltorlaszoló autó műanyag emblémáját botjával dühödten böködni kezdte. Magam restelltem a dolgot, s titkon azért drukoltam, hogy az emblémát Laci Bácsi ne tudja leverni. Nem sikerült neki.

A szó formális értelmében nem voltam Országh tanítványa. Ő 1968-ban ment nyugdíjba, én a következő évben voltam debreceni gólya. Az Országh-tanszék első, Országh nélküli évében lettünk angolszakosok. Kapcsolatunk 1973 nyarán kezdődött, amikor London és Moszkva között, Budapesten átutazóban voltam, s ő hajlandó volt lakásán fogadni valamilyen fonetikai átírással kapcsolatos kérdéseimmel kapcsolatban. 1974 nyarán már szótári segédmunkára érdemesített: az *Angol–magyar kéziszótár* tizedik, újból átdolgozott kiadásából én gyűjtöttem ki a frazeológiai átfedéseket. Később bölcsészdoktori értekezésem egyik bírálója volt. Élete utolsó évtizedében egyre szorosabb, bensőséges kapcsolatba kerülünk. Nem ért meglepetésként, amikor 1984 januárjában bekövetkezett halála után családja engem kért meg, hogy katalogizáljam híresen gazdag könyvtárát.



1. kép. Országh László emléktáblája a Balaton u. 12. szám alatt (Budapest, V. kerület).

Az emléktábla alkotója: Czinder Antal. Kép: szoborlap.hu

Országh könyvtára úgynevezett „védett könyvtár” volt, amit nem lehetett eladni bárkinek. A Kossuth Lajos Tudományegyetem könyvtára szerezte meg a jogot

megvásárlására. A könyvek, folyóiratok s egyebek (elő)katalogizálása 12 teljes munkanapot vett igénybe, és 1984 áprilisában fejeződött be. Öt segítőtársam volt, akik a cédulákat gépelték (nem az ETO szerint, de mindenesetre úgy, hogy egy-egy cédula címléírásából minden tétel pontosan azonosítható legyen). Mindez nem érdemelne különösebb említést, ha a Kossuth-egyetem könyvtára az elmúlt évtizedben legalább oly mértékű aktivitást mutatott volna fel az Ország-hönyvtár hozzáférhetővé tételében, mint amit akkor mutatott, amikor a vásárlás maga lezajlott.⁴⁵⁰

A késlekedésnek talán egy haszna azonban lesz majd. Ország-höbbször kifejezte azon óhaját – talán végrendeletében is kikötötte –, hogy hönyvtárát nem szabad egységes szakkönyvtárként kezelni, hanem minden egyes könyvet azon raktár megfelelő ábécérendi helyére kell majd tenni, ahová könyvtára kerül. Ez a ma talán kevésbé érthető „beolvasztási” óhaja abból az aggodalmából fakadt, hogy ha könyvtára egyben marad, azt esetleg egyben pusztítja el majd valami történelmi vihar. Ezekből a viharokból jutott neki bőven: a debreceni angol tanszék a háború végét harci lóistállóként hasznosulva érte meg.⁴⁵¹ Négy évi tanszéképítő munkája 1950 őszén a nyugati nyelvi tanszékek, köztük az ő angol tanszéke bezárásával ért véget. Ma azt remélhetjük, hogy ha a debreceni egyetem és könyvtárosai egyszer megteremtik az Ország-hönyvtár rendeltetésszerű használatának feltételeit, akkor az egyben, szakkönyvtárként állhat majd a kutatók rendelkezésére. Ország-höbbszörének egy másik kitételében a nyomtatásban meg nem jelent munkáiról úgy intézkedett, hogy azok „ne őritessenek meg, s ezt a húga – sajnos – tiszteletben tartotta”.⁴⁵² Így egyebek mellett megsemmisült az *Az irodalmi idézet szerepe a szótárakban* címet viselő, 105 gépelt lapos tanulmányának kézírata, amit egy 1959-ben kelt levelének tanúsága szerint közlésre szánt, de az ismeretlen okból nem jelent meg. Megőrzését 1984-ben főként mint az ÉrtSz készítésének fontos dokumentumáét javasoltam. Elpusztult az az *Értelmező Szótár ügyei 1952* című barna spirálfüzet is, ami feljegyzéseit tartalmazta a szótár készítéséről, a munkaértekezletekről s hasonlókról. És ma

⁴⁵⁰ 1994 júliusában a KLTE Angol–Amerikai Intézetének professzora s egyben az egyetem rektora, Nagy Zoltán jóvoltából bejutottam az egyetemi könyvtár raktárának 6. emeletére, ahol Ország-höbbszörének zömét őrzik. A könyvtár igazgatóhelyettese úgy vélekedett, hogy az Ország-höbbször László Emlékhönyvtár megnyitása helyhiány miatt csak akkor valószínű, amikor az egyetemi könyvtár új épületbe költözik. 1997-ben, Ország-höbbszörének 90. évfordulóján, az Angol–Amerikai Intézet nemzetközi szimpózium megrendezésével és egy Ország-höbbszöről elnevezendő szeminárium terem felavatásával kíván megemlékezni egykori professzoráról.

⁴⁵¹ Ágnes Békés: The Rebirth of the Debrecen English Department after 1945, *Angol Filológiai Tanulmányok* 11 (1977), 11–17, 12.

⁴⁵² Idézet F. Csanak Dórának, az MTA Könyvtára Kézirattára egykori vezetőjének 1994. június 6-i hozzám írt leveléből. A katalogizáláskor, 1984 tavaszán, a kéziratok jelentős részének a Kézirat-tárban való elhelyezését javasoltam Ország-höbbször családjának.

már megtekinthetetlenek azok az ÉrtSz segédleteiként használt fordítások, amelyek a külföldi szótártani tudomány eredményeit közvetítették a szótárszerkesztőség számára (az egyik fordító Martinkó András volt). Az MTA Nyelvtudományi Intézete újabban, a rezsimváltás folyamánként, egyre-másra költözik, mivel különféle akadémiai és kormányhivatalnokok így látják jónak. Egy-egy költözköztetéskor előkerülgetnek öreg iratok, amiket vagy kidobunk, vagy – ha úgy látjuk jónak – elteszünk. Az 1992 nyarán ránk kirótt költözköztetés⁴⁵³ előkerült néhány régi feljegyzés – ezek közül egykettőt alább hamarosan bemutatok. A költözköztetés okozta permanens készenléti állapot döbbszerűen rá arra, hogy a hovatovább 45 éves Nyelvtudományi Intézetnek nincs archívuma, ami saját működésének legalapvetőbb dokumentumait megőrizte volna. Teljességgel esetleges, hogy az Intézet bármely jelentős kutatásáról, produktumáról, munkatársáról és -től megmaradt-e valami, s ha véletlenül igen, akkor az kinek a birtokában leledzik. Nincsenek fényképek, s elporladt A magyar nyelvjárások atlaszának ellenőrző gyűjtésekor készített hangfelvételek jelentős része is. Mintha némelyek arra gondoltak volna: jobb is, ha nem marad nyoma annak, mi, hogyan, miért lett olyan, amilyen.⁴⁵⁴

A HIDEGHÁBORÚ IDEJÉN

Ma, amikor egyesek a szocializmus „emberarcúságát” emlegetik, mások viszont a terror rémtetteit taglalják, találkozunk olyan véleménnyel is, amely szerint nyelvészetünkben „a lehetőségekhez képest” minden normálisan zajlott, de

⁴⁵³ Az 1992 nyarán történt kényszerköltöztetésben magukat dicstelenül kitüntető hivatalnokok közül megemlítem az Akadémia elnökét, Kosáry Domokost és az akkori művelődési és közoktatási minisztert, Andrásfalvy Bertalant. Jellemző a hivatalok működésére, hogy jogilag a volt budai városháza 1994 augusztusában is a Nyelvtudományi Intézet kezelésében van, nem az oda beköltöztött Collegium Budapestében. Az akkori kormány kapkodó felelőtlenségét pedig mi sem mutatja jobban, mint hogy 1992 nyarán a Karmelita Kolostorba parancsolták az Intézetet, majd 1993 elején arról döntöttek, hogy a Karmelita Kolostorba kormányhivatalokat fognak költöztetni (lásd pl. *Pesti Hírlap*, 1993. március 27.).

⁴⁵⁴ A Karmelita Kolostorba költözköztést követően 1993. július 21-én Elekfi László Lexikográfiai segédletek a NSz-hoz címmel 13 gépírt lapon leírta „a pincéből vagy más úton megmentett anyag közül mindazt, ami a nagyszótári szócikkek szerkesztését érinti”. Ebben a (31) tétel két Országgh-írást tartalmaz: Feljegyzés az Ak. NSzótárról 1951. Országgh László; és Országgh L. feljegyzése az Ak. Nagyszótár anyagának külső történetéről 1945 után. Ezek tehát e dolgozat írásakor, 1994 augusztusában (még) megtalálhatók az Intézet 234. szobájában. A feljegyzések 1951. január 10. és május 31. között születtek. A *Nagyszótár* ostrom alatti és azt követő viszontagságairól (így többek között a Magyar Nemzeti Múzeum állagrontó tevékenységéről) szólnak, továbbá gazdátlanságáról, költözéseiről (az Akadémiáról a Puskin u. 26-ba, onnan a Vécsey u. 5-be, majd a Váci u. 1/b-be) és részben az ÉrtSz céljaira való felhasználásáról.

olyannal is, amely szerint nyelvünk züllött állapota az MTA-nak köszönhető. Ilyen vélemény például egy bizonyos Sebestyén Béláé:

A magyarság látókörét az MTA illetékesei igyekeztek belakatolni a finnugor elefántcsonttoronyba, durván és eleve letorkolva minden más nézetet, megakadályozva minden más irányú kutatást. Foglalkoztak az égvilágon mindennel, csak éppen azzal nem, amivel az akadémiaát annak megalapítója, Széchenyi István megbízta, vagyis a magyar nyelv intézményes ápolásával. Hatásos tevékenységük hiányában jutott anyanyelvünk napjaink tapasztalhatóan züllött állapotába.⁴⁵⁵

1990-91 körül a Magyar Rádió valamelyik jelentős hallgatósággal büszkélkedő műsorában megszólaltattak egy nyugatról épp hazatérő hazánkfiát, aki hosszan taglalta azt a nemzetellenes botrányt, hogy a *Magyar értelmező kéziszótárban* (ÉKsz), amit az Akadémiai Kiadó adott ki nemrég (sic!), teljesen helytelen, kommunista szellemiségű szavak és szójelentések találhatók. A riporter minden kommentár vagy kiegészítés nélkül, azaz szó nélkül adta adásba a nemzetmentő szónoklatot.

Megjelenésekor *A magyar nyelv értelmező szótára* hatalmas űrt töltött be a magyar szótáriródalomban.⁴⁵⁶ Az élő magyar szókincs leltárba vétele még a 20. század közepére sem történt meg, ami azt a furcsa helyzetet teremtette, hogy a magyar szavak és kifejezések jelentésére, használati körére stb. vonatkozó ismereteket csupán a kétnyelvű szótárakban lehetett találni. Az ÉrtSz vált minden későbbi egynyelvű szótárunk (TESz, VégSz, ÉKsz, SzinSz, ÚMTSz stb.) alapjává, de kétnyelvű szótáraink, nyelvtani monográfiák⁴⁵⁷ és a nyelvművelő kiadványok is bőven támaszkodnak rá. Ily módon az ÉrtSz munkatársai és annak főszerkesztője – akarva-akaratlan – bizonyos mértékig a vádlottak padjára ültethetők ma, amikor az ilyen padraültetésre számosan éreznek késztetést, nem is mindig sanda szándéktól vezérelve. Ezért nem érdektelen szemügyre venni némely körülményt, amely az ÉrtSz megszületését befolyásolta.

⁴⁵⁵ Sebestyén B.: Javaslat a tudományművelés reformjára, *Magyar Fórum*, 1994. január 20., 9.

⁴⁵⁶ Az ÉrtSz-ről írt egyik tanulmányában Országó a szótár stílusminősítései kapcsán megjegyzi, hogy "As in so much else, the editors of the ÉrtSz could rely in this respect, too, on their own judgment alone." László Országó: Problems and principles of the new dictionary of the Hungarian language, *Acta Linguistica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 10. köt., 1960, 211, 266.

⁴⁵⁷ Például Papp Ferenc: *A magyar főnév paradigmatisztikus rendszere*, Budapest, Akadémiai, 1975.

BONYODALMAK EGY DEDIKÁCIÓ KÖRÜL

Országh László angol szótárait egy bizonyos *Ny*-nek dedikálta, az 1981-ben megjelent *Angol–magyar kéziszótárt* például így:

Dedicated to the memory of
Ny
without whose help and
encouragement
this dictionary could never
have been compiled

Sokak kíváncsiságát fölkelte, kinek lehetnek ajánlva e szótárak. Boldizsár Iván a *Nagyvilág* című folyóirat 1973. júniusi számában az Edmund Wilsonnál⁴⁵⁸ tett amerikai látogatásáról beszámolva megírta, hogy Wilson tudni szeretne volna, ki is az a közelebről meg nem nevezett személy. Boldizsár a folyóiratszám 918. lapján ezt írta: „Történetesen tudom, kicsoda Ny. Jöjjön el újra Budapestre [már-mint Wilson – K. M.], bemutatom neki.” Országh 1973. július 17-én kelt levelében udvariasan megírta Boldizsárnak, hogy közlésének információértéke „grundfalsch”, ugyanakkor elmondta a következőket:

... Engem⁴⁵⁹ is többen megkérdeztek már az utóbbi negyed században, hogy mit is jelent ez a Ny? – Erre általában azt válaszoltam, hogy elég, ha maga Ny, valamint 4-5 főből álló legszűkebb rokoni és baráti köröm tudja. A rövidítés ténye jelzi, hogy ez magánügy. Ha mindenkinek orrára akartam volna kötni, akkor kiírtam volna Ny teljes nevét. (Mondanom sem kell, hogy ez a válaszom egy kérdezőt sem elégtett ki.) Volt néhány megfajtési kísérlet is a kérdésfeltevések között. Az egyik pl. úgy vélte tudni, hogy Ny = nobody. De még erre a provokatív számárságra se közöltem a „megfajtést”. Sokkal veszedelmesebb volt rám, amikor 1953-ban, Ny-nek dedikált második szótáram (a nagy M–A) megjelenésekor sürgősen magához citált akkori legfelső hivatalfőnököm, az MTA elnöke, és az izgatottságtól elfúló hangon közölte, hogy bejelentés (recte: feljelentés) érkezett hozzá, miszerint szótáram rejtjeles betűkkel Churchillnek és Trumannek van dedikálva. Ha nem tisztázom azonnal magamat, fegyelmi eljárás indul ellenem. E fenyegetésre kénytelen voltam felfedni Ny kilétét...

Az MTA akkori elnöke, Rusznyák István „konkrét bizonyítékot” követelt Országhtól, amelyet írásbeli nyilatkozatban kellett prezentálnia.

⁴⁵⁸ Amerikai irodalomkritikus és író, született 1895-ben, meghalt 1972-ben.

⁴⁵⁹ Minden idézetet eredeti helyesírásával közlök.

EGY TÁJÉKOZTATÁS

A Nyelvtudományi Intézetben kallódó iratok közül néhány éve előkerült egy Tájékoztató [itt következik egy név] értelmező munkájáról című 4 és $\frac{1}{3}$ gépelt lap terjedelmű irat, melyet Országgh László készített 1952. április 11-én. A Tájékoztató címzettje az iratból nem derül ki. Az alábbi idézeteket annak bemutatására válogattam ki, hogy milyen „termelési versenyben”⁴⁶⁰ és milyen „felügyelet” mellett kellett az ÉrtSz-t elkészíteni. Az egyes sortávval gépelt szöveg a következőképp kezdődik:

A szótári osztály dolgozói munkájának rendszeres kiértékelése során a közelmúlt napokban alaposan átvizsgáltam [XY] három szótári kéziratcsomóját [a 492., 506. és 576. számúakat], melyek kb 185 kidolgozott címszót tartalmaznak. A kéziratokra 14 gépírott oldal terjedelemben részletekbe menő elvi és gyakorlati észrevételeket, bíráló, módosító és kiegészítő megjegyzéseket tettem a kartárs és későbbi sajtó alá rendezés számára. Az alábbiakban e megjegyzéseimből és a kartárs régebbi kézíratainak más alkalmakból történt tanulmányozásából leszárt összefoglaló kritikai ismertetését kívánom értelmező munkájának adni.⁴⁶¹

Ezután megtudjuk, hogy XY elvtárs másfél évvel korábban lett az Intézet szótári osztályának tagja, aki a kezdeti nehézségek után a közönségnek értékes tagjává vált és működésével kivívta kartársai szeretetét és megbecsülését. Majd ez következik:

Része volt azonban ebben annak a ténynek is, hogy [XY] elvtárs mint az osztály ideológiailag egyik legfejlettebb dolgozója, mint jelentékeny mozgalmi tapasztalattal és számottevő szervező képességgel rendelkező jó elvtárs a maga részéről mindent elkövetett, hogy a Párt politikáját népszerűsítse, megmagyarázza és érvényesítse az osztály mindennapi életében. Tette ezt nemcsak elvi szilárdsággal, hanem egyben tapintattal párosult helyes politikai érzékkel, ami által működése igen lényegesen hozzájárult az

⁴⁶⁰ Lakó György, aki az MTA I. osztályának titkára volt akkoriban, nyilván a kor publikus nyelvhasználati szabályainak megfelelően fogalmazott, amikor így írt: „A tudományos termelés eredményeinek és fogyatékoságainak feltárása után rátérek...” (Lakó György: A Nyelv- és Irodalomtudományi Osztály munkája 1953–54-ben, Osztálytitkári beszámoló az 1954. évi nagygyűlésen, *A Magyar Tudományos Akadémia Nyelv- és Irodalomtudományi Osztályának Közleményei*, 6. köt., 1954, 1–28, 13).

⁴⁶¹ Ezt az öt oldalas dokumentumot és az alább említendő Feljegyzés a *Magyar Kéziszótár előkészítése tárgyában* című iratot, valamint Király Péter Javaslat-át és Németh Gyula levelét elhelyeztem a Nyelvtudományi Intézet könyvtárában.

osztály egészének és kollektív munkájának átpolitizálásához. Megnyilatkozott ez a tény abban is, ahogy kevésbé fejlett kartársaknak készségesen nyújtott és nyújt segítséget a napi szótári munkában gyakran felmerülő ideológiai kérdések tisztázásában és helyes megoldásában.

Később XY elvtárs, avagy kartárs termelékenységről olvashatunk tapintatos mondatokat:

[XY] elvtárs munkájának egyik szembetűnő vonása az, hogy gyorsan dolgozik, sokat termel. Munkatársai zöméhez képest mennyiségi tervét rendszeresen túl teljesíti. Alaposabb vizsgálatra azonban megmutatkozik, hogy termelésének mennyiségével annak minősége nem mindig áll arányban. Ahogy a három kéziratcsomó egyes szócikkeire tett megjegyzéseimből részletesen is kitűnik, az értelmezések megoldásában bizonyos visszatérő hiányosságok mutatkoznak.

Ami Országh tapintatosságát illeti, arról Kiss Lajos is beszámolt nemrég:

Azokban az 56 utáni években minden publikálásra szánt kéziratot be kellett mutatnunk az osztályvezetőnek. Országh László még ennek a ráoktrojált cenzori feladatnak az ellátásában is olyan eleganciával, kedélyességgel és szellemességgel járt el, hogy a kéziratcenzúrából nem ritkán élményszerű, meghitt beszélgetés lett.⁴⁶²

XY elvtárs/kartárs visszatérő hiányosságai egyikeként osztályvezetője értelmező munkáját bírálja, s eközben nem mulasztja el megemlíteni e munka összetársadalmi fontosságát:

A szójelentés ismeretében való hiányosságok mutatkoznak meg abban is, hogy [XY] kartársnak nem mindig sikerül a cimszó értelmét és főleg annak közkeletű használatát jól megválasztott példamondatokon szemléltetni. Az Ért. Szót. azzal is segítségére kíván lenni az új értelmiség nevelőinek, hogy nem csupán kielemez és világosan körülírja szavainak értelmét, hanem azok használatát gazdag köznyelvi példaanyagon be is mutatja.

Később a nehézségek leküzdésének mikéntjére is rámutat a „Tájékoztató” szerzője, így:

⁴⁶² Kiss L.: Visszapillantás, in Sz. Bakró-Nagy Marianne – Kontra Miklós (szerk.): *A nyelvészetről – egyes szám, első személyben*, Budapest, A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete, 1991, 135–144, 141.

A jelen pontban tárgyalt hiányosságon [főleg az első bekezdésbelin] csak nagyobb elmélyüléssel, tudatos, szinte aprólékos precízióra való törekvéssel és munkánkkal szemben való magasfokú igényességgel lehet úrrá lenni. Ezeket a tulajdonságokat minden fiatal munkatárnak fegyelmezetten és rendszeresen kultiválnia kell, mert az értelmezők nem születnek készen. A lényeglátást, az alapos kimerítő de tömör jelentésmegfogalmazásra való készséget más nyelvek szótárainak beható böngészésével, ilyen jellegű munkában fejlettebb kartársak kéziratainak figyelmes tanulmányozásával lehet csak elsajátítani, fejleszteni és csiszolni. Stendhal sem röstelt naponta stílusgyakorlatként pár paragrafust elolvasni a nyelvileg mintaszerű Code Napoléon-ból.

Végül álljon itt egy idézet annak bemutatására, miként mentegette magát az osztályvezető előljárói (a jelentés címzettjei) előtt:

A mondottakat összegezve meg kívánom jegyezni, hogy jelen jelentésemhez alapul vett kéziratcsomók elbírálásánál [mint más kartársak munkáiról adott véleményeim megalkotásánál sem] nem a teljes szerkesztői apparátus működtetésével jártam el. Munkaköröm természeténél fogva nem volt érkezésem arra, hogy magam teljesen önállóan, a teljes forrásanyag újból való feldolgozásával, az értelmezéseknek a megbírált kézirattól független újra kidolgozásával állapítsam meg, hogyan kellett volna a szócikkeket megszerkeszteni.

AZ 1953. ÁPRILIS 8-ÁN TARTOTT SZÓTÁRI ANKÉT BEVEZETŐ REFERÁTUMA

A Magyar Tudományos Akadémián 1953. április 8-án (tehát alig több, mint egy hónappal Sztálin halála után) szótári ankétot tartottak, melynek stencilezett bevezető referátuma több példányban fennmaradt. Országgh eme előadásának terjedelme 18, egyes sortávval gépelt lap. Az utolsó lap alján „Akadémiai Kiadó, Rota/1953.” jelzet olvasható, és „F.k.: Mestyán János”.

Ebben a publikálatlan előadásban⁴⁶³ – eltérően Országgh (1954)-től, vagy inkább kiegészítve azt – az előadó elsősorban a hazai kétnyelvű szótárírásról adott átfogó tájékoztatást és értékelést. Számos fontos, részben azóta is vitatott kérdésben mondott Országgh ekkor iránymutató véleményét. A bevezető részben sorjáznak az akkor obligát utalások Sztálinra, a szocializmus építésére, az osztálykiváltságok megszűnésére, a népi demokrácia vívmányaira stb. Nemcsak teljes körképét

⁴⁶³ A birtokomban levő példányt 1994 augusztusában átadtam az Akadémiai Könyvtár Kézirattárának, amit az 22/1994. sz. alatt vett állományba.

kapjuk azonban az akkori szótári állapotoknak (a kort – ma látszik ez igazán – a magyar szótárírás aranykorának nevezhetjük), hanem betekinthetünk abba is, miképpen vélekedett az ÉrtSz főszerkesztője a nyelvi standardról,⁴⁶⁴ a neologizmusokról, a szótári ekvivalenciáról, a szótárszerkesztésben ideológiai és politikai problémákról⁴⁶⁵ és más fontos kérdésekről.

A teljes szöveg ismertetésétől itt helyhiány miatt el kell tekintenem, de néhány – bizonyára szubjektíven kiválogatott – részt bemutatok belőle. A szöveg 4. lapjának alján és a következő lap tetején kifejti Országh, hogy a hazai szótárkészítés az utóbbi három évben „az élenjáró szovjet lexikográfia módszereit követve, Sztálin elvtárs nyelvtudományi cikkeinek szellemében tartalmilag nagyjából kétféle, méretekben háromféle szótárt vett tervbe”. Vagyis az 1989–90-i rendszerváltoztatásig nálunk szinte egyeduralkodó tartalmi kettősség (általános kétnyelvű szótárak és két- vagy többnyelvű szakszótárak) valamint a méretbeli hármasság (kisszótár, kéziszoztár, nagyszótár) szovjet import volt.

Megtudjuk ebből az írásból, hogy „[a]z egyes típusok külső és belső jellegzetességeinek meghatározása, a szótári technika és a vele kapcsolatos tudományos kérdések tisztázása az Akadémiai Szótári Bizottság mint tudományos irányító és véleményező szerv kötelessége lett /1952. tavasza óta/” (5). A szótárak kiadásának gazdasági vonatkozásai és a népgazdasági tervbe való beillesztésének kérdései egy, az MTA mellett működő Tárcabizottság hatáskörébe tartoztak 1951 márciusa óta, míg „az egyes szótárak megszerkesztésének és kiadásának gyakorlati lebonyolítása a nevezett két bizottságnak e vonatkozásban irányítása

⁴⁶⁴ Szocializmus és egységes nemzeti nyelv kérdéseiről ekkoriban Pais Dezső például ilyen szöveget publikált: „Nem lehet elég nyomatékosan rámutatnunk a nyelvjárási anyag körébe vágó különböző irányú gyűjtések rendkívüli sürgősségére. »Mit tettünk és mit tegyünk a nyelvtudomány ügyében a Sztálin teremtette fordulat után?« című akadémiai előadásomban 1951. június 29-én ezt mondtam: »Ki kell emelnem, amit a sztálini nyilatkozatokat tovább építő szovjet közlemények is hangsúlyoznak: a nyelvjárásgyűjtés nemcsak igen fontos, hanem szerfelett sürgős is, talán a legsürgetőbb nyelvtudományi feladat. Már a kapitalizmus viszonyai is erősen közrejátszottak a nyelvjáráások visszaszorításában, a szocializmus életformái meg éppen számos tényezővel a nyelvi kiegyenlítéshez, a nyelvjárási különbségek elmosódásához, a társadalom egészére kiterjedő egységes nyelvi rendszer, a nemzeti nyelv kialakulásához vezetnek.«” Pais Dezső: Elnöki zárószó, *A Magyar Tudományos Akadémia Nyelv- és Irodalomtudományi Osztályának Közleményei*, 6. köt., 1954, 111–112.

⁴⁶⁵ Országh (1954) egy előadásához Bóka László többek között ezt tartotta szükségesnek hozzáfűzni: „Ézért azt gondolom, hogy az értelmező szótár elkészítése a magyar nyelvtudomány munkásainak és mindazoknak a számára, akik az értelmező szótár munkálataiban részt vesznek, ideológiai fejlettségük egy nagyon nagy próbája. Azt gondolom, hogy az értelmező szótár megalkotása legelsősorban ideológiai munka...” Bóka László: Hozzászólás Országh László előadásához, *A Magyar Tudományos Akadémia Nyelv- és Irodalomtudományi Osztályának Közleményei*, 6. köt., 1954, 146–147. Lakó osztálytitkári beszámolójában hangsúlyozta a burzsoá nyelvtudomány bírálatának fontosságát, amit természetesen Tamás Lajos is visszhangzott az osztályközlemények VI. kötetének 35. oldalán.

alatt működő Akadémiai Kiadó feladata [lett] 1951. óta. E három szerv együttműködése alakította ki a jelenlegi magyarországi szótári vonalat.” A Szótári Bizottságról később megtudjuk azt is, hogy 1952 nyaratól illetékességi körébe tartozott egy-egy szótár főszerkesztőjét kijelölni (14). Mai szemmel nézve is impozáns, amiről „a dolgozók Magyarországaiban” Országgh 1953-ban beszámolt:

Összefoglalva az utolsó két és fél év lexikográfiájának számszerű eredményét, megállapíthatjuk, hogy 1950. végétől a mai napig húsz két vagy többnyelvű szótár jelent meg Magyarországon, túlnyomó részben az Akadémiai Kiadvállalat kiadásában. E művek lapszáma csaknem 16.000-re rug. Az itt ismertetett szótárak ez idő alatt mintegy 175.000 példányban jelentek meg és a múlt év végéig 50.000 példány kelt el belőlük. (8)

Országgh László számos olyan kérdést taglalt ebben az előadásában, amelyek egy magyar lexikográfia-történet megírásában elsőrangú fontossággal bírhatnak. Ilyenek például a következők: milyen mértékben szótárazzák a kétnyelvű szótárak az adott idegen nyelv régi, klasszikus irodalmi szókincsét; hol legyen a határ az úgynevezett illetlen szavak szótárazásában; nyelvi standard és purizmus; a szótári minősítés és a dokumentáció kérdései; a szójelentések első nyelven való újradefiniálásának kívánalma (pl. *író* 1. /szerző, aki ír/ Schriftsteller; 2. /tejtermék/ Buttermilch); a kiejtésjelölés szerepe, fontossága, nemcsak a címszavakban, hanem a példamondatokban is (9–14).

A szótári ekvivalencia tárgyalásakor kifejti, hogy – eltérően a régi típusú glosszáriumok gyakorlatától – fel kellett tagolni a szókincsét nagyjából két csoportra: azon szavakéra, amelyek „észrevehető torzítás nélkül más nyelven körülírás nélkül kifejezhetők” (pl. *Apfel* általában, ha nem is mindig *alma*), és arra a kisebb csoportra, amelyben a szavaknak „értelem-torzítás nélkül nem lehet másnyelvű egyszavas ekvivalensét megtalálni”. Ilyen szó négy is van pl. az *Egy karakán csikós legyeskedett a menyecske körül* mondatban. A szótáraknak ilyenkor jelezniük kell, hogy nincs teljes ekváció, a szó lefordíthatatlan, s a speciális fogalmat kifejező szó tárgyi tartalmát a másik nyelven a szükséghez mért terjedelemben körül kell írniuk (11). És innen hosszabban idézem a szöveget:

Különösen élesen merül fel ez a kérdés akkor, amikor szocialista ország nyelvének új szavait, ill. fogalmait olyan tőkés ország nyelvén kell megadni, mely e fogalmakat nem ismeri, illetőleg nem alkotott még kifejezésükre közkeletű szavakat.

Ez a probléma természetesen a fordított viszonylatban is fennáll. Egy tőkés ország nyelvében egy vagy más szó birhat olyan mellékjelentésekkel, vagy hangulati tényezőkkel, melyek a szocialista ország nyelvében nincsenek meg e szó megfelelőjében

vagy nem-kívánatosnak, visszataszítónak tűnnek. Az ilyen eset persze ritka, de ez nem jelenti, hogy nem kell gondos mérlegeléssel a polgári szemléletre, burzsoá használatra utaló helyes minősítő körülírást megtalálni, amellyel a különbségek érzékelhetővé válnak s mely ideológiánk harcos állásfoglalását tükrözi. Fontos szempont itt az, hogy a nyelvi tények meghamisítását el kell kerülni.

Ideológiai, illetőleg politikai problémák azonban a szótárszerkesztésben másutt is találhatók. Egyik ezek közül a *fogalmi elavulás* felé haladó címszavak kérdése. Magyar és idegennyelvű szótárak ma olyan korban készülnek, amikor az új szóanyag itt van ugyan már, de a régi még nem halt el. Olyan szavak, mint *üzletasszony*, *potyautas*, *elemista*, *főszolgabíró*, *zászlós*, *kiuzsoráz*, *valutázik*, *tőzsdézik* és száz meg ezer hasonló szó mögött rejlő fogalmakat, állásfoglalásokat elsöpörte a forradalom, országunk gazdasági és társadalmi átalakulása. A szavak azonban még elevenen élnek úgyszólván az egész felnőtt nyelvközösség tudatában, sőt élnek – ha néha gúnyos mellékizzel – mai irodalmunk egy részében is, a régibb irodalomról nem is beszélve. Még nem is mutatják a nyelvi elavulás jeleit, ehhez túl rövid volt az idő. Felmerül a kérdés, kihagyjuk-e ezeket az élő szavakat a mai szótárakból? Ez nyilvánvalóan helytelen volna. A szótárnak elsősorban a mai nyelvállapotot kell tükröznie. Még arra sem igen vállalkozhatik, hogy az egyes szavaknál lemérje és jelezze, hogy a szavak által jelzett fogalmak mily mértékben élnek még a szótár készítésének időpontjában, hiszen ez nem szótári feladat, hanem a lexikon hatásköre. Ha a szótár aszerint foglalna állást egy-egy szó felvétele kapcsán, hogy a vele jelzett fogalom kívánatos-e, vagy a nyelv területén előfordul-e, akkor ilyen szavakat fel sem vehetne a szótárba, mint *tüdőgyulladás* vagy *lepra*. (11–12)

Ma Ország egy-két megjegyzése talán viccnek tűnne, de akkor vérezen komoly funkciója volt az olyan trivialitások hangoztatásának is, mint ami a *tüdőgyulladás*-ra vonatkozik.

BOTRÁNYKÖVEK AZ ÉRTELMEZŐ SZÓTÁRBAN

A maga által írt vagy szerkesztett könyvek egy-egy példányát Ország díszes bőrkötésbe kötötte. Az ÉrtSz bőrbbe kötött példányában számos ceruzajegyzet olvasható. A szótár keletkezésére vonatkozó másfél lapnyi szöveg fakszimiléjét közöltem nekrológomban.⁴⁶⁶ Az I. kötet hátsó borítójának belső lapjáról többek között ezt másoltam ki 1984 márciusában:

⁴⁶⁶ Kontra Miklós: Ország László (1907–1984), *Nyelvtudományi Közlemények*, 87. évf., 1985, 253–257, 254–255.

„Botránykövek” az ÉrtSz-ban

Anyaország

Anyaállam

Cionizmus

Csángó

Államvallás

Bolondság

Hátramozdító

stb.

E szavak körüli botrányokról szóló írásos feljegyzések meglétéről nem tudunk. Az ÉrtSz előszavának szánt, de végül is külön kötetben megjelent szövegben Országától azonban némi kulcsot kapunk a ceruzajegyzetekhez:

A szótári munka utolsó szakaszában, a nyers kézirat elkészülte után, szükségesnek mutatkozott az is, hogy több száz szócikk kéziratát illetékesek a marxista-leninista ideológia szempontjából is megbírálják, és véleményükkel a szerkesztőséget a szócikk végleges megszövegezésének munkájában támogassák. Az ideológiai lektorálásnak a munkáját az Akadémia Elnökségének határozata alapján a II. osztály által létrehozott munkaközösség végezte Erdei László vezetésével. Ugyanilyen jellegű lektorálást hajtott végre az Akadémiai Kiadó felkérésére a szótár III–VII. kötete teljes anyagának kész kéziratán, ill. kefelevonatán Siklós Margit és Werner Györgyné, a III. kötetre vonatkozóan még Nyíró József.⁴⁶⁷

A szótárszerkesztés eme fázisát *herélés*nek nevező Kiss Lajos úgy emlékszik, hogy „[h]a Siklós Margit feltette azt a kérdést, hogy »Nyelvtanilag szükség van erre?«, akkor annak a címszónak, jelentésnek vagy példamondatnak a sorsa meg volt pecsételve.”⁴⁶⁸ Ugyancsak Kiss Lajostól és Elekfi Lászlótól tudom, hogy az első két kötetnek készült hamarosan egy purgált változata is, mivel az első megjelenést követően szinte azonnal hivatalosan tiltakozott a Román Népköztársaság. Az ÉrtSz első kiadású I. kötetét a későbbi kiadásúaktól nem könnyű megkülönböztetni, ugyanis az Akadémiai Kiadó majd mindent elkövetett annak érdekében, hogy a purgálás tényére ne jöhessenek rá a szótárhasználók.

Ha összevetjük az 1959-ben megjelent I. kötetet például az 1966-ban megjelent I. kötettel, akkor kitűnik, hogy a címlap és annak verzőja csaknem azonos. Mivel az 1966-os évszámot címlapján viselő kiadás a verzón „© Akadémiai Kiadó,

⁴⁶⁷ Siklós, Werner és Nyíró a 7. kötet végén levő Függelékben is meg vannak említve. Országh László (szerk.): *A szótárírás elmélete és gyakorlata a Magyar Nyelv Értelmező Szótárában* (NytudÉrt. 36. szám), Budapest, Akadémiai, 1962, 124.

⁴⁶⁸ Szóbeli közlés 1994. júliusában.

Budapest 1959” jelzetet mutat, azt gondolhatnánk, hogy az 1959-i kiadás változatlan lenyomatával van dolgunk. Annál is inkább, mert mindkét kötet végén a kolofonok arról tudósítanak, hogy „[a] kézirat beérkezett: 1958. XII. 20.” A gondos szemlélő azonban észreveheti, hogy nemcsak a példányszámok térnek el (1959-ben 7400, 1966-ban 8400 – ebben tulajdonképp nincs semmi meglepő), hanem az ún. táskaszámok is: az 1959-i kiadásé 59.46861, míg az 1966-i kiadásé 66.58977. A felelős vezető mindkét esetben: Bernát György. Ami ebből megjegyzendő: az eredeti, purgálatlan kiadás címlapján az 1959-es évszám áll és a kolofonban a táskaszám 59.46861.⁴⁶⁹ Minden más kiadást politikailag kiheréltek, és ezt az Akadémiai Kiadó igyekezett elhallgatni.

A botránykövek némelyike azonos maradt az első és a későbbi kiadásokban, tehát a „viták során” végülis érintetlenül maradtak. Ilyenek például az *anyaállam*, *államvallás*, *bolondság*,⁴⁷⁰ *hátramosztó*. Kihagyták azonban az *anyaország* címszó 2. jelentésének példamondatát a purgált kiadásból: *1848. március 15-én követelték Erdélynek az ~gal való egyesítését*. Szinte érthetetlen, hogy ha ezt a példát kivetették az ellenőrök, miként hagyhatták bent az *anyaállam* címszó hasonló példamondatát: *1848 előtt Magyarország Erdélynek ~a volt*.

⁴⁶⁹ Például az Akadémiai Könyvtárban 233785 leltári számú I. kötet eredeti, a 410518 leltári számú (Könyvlelt 5444/1966 sz.) viszont 1966-i, tehát purgált. Vagy: az Országos Széchényi Könyvtár Tájékoztató Segédkönyvtárában található 35.432/1-7 leltári számú példány eredeti, de az Irodalomtudományi és Történettudományi Olvasóteremben levő 40.459/1-7 leltári számú példány purgált. A purgált kiadás I. és II. kötete 1966-ban jelent meg, a III. és IV. kötet egy esztendővel korábban, 1965-ben, az V–VII. kötet pedig 1966-ban. A III–VII. kötet címlapjára rá van nyomtatva, hogy „Változatlan lenyomat”, de az I. és II. kötet címlapján ilyen közlés nincs. A második, purgált kiadás minden kötetének kolofonjában az eredeti nyomdába érkezési dátumok vannak föltüntetve, pl. második kötet: 1959. V. 31., harmadik: 1960. III.1., és így tovább. Az OSZK-ban 6.786/1 leltári számon nyilvántartott első kötet címlapján „Harmadik, a másodikhoz képest változatlan kiadás” olvasható. A kiadás éve: 1978. Mondanunk se kell, hogy olyan kiadása az ÉrtSz-nak nem volt, amelyhez képest a harmadik változatlan kiadás, mivel a purgált kiadás nem „Második kiadás”-ként volt forgalmazva, hanem mintha az első kiadás változatlan lenyomata lett volna (noha ezt explicite nem írták rá a könyv egyetlen lapjára sem).

⁴⁷⁰ Gergely Ágnes Országhgal készített interjújában ez olvasható: „– 1950-ben az ön szakmájának megint nem kedvezett az idő. Katedrájáról hová vonult vissza? – Az akkor készülő hétkötetes magyar értelmező szótár főszerkesztője lettem. Ez sem volt egyszerű; s közben 1953-ban, a nagy magyar–angol szótáram is megjelent. A szótárszerkesztőket mindenféle képtelen feladat elé állították. A magyar kezdetű szótárakban például a *bolond* szó és származékai után véletlenül a *bolsevik* következett, valaki fennakadt ezen, s követelte: legyen köztük egy másik szó. Én nem tűrtem az ilyen szakmán kívüli szempontokat, de egy kollégám szótárában a *bolondulásig* szeret és a *bolsevik* között máig ott a *bolonyik*: botanikai szó, békakorsót jelent, a kutya sem ismeri.” Gergely Ágnes: A szavak tudósa, *Új Tükör*, 1983. május 29., 27.

A *bolonyik* nem címszava az ÉrtSz-nak, de címszava a kevésbé paranoid időben készült ÉKsz-nak.

Gergely Ágnes (i.h.) leírja még, hogy Magay Tamás akadémiai védése alkalmából Országh „elmondta: a *potyautas* és a *méhkaparás* szavakat is kifogásolták annak idején, mondván, hogy ezek a szocializmustól idegen fogalmak”.

Komoly átigazításban részesült azonban a *cionizmus* szócikk és a *csángó*:

Első megjelenés (1959):

cionizmus

Olyan politikai mozgalom, amely a különféle országokban élő zsidóságot Izraelben kívánja tömöríteni. A ~ története; a ~ híve.

csángó

Bukovinában és Moldvában élő, ill. élt magyarok, székelyek.

Hétfalusi ~k: <Erdély délkeleti részében, a Barcaságon> hét egymással részben összeépített faluban élő magyarok.

A ~k egy része hazatelepült Magyarországra.

Purgált változat:

Az a polgári nacionalista mozgalom, amely a szétszórtan élő zsidóságot Izraelben kívánja tömöríteni.
A ~ története

Bukovinában és Moldvában élő, ill. élt, zömmel állattenyésztéssel foglalkozó, részben elrománosodott magyarok.
Hétfalusi ~k: Erdély délkeleti részében, hét egymással részben összeépült faluban élő magyarok. A ~k egy csoportja áttelepült Magyarországra.

A szócikkek ideológiai átalakítását a nyomdai tükör megbontása nélkül kellett elvégezni. A *csángó* új változata azonban majd egy teljes nyomdai sorral hosszabbra sikeredett az eredeténél, ezért a szócikk melléknévi részéből kihagyták a Csokonaitól származó példát: *Vajha... a csángó magyar is polgártársunk lenne.*

Az ÉrtSz még köztünk levő két munkatársa, Elekfi László és Kiss Lajos szerint a III. kötettől már teljes összhangban zajlott a lexikográfiai és ideológiai szerkesztés.

IDEOLÓGIAI ELLENŐRÖK

A *Magyar értelmező kéziszótár* előkészületei során Ország 1961. június 10-i dátummal Feljegyzés a Magyar Kéziszótár előkészítése tárgyában című 8 oldalas elaborátumot juttatott el a Nyelvtudományi Intézet igazgatóságához. Ennek 4. oldalán, az 1962–66-ra várható káderigényeket bemutató rész g/ pontjában „kb. 10 gyakorlati szakember és lektor különféle szakterületekről szakmai tanácsadóként és *ideológiai ellenőrként* [kiemelés tőlem, K.M.], fejenként kb. havi 30–50 óra munkaidőben” való foglalkoztatására tett javaslatot. Ekkor még szó sem volt a később esetenként ki-tapintható ideológiai túlbuzgásról,⁴⁷¹ vagy a korra jellemző szóval: normatúlteljesí-

⁴⁷¹ Ilyen fölösleges ideologizálásnak tartom például azt az esetet, amikor Deme László 1975-ben Papp Ferencnek a betűk, hangok és fonémák kapcsán kifejtett nézeteit vitatva, a nyelvészeti

tésről. Országh júniusi följegyzését követően az Intézet egyik vezetője, Király Péter 330/1961. iktatószámú, 1961. november 28-án kelt Javaslat-át így kezdte:

A szocialista építőmunka kibontakozása, a dolgozóknak a közéletben való mind tömegesebb és tevékenyebb részvétele, a művelődési forradalom gyorsuló ütemű előretörése hazánkban természetes módon magával hozza az anyanyelvi műveltség kiszélesítésének és elmélyítésének szükségességét. Az MTA Nyelvtudományi Intézete kötelességének tartja, hogy a sürgető társadalmi igény kielégítésére ellássa dolgozó népünket olyan tudományos és tudományterjesztő művekkel, amelyek lehetővé teszik az anyanyelvi műveltség szintjének gyorsabb emelését.⁴⁷²

E tárgyban kelt Németh Gyula igazgató 1961. december 28-i levele Erdei Ferenc-hez, az Akadémia főtítkárához, melyből a főtítkár megtudhatta: „A szótár szakmai és politikai színvonalát az intézet a legjobb szakemberek munkába állításával kívánja biztosítani.” Ideológiai ellenőrök közreműködésével tehát automatikusan számolniuk kellett az ÉKsz tervezőinek és készítőinek is.

ADOTT A FORMÁRA IS

Az 1953-i szótári ankét bevezető referátumában a nyomdai kérdések kapcsán Országh megemlíti:

Nem kielégítő a helyzet szótári munkát végző nyomdáink technikai felkészültségében sem. Szótáraink tükre, szedésének összképe ezért nemritkán sivár, kezdetleges. Szótáraink kezelését megkönnyítő, a keresett információ megtalálását elősegítő tipográfiai eszközök nem jelentéktelen része hiányzik. A nyomda nincs felkészülve az igényesebb szótárakban alapkiváncolomként szereplő négy vagy ötféle betűtípussal való dolgozásra, a három típusnál 50 év alatt nem jutottunk előbbre. Ma még, 8 évvel a felszabadulás után sincs nyomdáinknak félkövér vagy kövér cirill-betűje, ami nélkül pedig áttekinthető, jól kezelhető orosz szótárt készíteni lehetetlenség. (16)

érvekből kifogyván, szocialista hazafias érvekkel hozakodott elő (vö. a 474. lapon azt a részt, ahol Deme azt hozza az olvasó tudomására, hogy „marxista igényű társadalmakban” mi „megengedhető” s mi nem).

⁴⁷² A „művelődési forradalom előretörése” és a nyelvészeti, így az értelmező szótári munkák árukapcsolása már jóval előbb, például Lakó (A Nyelv- és Irodalomtudományi Osztály munkája 1953–54-ben, 1954, 5) osztálytitkári beszámolójában is nyilvánvaló: „A helyes magyar nyelvhasználat kérdése annyira fontos kérdés, hogy megoldását központi feladatává kell tennünk az általános iskolától az egyetemig minden oktatási intézménynek.”

Ilyen körülmények között értékelhetjük igazán nagyra, hogy az ÉrtSz olyan jól áttekinthető, tetszetős nyomdai kivitelben jelent meg, amilyenben megjelent. Országgh a maga szerepét (harmadik személyben) így jellemezte: „Tipográfiai vonatkozásban ő határozta el a címszavaknak Falstaff-típusú betűkkel való szedését és minden jelentésváltozatnak új bekezdésben történő közlését.”⁴⁷³

Amikor megjelent a Magyar Szinonimaszótár 1978-ban, Országgh talán bírálatot készült írni róla. Erre abból következtettek, hogy a halála utáni katalogizáláskor több, a SzinSz-ra vonatkozó cédulát is találtam. Ezek egyikéről a következő szöveget másoltam ki:

Tipográfiaiailag unalmas, invenciótlan, régimódi. Negyedszázada úgyszólván éjjelnappal gyártanak különféle szótárakat, százmilliókat jövedelmeztek (nemcsak forintban) a Kiadónak, s az MTA-nak, de betüválasztékukat s annak alkalmazását illetően olyanok, mint a Bourbonok: semmit sem tanultak s mindent elfelejtettek.

Az Országgh-szótárak esztétikailag tetszetős voltát külföldön is észrevették. A már említett amerikai író-kritikus Edmund Wilson egy helyen így ír:

The dictionaries available are quite first-rate. The two volumes compiled by László Országgh, which can be obtained from Budapest, are ample for the needs of the beginner and admirable in their presentation, besides which – what is rare with such lexicons – they have a certain aesthetic attractiveness and are pleasant to handle and have around.⁴⁷⁴

AVATOTTAK ÉS AVATATLANOK

Nem tudok róla, hogy fennmaradt volna valahol valamiféle irat arról, hogy kik, mi módon választották ki és bízta meg Országgh Lászlót az értelmező szótár főszerkesztésével. Azt azonban tudni lehet, hogy a megbízás nem lehetett épp „sima ügy”. Erre enged következtetni Országgh egy ceruzajegyzete, ami 1978-ban került egy, az oxfordi nagyszótár főszerkesztőjéről szóló könyvébe. Elisabeth Murray Caught in the Web of Words című könyvének⁴⁷⁵ egyik, Országgh tulajdonát képező

⁴⁷³ Kontra Miklós: Országgh László (1907–1984), *Nyelvtudományi Közlemények*, 87. köt., 1985/1, 253–257, 255.

⁴⁷⁴ Edmund Wilson: My fifty years with dictionaries and grammars, in *The Bit Between My Teeth. A Literary Chronicle of 1950–1965*, New York, Farrar, Straus and Giroux, 1965, 598–652, 630.

⁴⁷⁵ E. K. M. Murray: *Caught in the Web of Words: James A. H. Murray and the Oxford English Dictionary*, New Haven – London, Yale University Press, 1977.

példányában⁴⁷⁶ a 234. oldallal kapcsolatban Országh ezt írta az előzéklapra: „Henry Bradley se volt hivatásos nyelvész.” Bradley (1845–1923) az Oxford English Dictionary egyik szerkesztője volt. Majd így folytatódik a ceruzajegyzet:

Joseph Wright (Dialect Dict.)⁴⁷⁷ is autodidakta volt. (Nálunk ez a XIX. sz. végén, a XX. sz. elején már elképzelhetetlen lett volna, – lásd saját nehézségeimet az ÉrtSz beindulásakor. Aki nem egyenes ágú, quasi „vérségi” leszármazottja Budenznek, ill. tanítványai tanítványainak tanítványa, nem ült Melich, Pais, stb. térdeinél, az alkalmatlan volt arra, hogy a magyar szókészlet ügyeibe üsse avatatlan orrát.)

HARC A KIADÓI NAGYÚRRAL

Fentebb, az ideológiai ellenőrök kapcsán szó esett már egy, az ÉKsz előkészületei során Országh által 1961-ben írt feljegyzésről. Ennek a szervezeti kérdéseket tárgyaló részében több megjegyzés vonatkozik az Akadémiai Kiadóra. Az olvasónak óhatatlanul az az érzése, hogy a feljegyzés írója keserű tapasztalatai alapján figyelmezteti az Intézet vezetőit, a következőképpen:

Az alapvető, a Nyelvtudományi Intézet vezetősége által eldöntendő kérdés, hogy a KSz-t milyen szervezeti keretben és kik szerkesszék meg. Az alábbiakban ehhez a problémához kívánok néhány megjegyzést fűzni.

1. Nyilvánvaló, hogy mind tudományos, mind erkölcsi okokból a KSznak az Intézet közvetlen irányítása és égisze alatt, az Intézet kebelében kell készülnie.

2. Az előbbi elvet azért hangsúlyozom, mivel ha az Intézet lemondana erről a jogáról és kötelességéről, az Akadémiai Kiadó szívesen vállalná a maga hatáskörében a KSz elkészítését. Két okból is szívesen tenné. Egyrészt mivel ezáltal enyhíteni tudná a saját [bilingvis stb.] szótárszerkesztőségében egyre jobban érezhető ún. belső munkanélküliséget. Másrészt mivel az olcsó, népszerű KSz-ral még sokkal nagyobb üzletet tudna csinálni, mint az ÉrtSz-ral. A KSz elkészítésének az Akadémiai Kiadóra való teljes rábízása azonban veszélyeztetné a műnek tudományos színvonalát.

[...]

9. Nem tartozik a személyi kérdések sorába, mégis itt említendő, hogy üdvös és kíváncsú volt, ha a KSz-nak szerzői jogát, copyrightját a Nyelvtudományi Intézet már

⁴⁷⁶ Országh könyvtárában e könyvből két példány is található. A kérdéses jegyzetek a Yale University Press 1977-i kiadásában olvashatók, amely jelenleg (1994) a KLTE Könyvtárának kéziratárában található.

⁴⁷⁷ Joseph Wright (1855–1930) English Dialect Dictionary című hatkötetes műve (1898–1905) a brit dialektológiának ma is nagy becsben tartott értéke.

a munkálatok elején biztosítaná magának. Ezzel egyrészt hosszabb időre jövedelmi forráshoz jut, másrészt lehetővé teszi, hogy időről-időre, mondjuk évtizedenkint a szöveg felfrissíttessék [ami kommersz cégnek, mint egy kiadó, nem érdeke].

Ország 33 évvel ezelőtti intelmei, ha szabad e közhelyhez folyamodnom: kiállták az idő próbáját. Egyrészt az Akadémiai Kiadó 1994-ben is bizonyította, hogy kommersz cég, aminek nem érdeke a szótárak felújítása, karbantartása. Ha ez a kiadó szerzőit és vásárlóközönségét minimálisan is tisztelné, akkor például nem adta volna ki Papp Ferenc szövegmutató szótárát annak első megjelenése után negyedszázaddal úgy, hogy az eredeti kiadás minden sajtóhibáját újra közli s egyben eltekint egy, a szótárba könnyedén beilleszthető hibajegyzék mellékelésétől.

Ugyanakkor sajnálatosan időszerűvé vált a szótárak időről időre történő felfrissítésére vonatkozó figyelmeztetés is. A legutóbbi időkgig a Nyelvtudományi Intézetben készült szótárak közül a rendszeres felfrissítést igénylők egyikének karbantartását sem tartották az Intézet vezetői feladatuknak. (Igaz, idő közben megváltozott az Intézet kutatási stratégiája.) Némi változást e téren az 1989-i politikai változások hoztak, amikor is főleg az ÉKsz politikailag kikezdhetővé vált egyes részei miatt, tehát nem a jó negyedszázados elavulása okán, a kézisztár átdolgozása megkezdődött az Intézetben – szubminimális személyi és anyagi-technikai körülmények közepette.

Ország Lászlónak az Akadémiai Kiadóval vívott harcai láthatóan már 1953-ban (ha nem előbb) elkezdődtek: a szótári anketon elmondott referátumában azt is hangsúlyozta többek között, hogy „a technikai, költségvetési szempontnak döntő szerepét egyes szótárak szükségességének, terjedelmének és munkafolyamat belüli ütemezésének kérdésében alá kell rendelnünk a minőségi munkát kívánó és hangsúlyozó tudományos szempontnak” (18). E küzdelmekbe enged további betekintést egy Peter Sherwoodnak küldött, 1979. július 22-i keltezésű levél is, melyben Ország arról panaszkodik, hogy

az Akad. Kiadó ellentmondást nem tűrő parancsára kénytelenek vagyunk a már teljesen kész kéziratát az 1948–1957-es angol–magyar kézi (concise) szótáramnak az első betűtől az utolsóig sűrű fésűvel átbolházni és törölni belőle annyi szótári adatot (kb 6–8, esetleg több ívre, gathering-re valót), hogy a nyomdai terjedelem ne legyen több 1200 oldalnál (nyomdai nyelven: lapnál), ill. kétszerannyi hasábnál.

A Kiadóvállalatnak annyira-amennyire elfogadható indoklása az, hogy a ma Magyarországon kapható gyarló minőségű papírra nyomtatott, mintegy 1150–1200 lapot alig lehet bekötni a nálunk kurrens hitvány „vászonnal”, the volume will fall to pieces in no time. Ez sajnos igaz. De van egy másik, ki nem mondott indoklás is. The more pages,

columns and letters to a book, the more you have to pay the typesetters in wages. And the dict. must not be sold at higher prices in 1980 than it was in 1979, 78, 77 etc.⁴⁷⁸

Országh László az MTA Szótári Bizottságának elnökeként vívta harcait – változó sikerrel. Ma a Magyar Tudományos Akadémiának nincs is Szótári Bizottsága ...⁴⁷⁹

JÁMBOR ÓHAJ BEFEJEZÉSÜL

A sok tízezer példányban kiadott Magyar Nyelv Értelmező Szótárának bizonyos kötetei, illetve ezeknek ma közkézen forgó legtöbb példánya, a szerzők szándékai ellenére, de a proletárdiktatúra és az akkori Akadémiai Kiadó ukázainak megfelelően számos, „osztályharcos” szempontokat érvényesítő szócikket tartalmaz. Erről a nagyközönség mit sem tud, az Akadémiai Kiadó pedig hallgat – s változatlanul a purgált kiadást árusítja 1994-ben is. A Kiadónak legalábbis erkölcsi kötelessége lenne az első, cenzúrázatlan kiadást forgalmaznia. A mai Nyelvtudományi Intézet pedig tartozik az Értelmező Szótár még élő és már elhunyt szerzőinek azzal, hogy tüzetes filológiai munkával feltárja e tömeges szócikk-cenzúra összes eredményét és utólag, mintegy jóvátételül, publikálja is azt az eljövendő nemzedékek okulására.

IRODALOMJEGYZÉK

- BÉKÉS, Ágnes: The Rebirth of the Debrecen English Department after 1945, *Angol Filológiai Tanulmányok* 11 (1977), 11–17.
- BÓKA László: Hozzászólás Országh László előadásához, *A Magyar Tudományos Akadémia Nyelv- és Irodalomtudományi Osztályának Közleményei*, 6 (1954), 146–147.
- DEME László: A magyar betűállomány időszerű kérdései, *Magyar Nyelv*, 71. évf, 1975, 466–475.
- GERGELY Ágnes: A szavak tudósa, *Új Tükör*, 1983. május 29., 27.
- KISS L.: Visszapillantás, in Sz. Bakró-Nagy Marianne – Kontra Miklós (szerk.): *A nyelvészetről – egyes szám, első személyben*, Budapest, A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete, 1991, 135–144.

⁴⁷⁸ Peter Sherwood: „Isn't 'Országh' the Hungarian for 'dictionary'?” Memories and letters of László Országh, in Vadon Lehel (szerk.): *Emlékkönyv Országh László tiszteletére*, Eger, 1993, 343–360, 348–350.

⁴⁷⁹ A Nyelv- és Irodalomtudományi Osztály területén több ún. főbizottság működött az 50-es éveknek legalábbis az első felében. Lakó többször idézett 1954-i osztálytitkári beszámolójában kifejti, hogy a *Szótári Főbizottság* teendői oly számosak, hogy külön szótári intézetre lenne szükség. Az MTA 1976-i Almanachjában a Nyelvtudományi Bizottság Szótári munkabizottságának elnöke Országh László. Az 1980-i Almanachban már nincs feltüntetve szótári bizottság.

- KONTRA Miklós: Országgh László (1907–1984), *Nyelvtudományi Közlemények*, 87. köt., 1985, 253–257.
- LAKÓ György: A Nyelv- és Irodalomtudományi Osztály munkája 1953–54-ben, Osztálytitkári beszámoló az 1954. évi nagygyűlésen, *A Magyar Tudományos Akadémia Nyelv- és Irodalomtudományi Osztályának Közleményei*, 6. köt., 1954/1–2, 1–28.
- Magyar Értelmező Kéziszótár*, szerk. Juhász József, Szőke István, O. Nagy Gábor, Kovalovszky Miklós, Budapest, Akadémiai, 1972.
- A Magyar Nyelv Értelmező Szótára*, I–VII. kötet, Bárczi Géza és Országgh László vezetésével szerkesztették Balázs János és mások, Budapest, Akadémiai, 1959–1962.
- MURRAY, E. K. M.: *Caught in the Web of Words: James A. H. Murray and the Oxford English Dictionary*, New Haven – London, Yale University Press, 1977.
- O. NAGY GÁBOR – RUZSICZKY É.: *Magyar Szinonimaszótár*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1978.
- ORSZÁGH László: A magyar szókészlet szótári feldolgozásának kérdései, *A Magyar Tudományos Akadémia Nyelv- és Irodalomtudományi Osztályának Közleményei*, 6. köt., 1954, 117–133.
- ORSZÁGH, László: Problems and principles of the new dictionary of the Hungarian language, *Acta Linguistica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 10 (1960), 211–273.
- ORSZÁGH László (szerk.): *A szótárírás elmélete és gyakorlata A Magyar Nyelv Értelmező Szótárában*, NytudÉrt. 36. szám. Budapest, Akadémiai, 1962.
- ORSZÁGH LÁSZLÓ: *Angol–magyar kéziszótár*, Tizedik, újból átdolgozott kiadás, Budapest, Akadémiai, 1981.
- PAIS Dezső: Elnöki zárósó, *A Magyar Tudományos Akadémia Nyelv- és Irodalomtudományi Osztályának Közleményei*, 6. köt., 1954, 111–115.
- PAPP Ferenc: *A magyar főnév paradigmatisztikus rendszere*, Budapest, Akadémiai, 1975.
- PAPP Ferenc: *A magyar nyelv szóvégmutato szótára*, Budapest, Akadémiai, 1994.
- SEBESTYÉN B.: Javaslat a tudományművelés reformjára, *Magyar Fórum*, 1994. január 20., 9.
- SHERWOOD, Peter: “Isn’t ‘Országgh’ the Hungarian for ‘dictionary’?”: Memories and letters of László Országgh, in Vadon Lehel (szerk.): *Emlékkönyv Országgh László tiszteletére*, Eger, 1993, 343–360.
- WILSON, Edmund: My fifty years with dictionaries and grammars, in *The Bit Between My Teeth: A Literary Chronicle of 1950–1965*, New York, Farrar, Straus and Giroux, 1965, 598–652.

HERMAN JÓZSEF KÖSZÖNTÉSE
80. SZÜLETÉSNAPJÁN⁴⁸⁰



ABSTRACT

Congratulating József Herman on his 80th birthday

József Herman (1924–2005), internationally acclaimed specialist in Romance and general linguistics, was director of the Linguistics Institute of the Hungarian Academy of Sciences between 1982 and 1992. As director, in 1985 he initiated research in Hungarian sociolinguistics. The author's congratulatory speech delivered in 2004 appears in print here for the first time.

⁴⁸⁰ Herman József (1924–2005) az MTA Nyelvtudományi Intézetének igazgatója volt 1982 és 1992 között. Ezt a köszöntőt 80. születésnapján, 2004-ben mondtam el az Intézetben, itt jelenik meg először.

SZÁRAZ ÉLETRAJZI ADATOK

Herman József 1942-ben iratkozott be a Pázmány Péter (mai nevén Eötvös Loránd) Tudományegyetemre, ahol 1949-ben kapott francia–latin szakos középiskolai tanári oklevelet. Ezt megelőzően két évig a párizsi Sorbonne-on tanult, ahol francia nyelvészeti disszertációjával doktori címet nyert. Első munkahelye az MTA Nyelvtudományi Intézete volt, később tanított az Idegen Nyelvek Főiskoláján, az ELTE Romanisztikai Tanszékén, 1957-től a KLTE Francia Tanszékének professzora, majd 1975-től az ELTE romanisztika professzora. Tesz egy kultúrdiplomás kitérőt: 1970-től 1975-ig az UNESCO felsőoktatási részlegének igazgatója Párizsban. 1982-ben megválasztják a Magyar Tudományos Akadémia tagjának, s ettől az évtől egy évtizeden át Intézetünk igazgatója volt. 1992-ben meghívott egyetemi tanárként kinevezést kapott a Velencei Egyetemre, ahol 1999-ig, nyugdíjba vonulásáig tanított. Azóta „boldog nyugdíjas”, aki a mostanit megelőző ciklusig az Akadémia Nyelvtudományi Bizottságának elnökeként, s ezzel párhuzamosan Intézetünk tudományos tanácsának elnökeként szól bele a magyar nyelvészet ügyeibe.

Herman közvetlen szakterülete elsősorban a romanisztika, másodsorban az általános nyelvészet. A romanisztikában a késői és vulgáris latinság, a latin–újlatin átmenet s ezzel kapcsolatosan a nyelvi változás mechanizmusa és elmélete foglalkoztatják. A romanisztikában világhírré tett szert, amit publikációi, nemzetközi szereplései, a világ számos elsőrangú egyetemén tartott vendégprofesszori kurzusai és hasonló, a nyelvészetben impakt-faktorral mérhetetlen, s a Magyar Tudományos Akadémia mai értékrendszerében s értékelő bürokráciájában egyenesen értelmezhetetlen teljesítményei dokumentálnak. Ezt azért említem, hogy lássa mindenki: amit ma az Akadémia a nyelvészet értékelésében művel, az minden magyar nyelvészt – 80 éves akadémikust éppúgy, mint reménybeli, 28 éves PhD-tulajdonost – egyformán, hogy nem mondjam: demokratikusan aláz meg.

ÖNIRÓNIA

30 évvel ezelőtt, 1974-ben, amikor Intézetünk fennállásának 25. évfordulóját ünnepelte, Herman egy Párizsból hazaküldött írásában megemlítette, hogy számára az Intézet jubileuma személyes ünnep is, mivel alapításától kezdve pár évig itt dolgozott, s a tényleges tudományos kutatómunka lehetősége is itt nyílt meg számára először. Erre az 1949 és 1951 közti intézeti időszakára meglehetősen öniróniával emlékezett a 25. évfordulón, ezt írván:

S ezen [a személyes ünnepen – K. M.] mit sem változtat az a nyelvészörökben közismert, bár ma már (gondolom) inkább derűt, mint elszörnyedést kiváltó tény, hogy a nyelvtudományba való hajdani belépésem olyan volt, mint elefánté a porcelánboltba; a hasonlat persze annyiban félrevezető, hogy az elefánt jóval nagyobb súlyú s tekintélyesebb állat, mint én voltam huszonnégy éves koromban, s így érthető, hogy az összeütközést az elefánt ezen alkalommal jobban megsínylette, mint a porcelánok.⁴⁸¹

NEM ANNYIRA SZÁRAZ, INTÉZETI TÖRTÉNETEK

Hajdú Péter, aki Herman elődje volt az intézetigazgatói széken, 1977-ben Nyíregyházán, a Magyar Nyelvészek III. Nemzetközi Kongresszusát megnyitó beszédében egyebek mellett azt mondta, hogy „[...] az is valószínűnek látszik, hogy a magyar nyelvtudománynak több, de legalább kétfajta magyar nyelvten elkészítésével kell foglalkoznia”.⁴⁸²

Aki még nem oly öreg, mint én, talán nem érti, mit is jelent ez a mondat. Aki jelen volt az Akadémia I. osztályának közgyűlési nyilvános ülésén 2002 májusában, tanúja lehetett egy csörtének, ami épp 25 évvel követte Hajdú Péter nyíregyházi bejelentését. Aki azt gondolná, hogy mi sem banálisabb kijelentés annál, hogy legalább kétfajta magyar nyelvtenra van szükség, talán jól teszi, ha egy pillanatra magába roskad.

Amit Hajdú Péter Nyíregyházán bejelentett, nem tudhatta bevégezni, mert 1982-ben átadta az igazgatói stafétabotot Hermannak. Herman József 10 évig volt az igazgatónk, s a *Strukturális Magyar Nyelvten* I. kötete, a mondattan, épp, hogy megjelent, amikor ő távozott 1992-ben. Persze a mondattan s a „kék fonológia” ma nem léteznének, ha Herman nem tartott volna védőernyőt – Hajdúhoz hasonlóan – a Szentháromság utcai 13-as szoba fölé.

Ennek a védőernyőtartásnak ma már, pláne fiatalabbak számra, alig érthető jelentősége volt. Kérdéses volt ugyanis, még az 1970-es, 1980-as évek magyar nyelvészetében is, hogy elég marxista-e az elég jó nyelvészet. Kérdéses volt, hogy a strukturalista elemzések mennyiben antimarxisták. Volt tehát jelentősége, nem kicsi, amikor Herman József 1988-ban azt mondta, hogy „a nyelvtudományon belüli törésvonalak nem a marxizmus határvonalain húzódnak.”⁴⁸³ Ez azt

⁴⁸¹ Herman József: Herman József hozzászólása Benkő Loránd előadásához, *Nyelvtudományi Közlemények*, 77. köt., 1975, 347–351, 347–348.

⁴⁸² Hajdú Péter: Megnyitó beszéd, in Imre Samu – Szathmári István – Szűts László (szerk.): *A magyar nyelv grammatikája* (NytudÉrt. 104.), Budapest, Akadémiai, 1980, 7–9, 8.

⁴⁸³ Herman József: Az elméleti nyitás korszaka a magyar nyelvtudományban a 60-as évek óta, in Kiss Jenő – Szűts László (szerk.): *Tanulmányok a magyar nyelvtudomány történetének témaköréből*, Budapest, Akadémiai, 1988/1991, 29–37, 36.

jelentette, hogy X és Y magyar leíró nyelvtan között lehet ugyan különbség, de nem abban, hogy az egyik jó marxista nyelvtan, a másik meg nem.

Én már felnőtt fejjel értem meg azt, amikor 1977-ben a *Magyar Tudomány* hasábjain zajló idegenszó-vitában egykori tanárom, Papp Ferenc azt a kinyilatkoztatást tette, orákulumként, hisz akadémikus volt, hogy „[a] marxizmus természetesen sem az idegen szavak mellett, sem azok ellen nem szól”⁴⁸⁴

Herman a védőernyő kifesztését fontos feladatának tartotta. A magyar nyelvtudománynak az 1960-as években kezdődő elméleti nyitásáról szóló tanulmányában megemlíti, hogy az elméleti újítás „hordozói és sürgetői nem kis részben »kívülről jött« emberek voltak, a magyar nyelvtudomány fő áramának periferiáján (s nem állíthatjuk, hogy ezt időnként nem éreztették egyikkel vagy másikkal), tehát eleve mintegy gyanúsak [voltak, K. M.]”⁴⁸⁵

Nem csak az 1960-as években volt ez így, jóval korábban is. Az Értelmező Szótár főszerkesztője, Ország László, egy nem a nyilvánosságnak szánt, de nem is különösebben titkolt megjegyzése is a „kívülről jöttekre” vonatkozik:

Joseph Wright (Dialect Dict.) is autodidakta volt. (Nálunk ez a XIX. sz. végén, a XX. sz. elején már elképzelhetetlen lett volna, – lásd saját nehézségeimet az ÉrtSz beindulásakor. Aki nem egyenes ágú, quasi »vérségi« leszármazottja Budenznek, ill. tanítványai tanítványainak tanítványa, nem ült Melich, Pais stb. térdeinél, az alkalmatlan volt arra, hogy a magyar szókészlet ügyeibe üsse avatatlan orrát.)⁴⁸⁶

Herman József védőernyőt tartott fölém, fölénk is. 1985-ben meghívott az Intézet munkatársának, azzal, hogy „teremtsd meg, teremtsük meg a magyar szociolingvisztikát!” Merthogy nem volt ilyesmi Magyarországon, még 1985-ben sem. S aztán lett. Megszületett a *Budapesti Szociolingvisztikai Interjú* és a *Magyar Nemzeti Szociolingvisztikai Vizsgálat*. Természetes dolog volt, hogy amikor mód nyílt rá, a magyar szociolingvisztikát nem magyarországi, hanem magyar szociolingvisztikaként kezdtük értelmezni, amibe belefért már Brassótól Bártfáig és Pozsonytól Zaboláig minden magyar.

Könnyű ezt ma elmondani, de nem volt ennyire könnyű megcsinálni. Sok, számos esztendő apró munkája kellett hozzá, egy masszív védőernyő alatt, amit Herman tanár úr feszített ki fölénk. Én is becsörtettem az Intézetbe, mint az elefánt, 1985-ben. Egy-két év alatt minden porcelánt össze akartam törni.

⁴⁸⁴ Papp Ferenc: Az idegen szavakról, *Magyar Tudomány*, 1977, 457–458, 458.

⁴⁸⁵ Herman: *Az elméleti nyitás korszaka a magyar nyelvtudományban*, 32.

⁴⁸⁶ Kontra Miklós: Ország László életművének néhány tudománytörténeti vonatkozása, *Nyelvtudományi Közlemények*, 94. köt., 1994–1995, 201–219, 215–216. A jelen kötetben az előző, Ország Lászlóról szóló tanulmány.

Hermannak ezt tetszett is, de sokszor kirázta a hideg. Ma úgy mondanánk, néha kivertem nála a biztosítékot. Volt, hogy maga elé rendelt, s mikor bekullogtam a szobájába, csak azt mondta: „Nem ebben egyeztünk.” Szerényen mondta, el-lentmondást nem tűrően. Volt neki stílusa, na meg tekintélye, hogy ilyesmit mondhasson.

Sok, számos esztendőt töltöttünk együtt ebben az Intézetben, ami engem némileg elfogulttá tesz, de ezt az elfogultságot nem szégyellem, sőt, ez inkább dalra fakaszt:

*Sok számos esztendőket vígan megélhess
Napjaidat számlálni ne légyen terhes
Az ég harmatja szívedet újítsa
Áldások árja házad elborítsa*

IRODALOMJEGYZÉK

HAJDÚ Péter: Megnyitó beszéd, in Imre Samu – Szathmári István – Szűts László (szerk.): *A magyar nyelv grammatikája* (NytudÉrt. 104.), Budapest, Akadémiai, 1980, 7–9.

HERMAN József: Herman József hozzászólása Benkő Loránd előadásához, *Nyelvtudományi Közlemények*, 77. köt., 1975, 347–351.

HERMAN József: Az elméleti nyitás korszaka a magyar nyelvtudományban a 60-as évek óta, in Kiss Jenő – Szűts László (szerk.): *Tanulmányok a magyar nyelvtudomány történetének témaköréből*, Budapest, Akadémiai, 1988/1991, 29–37.

KONTRA Miklós: Országh László életművének néhány tudománytörténeti vonatkozása, *Nyelvtudományi Közlemények*, 94. köt., 1994–1995/1–2, 201–219. A jelen kötetben az előző, Országh Lászlóról szóló tanulmány.

PAPP Ferenc: Az idegen szavakról, *Magyar Tudomány*, 1977, 457–458.

HAROLD B. ALLEN IN DEBRECEN⁴⁸⁷



Zoltán Abádi Nagy certainly knows the name, but it may not be an exaggeration to assume that Harold B. Allen's name is probably unknown to most of our colleagues who teach English and American Studies in Hungarian universities today. To those who are as old as I am, his name may sound vaguely familiar. When I first met him as a student in Debrecen in 1972, the second of three English Departments in Hungary had about 120 students taught by about 10 professors. It was easy to know practically everybody in English and American Studies in the country, and the news of remarkable events in the profession spread fast by the grapevine. That Kossuth Lajos University in Debrecen played host to the first-ever Fulbright-Hays professor sent to Hungary in 1972 became known overnight by colleagues in Budapest and Szeged, that is, by about the 30 to 40 senior and junior faculty members in the other two universities with English departments. Thirty-eight years later and after the fall of the Iron Curtain there are so many university departments of English and American Studies, with so many colleagues, and such a large number of exchange programs, that a Fulbrighter in Hungary today is quite unremarkable. For the historical record, in what follows I will try to reconstruct Allen's two trips to Hungary.

According to the *Lexicon Grammaticorum*,⁴⁸⁸ Harold Byron Allen (1902–1988) studied American dialects at the University of Michigan under Hans Kurath and structural linguistics under Charles Carpenter Fries. From 1933 to 1939 he was an assistant editor of *The Early Modern English Dictionary* and from 1939/40 he was an editor of *The Middle English Dictionary*. He received his M.A. in 1928 and his Ph.D. in 1941, both in English from Michigan. In 1944, he moved to the University of Minnesota where he retired as Professor of English and Linguistics in 1971. He taught and consulted at the University of Cairo, University of Tehran, and Kossuth Lajos University in Debrecen. Allen is best known for his *Linguistic Atlas of the Upper Midwest* (1973–76)⁴⁸⁹ “which was the first Atlas to summarize

⁴⁸⁷ Először megjelent: *Eger Journal of American Studies*, vol. XII, 2010/1–2, (Special Issue in Honor of Professor Zoltán Abádi Nagy), 359–365.

⁴⁸⁸ Michael D. Linn: Harold Byron Allen, in Harro Stammerjohann (general editor): *Lexicon Grammaticorum. Who's Who in the History of World Linguistics*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1996, 20–21.

⁴⁸⁹ Harold B. Allen: *The Linguistic Atlas of the Upper Midwest*, vol. 1–3, University of Minnesota Press, 1973–1976.

the responses of the informants and to combine the results of mail questionnaires with field interviews." Allen had "a profound effect on the professional development of linguistics in the U.S."⁴⁹⁰ He headed four national organizations related to the English language in the U.S.A., namely the Conference on English Composition and Communication, the National Council of Teachers of English, Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL), and the American Dialect Society. He was a co-founder of TESOL and served as its first President in 1965.

Volume 23 (1990–1995) of the *Journal of English Linguistics* was a special issue compiled in memory of Harold B. Allen. I reproduce its contents here to illustrate the breadth of Allen's scholarship and the many scholars whose respect he earned.

Journal of English Linguistics	
Volume 23.1/2 (1990–1995)	
† Essays in Memory of Harold B. Allen †	
4	Editor's Note
5	FREDERIC G. CASSIDY Harold B. Allen: A Reminiscence
8	MICHAEL D. LINN Bibliography of the Writings of Harold B. Allen
33	LEE PEDERSON Elements of Word Geography
47	MICHAEL D. LINN A Reanalysis of the Dialect Boundaries of the <i>Linguistic Atlas of the Upper Midwest</i>
63	VIRGINIA MCDAVID Education and Gender-Related Differences in Verb Forms
78	†MICHAEL I. MILLER Dialect, Dialect Area, and Social Dialect: <i>The Linguistic Atlas of the Gulf States</i>
89	RUDOLPH C. TROIKE The Asp That Didn't Bite Cleopatra
95	GARY NEAL UNDERWOOD Scholarly Responsibility and the Representation of Dialects: The Case of English in Texas
114	MIKLÓS KONTRA Changing Names: Onomastic Remarks on Hungarian-Americans
123	JOHN ALGEO The Briticisms Are Coming! How British English is Creeping into the American Language
141	LAWRENCE M. DAVIS and XIOZHAO HUANG Syntactic Features of Muncie African-American English: Eight Case Studies
155	J. K. CHAMBERS The Canada-US Border as a Vanishing Isogloss: The Evidence of <i>chesterfield</i>
167	†A. M. KINLOCH The Significance for the Study of Canadian English of the Work of Harold B. Allen
184	ROBERT J. GREGG The Survival of Local Lexical Items as Specific Markers in Vancouver English
195	ROGER W. SHUY Dialect as Evidence in Law Cases
209	FREDERIC G. CASSIDY English Spelling for Worldwide Use
225	†DWIGHT BOLINGER <i>According to</i>
239	C. F. HOCKETT <i>Bring, Take, Come, and Go</i>
245	ROBERT A. PETERS Shakespeare's Speech

⁴⁹⁰ Linn: *Lexicon Grammaticorum*, 21.

HIS FIRST TRIP TO DEBRECEN

In 1972/73 an unprecedented event took place in Debrecen: a Fulbright-Hays professor came to the university to teach a course named Varieties of American English. Before Allen, we only had the privilege to be taught by an English *lector*, that is a British instructor who taught a few language classes to the 120 students in the department. Now Allen was American, not a Brit, and a linguistics professor, not a lector. He taught us lucky students, and some interested young faculty, our first-ever course in American English, and he delivered a lecture titled “Can Americans Speak English?”

He also did something else, the importance of which I came to appreciate only later. In his own way, Harold Allen was an American cultural diplomat. He first became involved in teaching English as a foreign language in Mexico in 1943. After World War II, he served as consultant in several countries abroad, and realized that the British Council was leaving the United States way behind in teaching English as a foreign language abroad. In his paper on teaching English and U.S. foreign policy, Allen wrote that “After the first tentative beginning in Latin America, the English-teaching activity of the United States increased tremendously in various agencies and departments until it reached a peak just before 1970.”⁴⁹¹ On the following page of the paper, he adds that “most of the people directly involved in the teaching [of English abroad] were really dedicated to a cause. They believed that the teaching of English is a definite step toward the kind of international understanding that must be the foundation of world peace. I can say honestly that when I went to Egypt in 1954 and again for a second year in 1958, I was driven by the thought that somehow by helping to prepare teachers and textbooks for that country I was doing my small bit for the cause of peace. [...] It is idealism, yes, but idealism with a very practical motivation. [...] It is the same idealism that led also to the founding of the TESOL organization itself.”⁴⁹²

Driven by his idealism and taking advantage of détente and his connections, Harold Allen played a key role in bringing about a “unilateral exchange program” between Hungary and the University of Minnesota, “by which the Hungarian cultural affairs institute and our Department of State have cooperated in sending four Hungarian students and teachers to obtain the M.A. in TESL at the

⁴⁹¹ Harold B. Allen: The Teaching of English as a Second Language and U.S. Foreign Policy, in Charles H. Blatchford – Jacquelyn Schachter (eds.): *On TESOL '78: EFL Policies, Programs, Practices*, Washington, D. C., Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1978, 57–71, 59.

⁴⁹² Ibid. 60.

University of Minnesota.”⁴⁹³ The first two or three recipients of the M.A. in TESL went to Minnesota from Debrecen.

INTERLUDE: TESOL 1979 IN BOSTON

In September 1978 I became Associate Instructor of Hungarian at Indiana University, Bloomington. In February 1979 I went to Boston to attend the Thirteenth Annual TESOL Convention. The convention was huge, and I knew nobody there. I knew some people by name: Mary Finocchiaro, Christopher Candlin, W. R. Lee, Wilga Rivers, Pit Corder, and a few others, but didn't know anybody in person. No wonder. I might have been (one of) the first Hungarian(s) ever to attend a TESOL Convention. It was an extremely pleasant surprise that I bumped into Harold Allen in the hallway of the Sheraton. We talked a little and he immediately offered whatever help he could. Somewhat later, back in Indiana, I decided I should start a project on the bilingualism of Hungarian-Americans in South Bend, IN. Apart from my determination to embark on this project I had hardly anything. I turned to Allen for help. He referred me to his former student Mike Linn, who, luckily, was soon to come to Indianapolis for the Midwest meeting of the American Dialect Society. I went to meet Mike, and he gave me a great deal of help throughout the years to come. I enjoyed Allen's and Linn's moral and professional support of the South Bend project from its inception to completion.⁴⁹⁴

ALLEN'S SECOND TRIP TO DEBRECEN

In 1983 Harold was 81 years old. His aging Mercedes was approaching death and he wanted to buy a new one, in Germany, right from the factory, because it was cheaper to buy one in Germany and ship it to the U.S. than to buy it in Minnesota. He bought a Turbo Diesel, a magic car nobody had ever seen in Hungary before. The thing about a Turbo Diesel was that it used diesel, but was as fast as a car that ran with gas. Allen was proud of his car and experimented with it to find out its capabilities. When he drove from Budapest to Debrecen in September 1983, on the infamous Highway No. 4, which had only one lane each direction,

⁴⁹³ Harold B. Allen: A Report for the Archives of Linguistics, in Boyd H. Davis – Raymond K. O'Cain (eds.): *First Person Singular*, Amsterdam, John Benjamins B. V., 1980, 111–120, 119.

⁴⁹⁴ Miklós Kontra: *Fejezetek a South Bend-i magyar nyelvhasználatból* (= Chapters on the Hungarian Language as Spoken in South Bend, IN), Budapest, A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete, 1990.

passing was almost impossible. But Allen had complete confidence that his Turbo Diesel could pass cars that Hungarians could not. I was sitting next to him, and Mrs. Allen sat in a back seat. Somewhere halfway between Budapest and Debrecen, Allen felt like passing a truck although another 18-wheeler was coming in the opposite direction. I was breathless, and had I been interviewed by a sociolinguist, I could have given him/her a perfect “danger of death” report. I held on tight, couldn’t do anything else. At that moment Elisabeth in the back yelled “Harold Allen!” It was then that I learned somebody’s full name can mean “Don’t kill us, crazy bastard!” in English.

We made it to Debrecen and on September 16 Allen gave a talk in the university titled “Sex Variation in Dialect Informant Responses”. I introduced him as one of the grand old men of American linguistics: a famous dialectologist, who is also an applied linguist, and who isn’t shy to write an ESL textbook. His Debrecen lecture was a rehearsal of an invited paper at the upcoming Midwest Regional Meeting of the Dialect Society, which was eventually published in three parts.⁴⁹⁵



Figure 1. Dinner reception at Hotel Arany Bika, Debrecen with Harold B. Allen at the head of the table

⁴⁹⁵ Harold B. Allen: Sex-Linked Variation in the Responses of Dialect Informants: Part 1, Lexicon, *Journal of English Linguistics*, vol. 18, 1985/2, 97–123; Harold B. Allen: Sex-Linked Variation in the Responses of Dialect Informants: Part 2, Pronunciation, *Journal of English Linguistics*, vol. 19, 1986/1, 4–24; Harold B. Allen: Sex-Linked Variation in the Responses of Dialect Informants: Part 3, Grammar, *Journal of English Linguistics*, vol. 19, 1986/2, 149–176.

Weeks before we drove to Debrecen, Harold issued invitations to about a dozen people to come to a dinner party in the best restaurant in town, the one in the then famous “Arany Bika” Hotel. Invited were Americanist colleagues from the university, Zoltán Abádi Nagy among them, two colleagues who received their M.A. in TESL from Minnesota, and the best linguistics professor at Debrecen at the time, Ferenc Papp. As can be seen from the photograph here, the waiters of “Arany Bika” were even able to put a little American flag on the table. Harold Allen played host, spoke about American-Hungarian relations, encouraged us to keep up our idealism, and we drank to American Studies and teaching English in Hungary. At 81, he made no secret of this trip being his swan song of a traveler in Europe.

When back in Budapest, I suggested to the Allens a trip to the Danube Bend. They enjoyed the open-air museum in Szentendre, the royal palace in Visegrád, and the magnificent cathedral in Esztergom. Highway No. 11 being even narrower than No. 4, the driving was relatively safe this time, and we even stopped to pose for a picture on the riverside.



*Figure 2. Taking a photo with Harold B. Allen (on the left)
on our trip to the Danube Bend*

Harold Allen's two trips to Debrecen resulted in an arrangement that made it possible for Hungarians from Debrecen and elsewhere to go to study at the University of Minnesota in the 1970s, and he supported my project on Hungarian-American bilingualism, which later prompted other Hungarian linguists to put Hungarian-Americans on the language contact map⁴⁹⁶ (see Fenyvesi 2005 for a thorough overview). He was an important player, who deserves to be remembered for his services to American Studies and linguistics in Hungary.

REFERENCES

- ALLEN, Harold B.: *The Linguistic Atlas of the Upper Midwest*, Vol. 1–3. University of Minnesota Press, 1973–1976.
- ALLEN, Harold B.: The Teaching of English as a Second Language and U.S. Foreign Policy, in Charles H. Blachford – Jacquelyn Schachter (eds.): *On TESOL '78: EFL Policies, Programs, Practices*, Washington, D. C., Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1978, 57–71.
- ALLEN, Harold B.: A Report for the Archives of Linguistics, in Boyd H. Davis – Raymond K. O'Cain (eds.): *First Person Singular*, Amsterdam, John Benjamins B.V., 1980, 111–120.
- ALLEN, Harold B.: Sex-Linked Variation in the Responses of Dialect Informants: Part 1, Lexicon, *Journal of English Linguistics*, vol. 18, 1985/2, 97–123.
- ALLEN, Harold B.: Sex-Linked Variation in the Responses of Dialect Informants: Part 2, Pronunciation, *Journal of English Linguistics*, vol. 19, 1986/1, 4–24.
- ALLEN, Harold B.: Sex-Linked Variation in the Responses of Dialect Informants: Part 3, Grammar, *Journal of English Linguistics*, vol. 19, 1986/2, 149–176.
- FENYVESI, Anna: Hungarian in the United States, in Anna Fenyvesi (ed.): *Hungarian Language Contact Outside Hungary: Studies on Hungarian as a minority language*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2005, 265–318.
- KONTRA, Miklós: *Fejezetek a South Bend-i magyar nyelvhasználatból* (=Chapters on the Hungarian Language as Spoken in South Bend, IN), Budapest, A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete, 1990.
- LINN, Michael D.: Allen, Harold Byron, in Harro Stammerjohann (general editor): *Lexicon Grammaticorum: Who's Who in the History of World Linguistics*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1996, 20–21.

⁴⁹⁶ Anna Fenyvesi: Hungarian in the United States, in Anna Fenyvesi (ed.): *Hungarian Language Contact Outside Hungary. Studies on Hungarian as a minority language*, Amsterdam–Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2005, 265–318.

A TRIBUTE TO MICHAEL CLYNE⁴⁹⁷

The world-famous Australian sociolinguist Michael Clyne retired from the University of Melbourne at the end of 2004, after a long and illustrious career in languages and linguistics. Colleagues in his university celebrated his contributions to the many different fields of linguistic endeavor and research with a series of events, one of which was a collection of email tributes to Clyne from Australian and international colleagues.⁴⁹⁸ Because Hungarians in the Carpathian Basin and Hungarian linguists should be greatly indebted to Michael Clyne, and because most of them are unaware of his enormous theoretical and practical contributions to easing their linguistic plight in the last decade of the 20th century, I consider it appropriate to print-publish in our journal my email-tribute to Michael Clyne, which was originally presented to him, along with well over 60 tributes, on 1 April 2005.

MICHAEL, THE ACTIVIST

Linguists in many countries of the world know Michael Clyne in many capacities. Clyne as authority on contact linguistics, then on German sociolinguistics, then as inventor (discoverer?) of pluricentric languages, prolific author of books published by Cambridge University Press, Mouton de Gruyter, or by little-known-in-Europe Australian publishers. He is on the board of many a leading journal. He is one of the best-known sociolinguists today, and that is no small achievement, given the size and popularity of sociolinguistics in all corners of the world five years into the 21st century.

As far as I know, Michael first came to Hungary, at least in the capacity of a linguist, in the early 1990s. It was after his book on pluricentric languages was published. This is important because (1) there is nothing about Hungarian as a

⁴⁹⁷ This article first appeared in *Alkalmazott Nyelvtudomány*, vol. X, 2010/1–2, 169–172. This tribute was submitted to the journal in July 2010. Three months later the author and the editors learned with great sadness that Professor Clyne passed away on 29 October 2010.

⁴⁹⁸ The collection is available on the Internet at <http://www.rumaccc.unimelb.edu.au/clyne/tribute.pdf> (accessed on 19 July 2010).

pluricentric language in that book, and (2) the idea of pluricentricity immediately provoked one of the greatest and fiercest battles in the history of Hungarian linguistics. For all we needed to do was to read *Pluricentric Languages* and think a minute or two to realize that Hungarian WAS a pluricentric language *par excellence*. This did not sit well with the authoritarian figures in Hungarian linguistics a decade ago. They regarded the pluricentricity of Hungarian not as a sociolinguistic fact but as some erroneous western idea, the application of which to Hungarian would facilitate the forced assimilation of Hungarian minorities in Hungary's neighboring countries. The linguists who had the intellectual capacity to think about Hungarian as a pluricentric language were immediately called traitors to the nation or worse. Clyne did not know a thing about this when we invited him to the Linguistics Institute of the Hungarian Academy of Sciences. Nor did he know or expect that his citations in Hungary would soon skyrocket. And no one had the slightest suspicion that this slender and soft-spoken gentleman linguist was a robust social activist when there was a need for it.

On 15 November 1995, the Slovak Parliament in Bratislava passed a highly restrictive state language law, whose aim was to forcibly assimilate the 600 thousand indigenous Hungarians who live in southern Slovakia. Michael, along with Tove Skutnabb-Kangas, Robert Phillipson, Phil Benson, Richard Benton, and other colleagues, immediately responded to my call for an international protest. At that time, I was an ACLS fellow at Michigan State University in the USA. Tove and Robert were in Denmark as usual, and Michael was in Australia. All four of us had email and an urge to protest this awful linguisticism in Slovakia.

I had zero experience in international protests. Tove and company had more than anyone would ever dream of. Michael, at least to my surprise, turned out to be a seasoned activist like Tove is. A call for protest was compiled and it was pre-signed by scores of famous sociolinguists like Fishman, Labov and Trudgill. An information pack was assembled with lots of materials for those who wished to read about the language situation in Slovakia before signing the protest. A model letter was composed for protesters. With Tove, Robert and myself, Michael spent many hours working on the protest every day for two months before April 17, 1996, the day when the protest was launched. As a result, well over a hundred letters were faxed, emailed, and mailed to leading politicians in Slovakia. The protesters included not only linguists but academics in many other fields and at least one Member of the European Parliament. Meanwhile Michael found time to go on Australian Radio and gave an interview on Slovakia. Times were rather harsh in Slovakia in 1996. The leading Hungarian linguist István Lanstyák's telephone was tapped, his mail sent to me in Michigan came in an envelope slit

open, and he could be arrested under a brand-new law on the protection of the Republic of Slovakia at any time the government liked. Consequently, in the final weeks of preparations before launching the protest, we decided to exclude Lanstyák from all communications. But this then meant that we could not ask him to verify that everything in our call for protest was correct. At this point Michael translated the call into some secret language and emailed it to Lanstyák. He was unable to break the code...

Our protest generated predictable reactions from the Slovak government and some linguists in Slovakia, but it also gave rise to unwelcome email discussions on a few lists, some of them attacking the organizers of the protest *ad hominem*. Now was the time for Michael to combine scholarship with activism. He point by point showed, very patiently, how some of the attackers misrepresented the facts. His calm rationality had little effect though, since those who started the “debate” were continually reinterpreting everything in order to prolong the discussion indefinitely. After a while a decision had to be made: quit the “debate” (which may create the false impression that Michael Clyne was one of those linguists who masterminded an international protest on unjustifiable grounds) or continue the unwinnable “debate” of reinterpretations and distortions. He knew when to quit.

Hungarians in Central Europe are indebted to Michael Clyne for the idea of pluricentric languages, which has made it possible for us to view ourselves (i.e., one cultural nation in eight political nations) in a sociolinguistically much more rational and realistic way than before. The most authoritative Hungarian dictionary *Magyar értelmező kéziszótár*⁴⁹⁹ now recognizes the legitimacy of contact varieties of Hungarian in the neighboring countries, for which Michael the linguist is in no small part responsible. Since 1996 the language rights violations in Slovakia have decreased, for which Michael the activist also bears some responsibility. *Köszönjük szépen, Michael, derék munka volt!*

Afterword: What was true in 2005, namely that “Since 1996 the language rights violations in Slovakia had decreased,” became outdated after 2006, when a new Slovak government modified the State Language Law, and vehemently reintroduced oppressive measures against Hungarians in Slovakia. As Prime Minister Robert Fico’s government lost office in June 2010, there are hopes now (in July 2010) for reducing the very serious interethnic tension and linguistic discrimination in

⁴⁹⁹ *Magyar értelmező kéziszótár*, 2nd edition, Budapest, Akadémiai, 2003.

Slovakia. It appears to me that the model letter we composed in 1996 has lost none of its force and could have been re-used, almost verbatim, when the Slovak–Hungarian language war reached new heights 13 years later. Although a Hungarian translation of this letter was published in *Szabad Újság*,⁵⁰⁰ the English original appears here for the first time:

MODEL LETTER

Dear Prime Minister/President,

I write to you to express my concern for the language rights of the indigenous Hungarian minority in Slovakia. The Law on the State Language of Slovakia passed on 15 November 1995 withdraws considerable linguistic human rights to minorities, which they enjoyed before, during, and after communism – until 1996. I believe that the new law, which appears to contravene various UN declarations, the European Charter for Minority and Regional Languages and the 1990 CSCE Copenhagen Document, runs counter to the present international tide of support for bilingualism and recognition of linguistic human rights of national and ethnic minorities.

The historical record and current experience equally seems to show that restrictive language legislation, rather than create social harmony, easily leads to disharmony and antagonism between various national communities in a state. Enjoyment of human dignity and language rights is best achieved for citizens of a state by making it possible for them to use the language of their choice, rather than the language mandated by a law which is enforced by severe fines. Such countries as Switzerland, Finland, Australia, Norway or Luxembourg have shown that it is state-wide promotion of linguistic tolerance that effectively creates social harmony between various language communities. On the other hand, the movement towards making English the official language of the USA, which is cited as an example in justifying the Law on the State Language of Slovakia, is condemned by the overwhelming majority of members of the Linguistic Society of America and is seen by many experts as a possible cause of future social conflicts.

I urge you to modify the State Language Law or complement it with a minority language law restoring and safeguarding the use of minority languages in Slovakia. I am convinced that the primacy of Slovak in Slovakia can be maintained and ensured without weakening the ethnic identity and curbing the linguistic human rights of minorities in your country.

⁵⁰⁰ *Szabad Újság*, 11 December 1996, 9.

Abstract

For Bálint Rozsnyai

The author pays homage to his onetime colleague at the University of Szeged, Bálint Rozsnyai, professor and chair of the Department of American Studies, on his 65th birthday in 2009.

ÖKÖRTANÚ

L., aki ekkor már, vagyis a hetvenes évek második felében verseket publikált, épp megtért a Szovjetunióból az orosz részképzésről. Egy alkalommal, másnap reggel (akkoriban nem voltak reggelek, csak másnap reggelek), a Kárász utca és a Kölcsey utca sarkán levő presszóban reggelizett csöndesen, egymagában, némi elégedettséggel szívében, hogy lám, még reggelire is futja a tegnapi pénzből. Az idillt egy lélekszakadva a presszóba rontó szocialista-hazánk-állampolgára szakította félbe, nyomában két rendőrrel, akik a menekülőt addig verték, rugdosták, amíg az moccanni sem volt képes. L. hátrahőkölt.

– Maga meg igazolja magát! – ordította édeskés anyanyelvünk lehetőségeit már igencsak feszegető poétáknak az egyik közeg.

– Én? Miért?

– Tanúskodni fog, hogy ez itt ránk támadt és csak erőszakkal tudtuk megfékezni.

– Én kérem nem láttam semmit, sőt, itt se vagyok, nem is voltam – próbált L. kibújni állampolgári kötelessége alól, eredménytelenül.

– Ne okoskodjon, mert úgy jár, mint ez itt! Aztán fogunk egy ökörtanút és az majd igazolja, hogy maga is ránk támadt.

– ? – kérdezte L. bárgyú tekintete, mivel avantgárd költői szótárából hiányzott ez a szó.

⁵⁰¹ Először megjelent a Vajda Zoltán szerkesztette *Kultúrán innen és túl. Írások Rozsnyai Bálint tiszteletére* című kötet 177–181. oldalán, Szeged, JATEPress, 2009.

– Ökörtanú – válaszolta a rend őre – olyan barom, aki azt tanúsítja, amit mi mondunk neki. Érti már?!

EGYFORMÁK VOLTAK

A 70-es évek második felében Leningrádban voltam tanulmányúton, a JATE és a Gercen Pedagógiai Főiskola közti egyezménynek hála. Sok érdekes dolgot megéltem, például hivatalos látogatásra átmentem a szomszédvárbá is, a híres egyetemre, de ott egyetlen angol tanszéki oktatóval nem sikerült szóba elegyednem, mert aznap véletlenül mindannyian betegek voltak. És ekkor történt az is, hogy olyan törvényt hoztak Moszkvában, amely szerint a jövőben, különösen indokolt esetben, egy érdemdús szovjet állampolgárnak életében két szobrot is lehet emelni. A Mojka 48-ban (a Gercen campusán) lakó orosz barátaim, kiket Han Annának köszönhettem, mind szörnyülködtek: mégiscsak ízléstelen dolog valakinek életében (при жизни) két szobrot állítani! Egyetértettem Vologya Muszátovval és a barátaival, de magyarként a személyi kultusznak ez a megnyilvánulása csak átmenetileg érintett meg. Szegeden akkor előbb állítottak volna szobrot Brezsnyev elvtársnak, mint Komócsin elvtársnak. Szóval ez kétségtelenül szovjet szokás volt, ilyesmi Magyarországon, az 1970-es években, nem történhetett meg.

1978 szeptemberében Bloomingtonban kezdtem a tanévet, az Indiana University magyar lektoraként. Egy-két nappal megérkezésem után tanszékvezetőm, Dennis Sinor egy tanévnyitó partira invitált, a városon kívül levő erdőbe épített házába, ahol jelen volt vagy 60-70 vendég, zömük az egyetem híres professzora. Sinor bemutatott engem egy szivarozó, Churchillt formázó úrnak is, a neve Herman B. Wells volt, s mint hamarosan megtudtam, ő volt az Indiana University két lábon járó szentje, mivel a II. világháború után ő teremtett egy jelentéktelen intézményből világszínvonalú egyetemet az indianai Hortobágy közepén. Wells természetesen a legfontosabb vendége volt Sinornak, engem pedig bemutatott neki, gondolom azt demonstrálandó, hogy a magyar kapcsolatok továbbra is jól alakulnak, íme megjött az új lektor is. Elbeszélgettünk, majd hazamentem a kollégiumba, s hétfőn délelőtt elmentem első nyelvészeti órámra a Lindley Hallban található Nyelvészeti Tanszékre. Az óra után kijöttem a Lindleyből, s elindultam munkahelyem, az Urál-Altaji Tanszék felé. A Lindley és a szomszédos Kirkwood Hall között 50 méter lehet a távolság, a sétány közepén pedig jobbról egy mellszobor található. Megyek, mendegélek, élvezem a gyönyörű bloomingtoni őszt, bámulom a rendezett parkokat, s megakad tekintetem a mellszobron is. – De ismerős! Ki lehet ez? – Közelebb lépek, elolvasom a feliratot, látom már: Chancellor Herman B. Wells. Jé, hát ez akár naponta elsétálhat a saját

mellszobra előtt, még tán oda is köszönhet neki: *Hi Herman, how are you today?* Később, amikor amerikai barátaimtól érdeklődtem, nem tartják-e furcsának ezt a dolgot, nemigen értették, mi a bajom. Eltérően azoktól a magyar barátaimtól, akik megjárták nemcsak a Szovjetuniót, de az USA-t is.

FORD PINTO

Rozsnyai tanár úr – tán ACLS ösztöndíjasként – Minneapolisban múlatta az időt, amikor én Bloomingtonban. Eljött a tél, és Rozsnyaiéknak utazhatnak támadt. Volt egy használt Ford Pintójuk, azzal elmentek valahová délre, majd visszafelé megálltak Bloomingtonban, ahol régi kedves barátunk, Horst Frenz irodalomprofesszor vendégei voltak. Frenz is európai volt, na meg szegedi díszdoktor, így aztán igyekezett minden lehetséges módon Rozsnyaiék kedvében járni. Külön figyelt arra, hogy Bálinték Pintójának leszakadt kipufogóját jó szervízben pótolják, mert a cudar közép-nyugati téiben egy hibás kipufogó végzetes lehet. Ő ezt jól tudta, túl jól is, de a magyar kolléga talán könnyebben veszi az ilyen dolgokat... Rozsnyaiék elindultak Bloomingtonból Minneapolisba. Fél nap múlva becsöngettek kollégiumi szobámba: visszafordultak a borzalmas időjárás miatt. Kivártuk az idő enyhülését, majd Bálinték újra nekivágtak a Pintóval. Aki esetleg nem tudná, ez a népautó leginkább a mi Trabantunkhoz hasonlított, csak fém karosszériája volt, nem műanyag. Száraz időben sem volt életbiztosítás beleülni. Csodával határos módon, de Rozsnyaiék épségben hazajertek Minneapolisba. A hazaút minden veszedelmét nem mesélték el nekem, de a hóviharak, árokba csúszott autók, elakadt mentőautók, a fagyhalált járó motorral túlélni igyekvők minden megpróbáltatását megélték. A közép-nyugati telet magyar ember nem tudja elképzelni se.

A Ford Pinto egyébként nyáron se volt biztonságos jármű. Annyira nem, hogy az USA-ban ezrével haltak meg Pinto utasok, mivel, ha egy ilyen autóba hátulról beleütközött egy másik, a Pinto rögvést kigyulladt s az utasai szörnyethaltak. Indiana állam perbe fogta a Ford gyárat, ez a per 1979-ben már zajlott.

Az év őszén Jane Fonda és akkori férje, Tom Hayden (a 60-as évek diákmozgalmainak egyik vezéralakja, a nevezetes Port Huron Statement megszövegezője) végigjárták a nagy amerikai egyetemeket „A 80-as évek Amerikájának kritikus problémái” című előadásukkal, vagyis már kampányoltak az 1980-as elnökválasztásra („Campaign for Economic Democracy”). Haydenék előadását nagy ellenkampány előzte meg Bloomingtonban, de végül is meg kellett hívni őket. 5000 ember hallotta az előadást, amelyet Hayden ezekkel a szavakkal kezdett:

Mindenekelőtt köszönetet mondok annak az 500 diáknak, akik – az egyetemi újság szerint – telefonhívásokkal és más módon kiküzdötték, hogy ma este itt előadhassunk. Sajnálom, hogy Mr. Donald Danielson, aki az egyetemi lap szerint az Indiana Egyetem Igazgatótanácsának az elnöke, azt mondta, hogy ő személy szerint aggódik, hogy Indiana állam törvényhozói és választópolgárai „egyetem-ellenesekké” válhatnak, ha ma este itt népszerűtlen gondolatok hangzanak el. Én azt hittem, hogy az egyetemi oktatás lényege a népszerűtlen gondolatok megvitatása. Nagyon csodálkozom, hogy az egyetemi oktatás eredeti formája – lehet, hogy kissé naiv és szimplisztikus volt ez így, de szerintem jó ötlet volt –, mely szerint az egyetem olyan hely, ahol a tanárok és a diákok azért jönnek össze, hogy megőrizték kulturális örökségüket és elemezzék koruk nagy kérdéseit, oda degradálódott, hogy hatalmas mega-egyetemek jöttek létre, ahol a domináns erők az egyetemi hivatalok vezetői, a legjobban fizetett emberek az igazgatók és hivatalvezetők, és oda degradálódott, hogy az egyetem annyira része társadalmunknak, annyira inkorporálódott a status quóba, hogy egy igazgatótanácsi elnök nyíltan veszélyesnek nevezhet népszerűtlen gondolatokat. Ami veszélyes, az az egyetemnek a status quo szolgálatába való állítása. Ez az igazi veszély! Mert ha az egyetemek nem engedik meg a társadalmi kritikát, a gondolatok és premisszáik kritikai vizsgálatát, társadalmunk mely intézményei engedik ezt meg? Az egyetemeket követheti a sajtó – lehet, hogy már követi is. Előírják majd a sajtónak, hogy csak a kormányhivatalok hivatalos sajtóközleményeit közöljék? Merthogy a sajtó ne közöljön népszerűtlen gondolatokat? És aztán? Következnek a szakszervezetek? Az egyházak? Ne legyenek az egyházak olyan szervezetek, amelyek gondosan cenzúrázzák a bibliát? Hogy olyasmiket ne prédikáljanak, hogy „Könnyebb a tevének átjutni a tű fokán, mint a gazdagnak bejutni a mennyek országába”? Azt hiszem, hogy ma inkább, mint bármikor korábban szükségünk van az őszinte vitára, eszmecserére, s bizonyos fókig örülök, hogy idejövételünket nem övezi udvariaskodás, egyértelmű helyeslés, mert akkor gondolkodóba eshetnék, hogy mi történt velünk? Örülök, hogy vitát tudunk kelteni s ütköztetni tudjuk a véleményeket.

Szóval Haydenék elképzelései, például a multinacionális korporációk megregulázásával és a gazdasági élet egyidejű demokratizálásával kapcsolatosak, az USA egyik legkonzervatívabb államában erős ellenérzéseket keltettek. Indiánában mindenki tudott a Pintók okozta halálokról, ezért Hayden ezt az ügyet is körbejárta. Bemutatta a Ford vállalat egy belső dokumentumát. Ebben kiszámolták, hogy mennyibe kerülne, ha az utakon futó összes Pintóra felszerelnének egy 8 dolláros ketyerét, aminek következtében a Pintók ütközéskor nem gyulladnának ki. Aztán kiszámolták azt is, hogy ha minden Pintóban meghalt ember után bíróság által megítélt kártérítést kellene fizetni, az mennyibe kerülne. Az életmentő ketyerék felszerelése drágább volt a várható kártérítéseknél, ergo a Ford

úgy döntött, hogy nem hívja vissza a Pintókat. A közönség ezt a dokumentumot döbbenet hallgatta, Hayden pedig rátett egy lapáttal, ezt mondta: „Észrevették már, hölgyeim és uraim, hogy vannak dolgok, amiket nem mernek kimondani? Például ezt: *Ford Motor Company kills people*. Uram, igen Ön, ott a második sor szélén, legyen szíves hangosan megismételni ezt a mondatot!”

Az illető nem szólalt meg, csak feszengett. Hayden továbbprovokálta a közönséget, egyszer valaki bátortalanul elismételte a szentségtörő állítást. Mire Hayden kicsit kibővítette: *Ford Motor Company kills people for profit*.

E harminc évvel ezelőtti történet mostani elmesélésével nem azt a tételt szeretném illusztrálni, hogy nincs új a nap alatt; csupán azt a kívánságomat szeretném kifejezni Ünnepeztünknek, hogy ha a Pintót télen is és nyáron is túlélte, akkor a következő harminc évben is legyen legalább ennyire szerencsés!

NÉVMUTATÓ • INDEX OF NAMES



A

Abádi Nagy Zoltán 252, 276, 281
 Abondolo, Daniel M. 44
 Ackerman, Farrell 97
 Ács Gedeon 242
 al-Jehani, N. M. 52
 Alderson, Charles 98
 Allen, Harold B. 10, 86, 276–282
 Allen, W. Stannard 114, 115
 Andrásfalvy Bertalan 253
 Andrassy György 220, 223
 Angelusz Róbert 72
 Arabski, Janusz 57
 Avar István 163, 169

B

Bailey, Charles-James N. 110
 Baker, Colin 203, 204
 Balázs Géza 41
 Barnhart, David K. 36
 Barratt, Leslie B. 51–65
 Bársony István 141
 Bartók Béla 235
 Baugh, John 143–144
 Bauko János 75
 Becker Makkai, Valerie 19, 131
 Békés Ágnes 81
 Benson, Phil 284
 Benton, Richard 284
 Bérczes László 139
 Beregszászi Anikó 171
 Berlin, Brent 52, 59

Bernstein, Basil 180, 181
 Biro, Ruth G. 97, 127, 132
 Block, David 154
 Bogáti Péter 242
 Bóka László 259
 Boldizsár Iván 255
 Bolinger, Dwight 21, 22, 23, 24, 30, 103
 Borbély Anna 164
 Borbély Szilárd 164, 166, 168, 171
 Boronkay Zsuzsa 138
 Bradley, Henry 267
 Branson, Jan 206
 Brazil, David 26
 Bright, William 179
 Brown, Keith 180
 Brumfit, Christopher 88
 Budai László 142–143
 Budai Parmenius István 235, 244, 245, 247
 Budenz József 267, 274
 Bukta Katalin 135, 148
 Bunce, Pauline 210
 Bush, George H. W. 210

C, Cs

Cameron, Deborah 187
 Carroll, John B. 103
 Celce-Murcia, Mariann 19, 20, 24, 26, 30
 Chambers, J. K. 164
 Chomsky, Noam 179
 Clark, Morag 206
 Clinton, William J. 215
 Clyne, Michael 11, 283–286

Coates, John 112
 Collier, V. P. 221
 Coulthard, Malcolm 26
 Crawford, James 210
 Crowther, Jonathan 97
 Crystal, David 181
 Cummins, Jim 143–144
 Cushing, G. F. 128
 Czinder Antal 251
 Csányi Yvonne 205, 207
 Csapó József 35
 Csepeli György 91
 Cseresnyési László 210
 Csernicskó István 161–162, 224
 Csillag András 234
 Cs. Nagy Lajos 185
 Csokonai Vitéz Mihály 264

D

Décsy Gyula 36
 Deme László 44, 165, 264
 Dendrinós, Bessie 211
 Di Pietro, Robert J. 127
 Dörnyei Zoltán 148
 Dunbar, Robert 221, 222

E

Egri Péter 125
 Elekfi László 253, 262, 264
 Éltető Lajos 235
 Eötvös József 140
 Erdei Ferenc 265
 Erdei László 262

F

Faragó Vilmos 89
 Fazekas Tiborc 127
 F. Csanak Dóra 252
 Fehér Margit 216

Fekete Hajnal 98
 Fenyvesi Anna 282
 Ferguson, Charles 143
 Fiala-Butora János 223, 225
 Fico, Robert 285
 Fináczy Ernő 140
 Fishman, Joshua 284
 Fonda, Jane 289
 Fraser, Bruce 26
 Frenz, Horst 289
 Freud, Sigmund 307, 309
 Fries, Charles Carpenter 276
 Fulbright-Hays professor 276
 Fülei-Szántó Endre 125

G, GY

Galtung, Johan 91, 92
 Gellért Sándor 169
 Gergely Ágnes 263
 Gimson, A. C. 102, 103
 Glatz Ferenc 89
 Gósy Mária 112
 Gray, John 154
 Grin, François 217, 222
 Grosjean, François 207
 Guttmann Miklós 163
 Györgyey Klára 127

H

Hajdú Péter 273
 Hajnal-Ward Judit 124
 Han Anna 288
 Hartford, Beverley S. 104
 Hayden, Tom 289
 Heltai Pál 57
 Herman József 13, 271–275
 Humboldt, Wilhelm von 146
 Huseby-Darvas, Éva V. 237
 H. Varga Gyula 75

I

Ilia Mihály 243
 Ilson, Robert 26
 Illyés Gyula 166
 Imre Samu 49
 Ittészné Kövendi Kata 88

J

Jakobson, Roman 47
 Janson, Tore 47, 48
 Jones, Sylvia Prys 203, 204

K

Kádár Edit 171
 Kádár-Fülöp Judit 83–84
 Kalocsai Karolina 148
 Karen, Mark 8, 43, 47
 Kassai Ilona 159
 Kay, Paul 52, 59
 Kerék András (Andrew Kerek) 125
 Király Péter 265
 Kiss Lajos 257, 262, 264
 Koncz Zsuzsa 89
 Kontra Miklós 97, 164, 177–189, 211, 213
 Kórácz Mária 234, 236
 Kormos Judit 148
 Kosáry Domokos 253
 Kossuth Lajos 10, 89, 234, 235, 242
 Kossuth Lajos University 276
 Kovács Magdolna 210
 Kovács Mihály 235
 Kölcsey Ferenc 170
 Könczöl Csaba 41
 Krzeszowski, Tomasz P. 61
 Kurath, Hans 276
 Kusá, Zuzana 92

L

Laakso, Johanna 213, 216
 Labov, William 8, 43, 47, 49, 177–180, 187, 284
 Lado, Robert 112, 114
 Laihonen, Petteri 210
 Lakó György 256, 259, 265
 Lanstyák István 193, 284
 Larsen-Freeman, Diane 13, 19, 20, 24, 26, 30
 Lawton, Denis 181
 Lázár A. Péter 76
 Le Page, William 180
 Lewis, E. Glyn 82, 84
 Linn, Michael D. 279
 Lipták Mihály 72
 Lotz és munkatársai 103, 110
 Lotz, John 143
 Lőrincze Péter 89
 Ludányi András 235
 Lyman, Rick 215–216
 Lyons, John 178, 179, 181

M

Macartney, Carlile Aylmer 244, 245
 Mackey, William Francis 104
 Makkai Ádám (Adam Makkai) 109–110, 131
 Malderez, Angi 92
 Manherz Károly 149
 Martin, David 203
 Martinkó András 253
 Massad, Carolyn E. 82, 84
 Matthews, Peter 181
 Mátyus Kinga 165
 McArthur, Tom 36
 McDavid, Raven 179
 Medgyes Péter 92, 98, 141, 147–150, 153
 Melich János 267, 274
 Menzel, Jiří 89

Miller, Corey 8, 43, 47
 Miller, Don 206
 Mladić, Ratko 220, 221
 Molnár Zoltán 163
 Montgomery, John Flournoy 245
 Móra Ferenc 235
 Morgan, Gerry 52
 Mózsi Ferenc 127
 Murray, Elisabeth 266
 Muszátov, Vologya 288
 Muzsnai István 206

N, Ny

Nádasdy Ádám 115
 Nagy, Noémi 223
 Nehler, Gregory L. 104, 139
 Németh Attila 307, 308
 Németh Gyula 265
 Nikolov Marianne 148, 152, 212
 Nyíró József 262

O

Obama, Barack Hussein 215
 Országh László 10, 14, 35, 50, 70, 76, 125,
 126, 139, 250–270, 274
 Örkény Antal 91

P

Pais Dezső 259, 267, 274
 Palmer, Frank 181
 Papp Ferenc 264, 268, 274, 281
 Papp István 43, 166
 Parrott, Jeremy 99, 140, 151–152
 Pavlenko, Aneta 226
 Pereszlényi-Pintér Mártha 128
 Péter László 234
 Petneki Katalin 153
 Phillipson, Robert 9, 87, 88, 90, 91, 94, 96,
 97, 100, 210, 284

Pope, Alexander 216
 Porter, Mary Gray 36
 Portörő Edit 138
 Prator, Clifford H. 110
 Prčić, Tvrtko 217
 Preston, Dennis R. 143–144
 Puskás Júlia 237
 Putin, Vladimir V. 215
 Püski Sándor 127, 129

Q

Quirk, Randolph 19, 20, 24, 182, 184

R

Rác Gergő 214
 Radnai T. Zsófia 97
 Rapatahana, Vaughan 210
 Reizner János 235
 Rickford, John 143, 186
 Rivers, Wilga M. 103, 113, 121
 Roach, Peter 147
 Rozsnyai Bálint 81, 287–291
 Russell, I. Willis 36
 Rusznyák István 255

S, Sz

Sándor Anna 75
 Sándor Klára 171
 Sarbu Aladár 140
 Sass Bálint 76
 Schatz, Carol 102
 Scheppele, Kim Lane 91
 Schmitt Pál 215
 Schulman, Richard 47, 48
 Sheldon, Amy 49
 Sherwood, Peter 129, 210, 212, 268
 Siklós Margit 262
 Simpson, J. 52
 Sinor, Dennis 288

Skutnabb-Kangas, Tove 9, 87, 88, 96, 203,
222, 224, 226, 284
Smale, Alison 215, 216
Starker János 235
Stein, Gabrielle 182
Stephanides Éva 81
Stockwell, Robert P. 24
Stoltenberg, Jens 226
Strange, Winifred 49
Strevens, Peter 85
Szabó Gábor 148
Számwald Gyula 235
Szathmáry Lajos 243–249
Szilárd Leó 235
Szilveszter Andrea 72
Sztálin, Joszif Visszarionovics 258, 259
Szummer Csaba 307, 308, 309

T

Tamás Lajos 259
Tamássyné Bíró Magda 98
Tardos Róbert 72
Tarraant, A. W. S. 52
Teller Ede 235
Temperley, Mary S. 103, 113, 121
Templer, Bill 217
Tezla, Albert 237
Thomas W. P. 221
Tomaševski, Katarina 225
Tóth Béla 234

Tóth Csanád 235
Tóth Mihály 224, 227
Tömörkény István 235
Trudgill, Peter 177–189, 284
Tsui, Amy 27, 29
Tupas, Ruanni 210

V

Vadon Lehel 237
van Essen, A. 153
Vance, Cyrus 235
Váradi Tamás 72
Varga György 76, 138
Varga László 112, 114, 116, 117
Vasváry Ödön 233–236, 245
Végvári József 37

W

Wardyn, Ł. 223
Waugh, Linda R. 47
Weinberger, Caspar 94, 95
Wells, Herman B. 288
Weöres Sándor 131
Werner Györgyné 262
White, Ron 147
Wigner Jenő 235
Wilson, Edmund 255, 266
Wolfram, Walt 143–144, 180
Wright, Joseph 267, 274

TÁRGYMUTATÓ



A

Akadémiai Kiadó 260, 262, 266, 267,
268, 269
Akadémiai Nagyszótár 253
Akadémiai Szótári Bizottság 259
alkalmazott nyelvészet 100
állami nyelvvizsgarendszer 98
A Magyar Nyelv Értelmező Szótára
(ÉrtSz) 250, 254, 269
amerikai angol 93
Amerikai Egyesült Államok 94, 100
amerikai–magyar és magyar–amerikai
kulturális kapcsolatok 245
amerikai magyarok 90, 234
amerikanizáció 90
amerikómánia a sportban 89
angol 94
angol aspirálatlan zárhangok 102–111
Angol–magyar kéziszótár 251
angol nyelvi és kulturális
imperializmus 87–100
angoltanárok 87
angoltanítás 100
angol terjedése paradigma 88, 95–99
angolul tanuló magyarok vagy
franciák 111
anyanyelvi műveltség 265
aspiráció 102
az angoltanítás öt régi téveszméje
a korai kezdés ~ 96
a maximális tanítási idő ~ 96
a szubtraktív téveszme 96
az anyanyelvi beszélő ~ 96
az egynyelvűség ~ 96

B

-*ban*, -*ben* rag kiejtése 164
Beneš-huszárok 244
bevándorló budapestiek 74
bolond 263
brit angol 93
brit angol nyelvi áruk és
szolgáltatások 93
brit diplomata 99
British Council 87, 92, 93, 94, 99, 100
brit kormány 94, 99
brit könyvkiadók 97
brit nagykövet 94
budapesti beszélt nyelvi vizsgálat 164
Budapesti Szociolingvisztikai
Interjú 274

C

cambridge-i angol vizsgák 98
cionizmus 264
Collegium Budapest 253
csángó 264

D

Debreceni Nyári Egyetem 125

E

Egyesült Királyság 100
egyetemi oktatás 290
egyházak 290
egységes, országos nyelvvizsgáztatás 98
el kell menjek 162

életkor-3 73
 életkor-7 73
én is tudnák (vagy tudnék) 169
 erdélyi ítéletek 162
 északkeleti nyelvjárás 162
évszak 130
 exportált angol tankönyvek 100

F

felcserélő nyelvpedagógia 171
 fényképek 131
 filológia- és pedagógia-központú
 tanárképzés 92
 fogalmi elavulás 261
 Ford Motor Company 291
 Ford Pinto 289
földszint 130

G

generatív fonológia 110
 Gercen Pedagógiai Főiskola 288
 globális kapitalizmus 94

H

hagyományos magyar kétnyelvű
 nyelvvizsga 98
heló 70–76
helyénvaló és nem helyénvaló nyelvi
 minősítések 171
helyes és helytelen nyelvi
 minősítések 171
 „helyes magyar beszéd” 159
 helyesírási szabályok 163
 hosszú *ú*, *ű* és *í* 163
 hozzáadó nyelvpedagógia 171

I

idegen szavak 274
 ideológiai ellenőrök 264

ideológiai munka 259
 ideológiai szerkesztés 264
 irreális elvárások 159–165
 Iskola-2000 vizsgálat 159–162

J

juhász 97

K

Karmelita Kolostor 253
 kárpátaljai középiskolások 169
 Kelet-Európa 94
kellesz 160–161
 kétnyelvű állami nyelvvizsga 98
 kétnyelvű szótárírás 258
 khi-négyzet-próba 75
 kis nyelvek 98
 Kolon 75
 kommunizmus 95
 kontextus 111
 kontextushoz igazító magatartás 109
 környező országok magyarjai 75
 köszönések rangsora Budapesten 72
 köznyelvi beszélők 163
 kultúraközi kommunikáció 99
 kulturális imperializmus a
 tudományban 92–93
 kultúraváltás 171
 külföldi nyelvvizsgaközpontok 98
 külföldön élő magyarság 244

L

lingvicizmus 97, 98

M

magánhangzók és mássalhangzók
 eloszlása 170
 magyar–amerikai történelmi
 kapcsolatok 235

Magyar Baráti Közösség 235
 Magyar Chambers szótár 97
 magyar diákok véleménye az angol nyelvi
 imperializmusról 94–95
 Magyar értelmező kéziszótár 76, 285
 magyar iskolák és pedagógusok 166
 magyar lexikográfiatörténet 260
 Magyar Nemzeti Szociolingvisztikai
 Vizsgálat (MNSZV) 71, 274
 Magyar Nemzeti Szövegtár 76
 Magyar Nyelvészek III. Nemzetközi
 Kongresszusa 273
 magyar nyelvtan 273
 magyarországi angoltanárképzés 92
 magyarországi felnőttek 169
 magyarországi tanárok 132
 Magyar református énekeskönyv 90
 ~ amerikanizálása 90
 magyar standard nyelvi ideológia 165,
 170
 Magyar Szinonimaszótár 266
 magyar tanárképzés 100
 Magyar Tudományos Akadémia
 (MTA) 254, 255, 258, 266, 269,
 272
 marxista-leninista ideológia 262
 marxizmus 273, 274
 MTA Nyelvtudományi Intézet 253, 264,
 267, 268, 269, 272
 MTA Szótári Bizottsága 269
 Művelődési és Közoktatási
 Minisztérium 98

N, Ny

nagyobb Pétertől 161
nálunk 161
nem-e jössz 160
 német 95
 nemi különbség 72

népdalok 131
 nyelvészek 164
 nyelvészet értékelése 272
 nyelvi jogok 88
 nyelvi ökológiai paradigma 96, 99
 nyelvi standard és purizmus 260
 nyelvi változás mechanizmus és
 elmélet 272
 nyelvjárási beszélők 163
 Nyelvművelő kéziszótár 162, 164
 nyelvművelő kiadványok 254
 nyelvpedagógia 87, 100
 nyelvpedagógiai alapismeretek 97
 nyelvpolitikai ismeretek 99
 nyugat-dunántúli nyelvjárás 163
 nyugat-magyarországi magyarok 169

O

orosz 94, 95
 orosz szótár 265
 Ország-könyvtár 252
 Ország-szótárak 126
ökörtanú 287

P

pedagógusképzés 171
 pedagógusok 159
 pongyola beszéd 164
puli 97
 purgálatlan kiadás 263

R

romanisztika 272
 RSS-vizsgálat 161–162

S, Sz

sajtó 290
 Somogyi-könyvtár 234, 236
 standard magyar ideológia 169

stratégiai interakciók

szerepjátékok 99

Strukturális Magyar Nyelvtan (I.
kötet) 273

strukturalista elemzések 273

suksükölés 171

szakmai megfontolások 99

szerzői jog 267

szevasz 75

szia 75

Színművészeti Főiskola 164

szláv nyelv 95

szocialista ország nyelve 260

szótárérettség 76

szótári ekvivalencia 130, 260

T

tanár

anyanyelvi ~ 98

kétnyelvű ~ 98

Tankönyvkiadó 127

tanulók anyanyelvének ignorálása 100

társadalmi diszkrimináció 168

társadalmi elit nyelvhasználata 170

társadalmi károk 168–170

társadalmi kritika 290

tudományos imperializmus 93

tüdőgyulladás 261

Ü

üzleti érdekek 97–100

V

Valentin nap 89

Vasfüggöny 236

Vasváry-gyűjtemény 236

Z

zöngéesség 102

SUBJECT INDEX



2009 amendment of the Slovak State
 Language Law 223
 2017 Ukrainian law on education 224
 2019 law on the Ukrainian state
 language 224

A

academic snobbery 138
 additive language teaching/
 learning 226
 addressee 29
already 30
 American-born Hungarians 48
 American cultural diplomat 278
 American Dialect Society 279
 American English 52, 278
 American English basic color terms 59
 American Hungarian 113
 American Hungarian Educators
 Association (AHEA) 124
 American sociolinguists 185
 Anglo-American foreign policy
 makers 210
 anti-Hungarian harassment and hate
 crimes 227
 applied linguist 280
 applied linguistic and language education
 research 148
 applied linguistics courses 85
 armchair researcher 144
 asymmetry of production and
 perception 49
 Atlas of Hungarian Dialects 49

attack on academic freedom 216
 attrition of Hungarian 48
 Australian Radio 284

B

background information 182
barna 57
bordó 57, 63
 basic color terms 52, 58
 basic rules of test construction
 basic stress patterns 117
bíbor ‘purple, scarlet’ 63
 bilingual dictionaries 51
 bilingual education for Deaf people 204
 bilinguals 47
blue 57
 British Council 135–154, 205–208,
 210–212, 278
 British educational aid to Hungary 208
 British English 81
 British government 210
 British Parliament 26, 30
 Budapest Jewish intonation 113
 Bulgaria 217
 business interests vs. professional
 interests 211

C

cause of the Hungarian language 212,
 215
 Centers for English Teacher Training
 (CETTs) 54, 136, 137, 145, 148,
 149, 211

Central Europe 217
 CETT in Szeged 148–150
chairman 188
 change the prejudices 186
 children
 hard-of-hearing ~ 207
 medically deaf ~ 207
 color terms 65
 communism 286
 compound color term 65
 compulsion vs. attraction 200
 conductive *not*+S word order 30
 conflicts in Europe 227
 Constitution of Ukraine 224
 contact linguistics 283
 contrastive analysis 114
 Council of Europe 220
 Crayola crayons 53
 crimes against humanity 221
 ‘culturally neutral’ language 211
 Czech Republic 144

D

dark blue 57
 Deaf education 203
 deficit types of education 203
 descriptive and historical linguistics 85
 desecration of the Slovak national
 flag 200
 dialectologist 280
 discourse
 adversative ~ 26, 30
 cooperative ~ 26
 discourse category
 Elicit: agree 27
 elicitations 27
 discrimination 183, 227
drapp ‘beige’ 63
Duna-gate ‘Danubegate’ 38

E

/e/ : /ɛ/ difference 46
 educational policy and teacher
 training 86
 education policies 227
 EFL/ESL coursebooks published in
 England or America 114
 EFL frequencies of color terms 61
 elaborated code 182
 ELT materials produced in and exported
 from the United Kingdom and the
 United States 211
 empirical research 144
 endangering Slovakia’s nuclear
 safety 200
 English 210, 212, 213, 214
 English-American cultural and linguistic
 imperialism 211
 English and American Studies 276
 English as a foreign language 278
 English as the nativized foreign
 language 217
 English grammars 30
 English in Hungarian schools in
 1978/79 82
 English in public schools a ‘civic
 right’ 214
 English language in the U. S. A 277
 English Language Teacher Education in
 Hungary 135–157
 English Language Teacher Supply
 Program (ELTSUP) 92, 93, 99, 211
 English loanwords in Hungarian 35
 English National Curriculum 182
 English-Only movement (USA) 205
 English rhythm 122
 English-speaking world 183
 English speech 26
 English sports terms 35

error analyses of Hungarian

learners 116

ESL textbook 280

ethical clashes

ethnicism 222

ethnic nationalism 215

ethnonyms 189

European Charter for Regional or
Minority Languages 223, 225

European Parliament 192

European Society for the Study of
English 177

European Union 212, 220

F

finer 199, 200

forced language shift 224

foreign accent 113

foreign trade with English-speaking
countries 84

Framework Convention for the
Protection of National
Minorities 223

French 82, 213

G

Gallaudet University (USA) 204

-gate 41

gateniks 'fanciers of *-gate* words' 41

generative phonology 147

generic *he* 188

geographical and occupational
mobility 183

German 82, 213, 214

German sociolinguistics 283

Goethe-Institut 98

grammar-translation 212

grammaticality judgments 22

H

halburger 'fishburger' 36

health care institutions 198

hearing aids 207

heló 'hello, good-bye' 35

heavier element principle 24

historical linguistics 187

Holland 144

homogeneous nation-states 227

human trauma 224

Humboldtian/neohumanist tradition of
teacher education 9, 135, 139–141,
153

Hungarian academic snobbery 138,
142–145

Hungarian Academy of Sciences 216

Hungarian–Americans in South Bend,
Indiana 49

Hungarian and English color terms 51–65

Hungarian applied linguists and teacher
educators 136

Hungarian as a pluricentric
language 284

Hungarian Deaf Education 208

Hungarian English 83

Hungarian–English contrastive
linguistics project 81

Hungarian foreign minister 226

Hungarian language 215

Hungarian language policy 217

Hungarian Language Strategy
Institute 215

Hungarian learners of English 51, 60

Hungarian linguists 283

Hungarian Picture Dictionary for Young
Americans 97

Hungarian Sign Language 204, 205

Hungarians in Central Europe 285

Hungarians in South Bend, Indiana 237

Hungarians in the Carpathian
Basin 283
Hungarians' L1 education 158
Hungarian Society for the Study of
English 203
Hungarian teacher of EFL 113
Hungarian textbooks 114
Hungarian textbook writers 114
Hungarian user of English 112
Hungarian words vs. foreign words 213
Hungarian yes-no question
intonation 112

I

IATEFL 81, 88
I done it 183
Indiana University 288
indigenous ethnic Hungarians 192
informal *tu* address (*tegezés* in
Hungarian) 208
innovative teacher training
programs 212
insidious expansion of English 218
International House London 136
international law 221
intonation 112
Iron Curtain 210, 237, 276
it 30
Italian 213
ivory-tower linguist 144

J

journalists 186
Journal of English Linguistics 277

K

kék 57
King James Bible 20
kin-states 226

L

language cultivation 215
language cultivators 44, 188
language of one's choice 193, 200, 201
language pedagogy 148, 153
language policy 215, 217
language policy and language
management 216
language policy and planning in
education 149
language policy decisions 213
language purists 41
language rights 226
language rights violations in
Slovakia 285
language teaching 65
Lapp in Norwegian 189
Latin 213
lavender 51
Law on the State Language of
Slovakia 286
Learners' Dictionaries (LDs) 65
learners' L1 211
length of the subject NPs 25
lexicography 65
lila 57, 60
lilac 51
linguicism 208, 222
linguicism in Slovakia 284
linguicist argument 205
linguist 177
Linguistic Atlas of the Upper
Midwest 276
linguistic genocide in education 224, 226
Linguistic Human Rights 203–209,
220–229, 286
Linguistic Society of America
(LSA) 188, 192, 200, 286
linguistics 178, 185

linguistics department in
 Edinburgh 179
 Linguistics Institute of the Hungarian
 Academy of Sciences 284
 linguists 226, 227
 listening test 45
 literature professors 150
 literature/culture scholar 153
Lotel 35
 low prestige accents 181

M

M.A. in TESL at the University of
 Minnesota 279
 MA degrees in applied linguistics and
 TEFL/TESOL 85
 manualism 204
 marginalization of the Hungarian
 language 227
 market forces 218
 mass media 196
 methodology and applied linguistics
 courses 147
 metropolitan Hungarian
 dialectology 49
 minority communities 189
 minority language rights 220
 mother-tongue-based bilingual
 education 226–227
 mother-tongue-based bi- or multilingual
 education programs 227
 mother-tongue-medium education 227
Ms 188

N

narancssárga 59
 nation
 cultural~ 285
 political ~ 285
 national and ethnic minorities 201

native speaker 188
 native speakers of English 121
 NATO 220
 NATO–Ukraine Commission 225
 near-mergers 43–50
 negative interrogatives 21
néger ‘Negro’ 189
 neo-Latin languages 214
 New Oxford Annotated Bible 20
 nonbasic color term 59
 non-standard dialects 181, 182
 non-traditional Russian-speaking
 minorities 226
 Norwegians 184
not+S questions 30
not+S questions in speech 31
not-placement with subject NPs of
 variable length 25

O

object names 65
 object vs. color term 64–65
 operator + *not* + S + predication 19
 oralism 204, 206
orange 59
 Oxford Advanced Learner’s Dictionary of
 Current English 97
 Oxford-Duden Pictorial Hungarian and
 English Dictionary 97

P

parlament (< *parliament*) 35
 Peace Corps 145, 210
 pedagogy 142
 perceptual and productive systems 43
 PhD program in English language
 teaching/learning 142
 PhD programs in English language
 pedagogy and/or applied
 linguistics 148

- philology-dominated departments of
 - English 212
- phonology 49
- physician–patient communication 202
- piros* ‘red’ 52
- pluricentric languages 283, 285
- Poland 144
- politically correct means of
 - communication 188
- politicians 186
- Port Huron Statement 289
- practice teaching 85
- prejudice 181, 183
- professional and ethical conflict 151, 152
- Project on Hungarian-American
 - Bilingualism in South Bend, Indiana 45, 240, 279, 282
- promotion of linguistic tolerance 286
- public signage 213
- purple* 51
- R**
- racism 188, 222
- range differences 63
- real Hungarian communities 238
- real-world problems 186
- refugee rights 222
- restricted code 182
- rhetorical question 29
- rhythm and intonation patterns 121
- right to a mother tongue 208
- Russian 82, 210, 213
- Russian speakers’ human rights 226
- S**
- sajtburger* ‘cheeseburger’ 36
- Sami* 189
- school-teachers 181
- second language acquisition 49
- security policy 220, 223, 227
- Serbia 217
- Sex Variation in Dialect Informant
 - Responses 280
- shared information 182
- sign interpretation 205
- sign language 204
- sign languages in Australia 206
- sign languages in Indonesia 206
- singular *they* 188
- Slovak–Hungarian language war 286
- Slovakia 223
- Slovak language 193
- Slovak Parliament 284
- Slovak Republic 193
- Slovak State Language Law (1995) 192–202
- social activist 284
- social harmony 286
- social sciences 187
- sociolinguistic research 121
- sociolinguistics 177–192, 283
- somebody* 30
- South Bend Tribune 238
- sötét* ‘dark’ 57, 59
- sötétbarna* 63
- sötétkék* 57, 63
- Spanish 213
- speakers’ rights 226
- spread of English 217
- spread of English in Hungary 213
- standard dialect 182
- Standard English 177–192
- Standard Hungarian 113
- state language 193
- state language in court and legal
 - proceedings 197
- state language in education 196
- stigmatized intonation 113
- stress patterns 117

stress rules 121
 structural linguistics 187
 submersion-type educational
 programs 221
 subtractive language teaching/
 learning 226
 subtractive (rather than additive)
 language policies 217
 supervised teaching practice 138, 147
 survival Hungarian 99

T

teacher
 practice-oriented ~ 141
 scholarly ~ 141
 teacher education 135–157
 teacher education in the 1970s and
 1980s 138–140
 teacher educators 153
 teacher's degrees 152
 Teachers of English to Speakers of Other
 Languages (TESOL) 277
 teachers residence in English-speaking
 countries 84
 teacher-training colleges 186
 Teaching English in Hungary in the
 1970s 86
 teaching practice 85, 138, 147, 150
 TEFL in Hungary 81
 TEFL in Hungary in the 1970s 83
 televised parliamentary debates 29
 TESOL Convention 278, 279
 test
 criterion-referenced ~ 152
 norm-referenced ~ 152
 textbooks 196
 textbooks of Hungarian medical and
 dental schools 35

The Hague Recommendations Regarding
 the Education Rights of National
 Minorities 207, 221
 The IEA English study 82–84
 theoretical linguist 153–154
 theoretical linguistics 187
 tight social networks 182
 traditional minorities 226
 Transcarpathia, Ukraine 224
 translation equivalents 60

U

Ukraine 223–227
 Ukrainian government 225
 Ukrainian-only education 226
 United Nations Genocide
 Convention 224
 University of Gothenburg 189
 University of Minnesota 282
 use the language of one's choice 286
 U.S. foreign policy 278
 USIS 145

V

Venice Commission of the Council of
 Europe 225
violet 60
világos 'light' 57, 59
világoskék 57
világoszöld 63
vörös 'red' 52, 63
 virtual Hungarian communities 238

W

Watergate 36, 38
 World Bank 145
 world peace 278
 written English 20

AZ ALSOROZATBAN EDDIG MEGJELENT



TANULMÁNYKÖTET

Császár-Nagy Noémi, Demetrovics Zsolt, Vargha András (szerk.):
*A klinikai pszichológia horizontja. Tisztelgő kötet Bagdy Emőke
70. születésnapjára*

Szávay László (szerk.): „*Vidimus enim stellam eius...*”

Petrőczy Éva, Szabó András (szerk.): *A zsoltár a régi magyar irodalomban*

Horváth Erzsébet, Literáty Zoltán (szerk.): *Történelmet írunk.
Tisztelgő kötet Ladányi Sándor 75. születésnapja alkalmából*

Anita Czeglédy, József Fülöp, Szilvia Ritz (Hg.): *Inspirationen*

Gudor Botond, Kurucz György, Sepsi Enikő (szerk.):
Egyház, társadalom és művelődés Bod Péter korában

Ittész Gábor, Péti Miklós (eds.): *Milton Through the Centuries*

Kendeffy Gábor, Kopeczky Rita (szerk.): *Vallásfogalmak sokfélesége*

Zsengeller József, Trajtler Dóra Ágnes (szerk.): „*A Szentek megismerése
ad értelmet.*” *Conferentia Rerum Divinarum 1–2.*

Trajtler Dóra Ágnes (szerk.): *Tan és módszertan.
Conferentia Rerum Divinarum 3.*

Pap Ferenc, Szetey Szabolcs (szerk.): *Illés lelkével.
Tanulmányok Báthori Gábor
és Dobos János lelkipásztori működéséről*

Somodi Ildikó (szerk.): *A mindennapos művészeti nevelés megvalósulásának
lehetőségei. Értékközvetítés a művészeti nevelésben*

Dávid István (szerk.): *Merre tovább kántorképzés?
Gondolatok egy konferencián – Nagykovács, 2012. október 5.*

Hansági Ágnes, Hermann Zoltán (szerk.): *Jókai & Jókai*

Dringó-Horváth Ida, N. Császi Ildikó (szerk.): *Digitális tananyagok –
oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben*

Erdélyi Ágnes, Yannick François (szerk.):

Pszichoanalitikus a társadalomban

Fülöp József, Mirnics Zsuzsanna, Vassányi Miklós (szerk.):

Kapcsolatban – Istennel és emberrel. Pszichológiai és bölcsészeti tanulmányok

Pap Ferenc (szerk.): *Dicsőség tükre. Művészeti és teológiai tanulmányok*

Sára Tóth, Tibor Fabiny, János Kenyeres, Péter Pásztor (eds.):

Northrop Frye 100: A Danubian Perspective

Spannraft Marcellina, Sepsi Enikő, Bagdy Emőke, Komlói Piroska,

Greza Ferenc (szerk.): *Ki látott engem? Buda Béla 75*

Komlói Piroska (szerk.): *Családi életre és kapcsolati kultúrára felkészítés*

Ida Dringó-Horváth, József Fülöp, Zita Hollós, Petra Szatmári,

Anita Szentpétery-Czeglédy, Emese Zakariás (Hg.): *Das Wort – ein weites Feld*

Fülöp József (szerk.): *A zenei hallás*

József Fülöp, Szilvia Ritz (Hg.): *Inspirationen II*

Tóth Sára, Kókai Nagy Viktor, Marjai Éva, Mudriczki Judit, Turi Zita, Arday-Janka

Judit (szerk.): *Szólító szavak. The Power of Words. Tanulmányok Fabiny Tibor hatvanadik születésnapjára. Papers in Honor of Tibor Fabiny's sixtieth Birthday*

Lázár Imre, Szenczi Árpád (szerk.): *A nevelés kozmológusai. Kodály Zoltán,*

Karácsony Sándor és Németh László megújuló öröksége

Erdélyi Erzsébet, Szabó Attila (szerk.): *A hit erejével. Pedagógiai tanulmányok*

Makkai Béla (szerk.): *A Felvidék krónikása.*

Tanulmányok a 70 éves Popély Gyula tiszteletére

Farkas Ildikó, Sági Attila (szerk.): *Kortárs Japanológia I.*

Gér András László, Jenei Péter, Zila Gábor (szerk.): *Hiszek, hogy megértsem*

Simon-Székely Attila (szerk.): *Lélekenciklopédia.*

A lélek szerepe az emberiség szellemi fejlődésében

Papp Ágnes Klára, Sebők Melinda, Zsávolya Zoltán (szerk.):

Nemzet – sors – identitás

Vassányi Miklós, Sepsi Enikő, Voigt Vilmos (szerk.): *A spirituális közvetítő*

Julianna Borbély, Katalin G. Kállay, Judit Nagy, Dan H. Popescu (eds.):

English Language & Literatures in English 2014

Sepsi Enikő, Lovász Irén, Kiss Gabriella, Faludy Judit (szerk.): *Vallás és művészet*

Bubnó Hedvig, Horváth Emőke, Szeljak György (szerk.): *Mítosz, vallás és egyház Latin-Amerikában. A Boglár Lajos emlékkonferencia tanulmánykötete*

Czeglédy Anita, Sepsi Enikő, Szummer Csaba (szerk.):
Tükör által. Tanulmányok a nyelv, kultúra, identitás témaköréből

Méhes Balázs (szerk.): *Lelki arcunk. Tanulmányok Szenczi Árpád hatvanadik születésnapja alkalmából*

Spannraft Marcellina, Korpics Márta, Németh László (szerk.): *A család és a közösség szolgálatában. Tanulmányok Komlósi Piroska tiszteletére*

Horváth Csaba, Papp Ágnes Klára, Török Lajos (szerk.):
Párhuzamok, történetek. Tanulmányok a kortárs közép-európai regényről

Anka László, Kovács Kálmán Árpád, Ligeti Dávid, Makkai Béla,
Schwarczwölder Ádám (szerk.): *Natio est semper reformanda.*
Tanulmányok a 70 éves Gergely András tiszteletére

Fülöp József, Mészáros Márton, Tóth Dóra (szerk.): *A szél fúj, ahová akar.*
Bölcsészettudományi dolgozatok

Zsengellér József, Kodácsy Tamás, Ablonczy Tamás (szerk.): *Felelet a mondatra. Tanulmányok a 60 éves Bogárdi Szabó István tiszteletére*

Borgulya Ágnes, Konczosné Szombathelyi Márta (szerk.):
Vállalati kommunikációmenedzsment

Szávay László, Gér András László, Jenei Péter (szerk.): *Hegyen épült város.*
Válogatás a Fiatal Kutatók és Doktoranduszok Nemzetközi
Teológuskonferencián elhangzott előadások anyagából.

Wakai Seiji, Sági Attila (szerk.): *Kortárs Japanológia II.*

Sepsi Enikő, Tóth Sára (szerk.): *Mellézkörej. Background noise. Essays and Papers in Hungarian, English, and French, in Honor of András Visky's Sixtieth Birthday*

Írások Visky András hatvanadik születésnapjára

Erdélyi Erzsébet, Szabó Attila (szerk.): *Az üzenetjét, azt kell megbecsülni.*
Tanulmányok Barabás László hetvenedik születésnapja alkalmából

Kendeffy Gábor, Vassányi Miklós (szerk.): *Istenfogalmak és istenérvek a világ filozófiai hagyományaiban*

Bárdi Nándor, Éger György (szerk.): *Magyarok Romániában 1990–2015. Tanulmányok az erdélyi magyarságról*

- Zila Gábor (szerk.): *Hitetek mellé tudományt*
- Kiss Paszkál, Tóth Dóra (szerk.): *Ubi dubium, ibi libertas. Tudományos diákköri dolgozatok*
- Julianna Borbély, Borbála Bökös, Katalin G. Kállay, Judit Nagy, Ottília Veres, Mátyás Bánhegyi, Granville Pillar (eds.): *English Language & Literatures in English 2016*
- Spannraft Marcellina, Tari János (szerk.): *A kultúraátörökítés médiumai. Tanulmányok Tari János tiszteletére*
- László Emőke (szerk.): *A szolgálat ékessége. Tanulmányok Fruttus István Levente hetvenedik születésnapja alkalmából*
- Spannraft Marcellina (szerk.): *Tertium datur. Tanulmányok Lázár Imre tiszteletére*
- Bárdi Árpád, Gombos Norbert, Tóth Etelka (szerk.): *Kisgyermeknevelés a 21. században*
- Lányi Gábor János (szerk.): *A reformáció örökségében élve. A reformáció hatása a teológiai oktatásra*
- Dróth Júlia (szerk.): *Gépiesség és kreativitás a fordítási piacon és a fordításoktatásban*
- Lator László Iván (szerk.): *Sorsok és missziók a politikai változások tükrében*
- Literáty Zoltán (szerk.): *Quoniam tecum est fons vitae in lumine tuo videbimus lumen. Teológiai témák a 65 éves Kocsev Miklós tiszteletére*
- Fehér Pálma Virág, Kövesdy Andrea, Szemerey Márton (szerk.): *Testképek a gyógyításban. A test mint eszköz és referenciapont*
- Fóris Ágota, Bölcskei Andrea (szerk.): *A szabványosítás fordítási és terminológiai vonatkozásai*
- Kövi Zsuzsanna, Mirnics Zsuzsanna, Reinhardt Melinda (szerk.): *Lélek(sz)árnyak*
- Czentnár Simon, Nagy József, Nagy Levente (szerk.): *Beszélgjétek el dicsőségét. Conferentia Rerum Divinarum 6.*
- Kovács Tibor Attila (szerk.): *Tehetségek hite. Hallgatói tanulmánykötet*
- Zalatnay István: *Félúton. A liturgia erőterében született írások*
- Farkas Ildikó, Sági Attila (szerk.): *Kortárs Japanológia III.*

Furkó Péter (szerk.): *Az önképtől és tudásreprezentációtól
a hatalommegosztásig. Tanulmányok a bölcsészettudomány, a hittudomány
és a jogtudomány területeiről*

Olay Csaba, Schmal Dániel (szerk.): *Értelem és érzelem az európai
gondolkodásban. Tanulmányok a 60 éves Boros Gábor tiszteletére*

Fóris Ágota, Bölcskei Andrea (szerk.): *Dokumentáció, tartalomfejlesztés
és szakírás*

Dróth Júlia (szerk.): *Korpusz és kontrasztivitás a szakfordítás oktatásában
és gyakorlatában*

Zonda Tamás, Bozsonyi Károly, Moksony Ferenc (szerk.):
Az öngyilkosság szociológiája

Bölcskei Andrea (szerk.): *Protestantizmus, identitás
és hagyomány a nyelvben*

Papp Ágnes Klára, Sebők Melinda, Török Lajos (szerk.):
Kötelezők emelt szinten Balassitól Borbély Szilárdig

Béres István, Korpics Márta (szerk.): *Ha kiderül az alkony.
Tanulmányok Spannrafft Marcellina tiszteletére*

Lázár Imre (szerk.): *A társas–lelki és művészeti folyamatok pszichofiziológiája*

Németh István: *El Grecóról és más mesterekről.
Stíluskritika – ikonográfia – műgyűjtéstörténet*

Karasszon István: *Az ószövetségi teológia történetéhez*

Czeglédi Sándor: *Történelem és önismeret*

Literáty Zoltán (szerk.): *Száz év után Ravasz László Homiletikájáról*

Bányai Éva, Horváth Csaba, Pataki Viktor, Vincze Ferenc (szerk.):
Valóság és módszer. Test, történelem, elbeszélhetőség

Domokos Johanna (szerk.): *Alkotni csodára vágyva. Kortárs számi
művészeti fejlemények*

Adorján Mária, Kovács Tímea (szerk.): *Korpusznyelvészet és nyelvi közvetítés*

Korpics Márta, Spannrafft Marcellina (szerk.): *Társadalmi kommunikáció
és szakralitás. Közelítések és mélymerülések*

Hermann Zoltán, Lovász Andrea, Mészáros Márton, Pataki Viktor,
Vincze Ferenc (szerk.): *Medialitás és gyerekirodalom*

Ordasi Zsuzsanna (szerk.): *Református templomok, 2010–2020*

Gulyás Adrienn, Mudriczki Judit, Sepsi Enikő, Horváth Géza (szerk.):
Klasszikus művek újrafordítása

Csízay Katalin, Hóvári János (szerk.): *Hősök, mártírok, áldozatok, szentek*
Zsengellér József: *Az emberáldozattól az istennév kimondhatatlanságáig.*
Vallástörténet és teológia az Ószövetségben

Szabó-Bartha Anett, Szondy Máté (szerk.): *Új utak a pszichoterápiában.*
Elfogadás, tudatos jelenlét és önegyüttérzés a kognitív viselkedésterápiában

Gombos Norbert (szerk.): *Imre Sándor-emlékkötet. Tanulmányok a*
nemzetnevelő pedagógus, művelődéspolitikus halálának 75. évfordulójára

Siba Balázs, Szabóné László Lilla, Kaszó Gyula (szerk.): *Hitben növekedni*
– ősi gyökerek és új hajtások. Tanulmányok Németh Dávid hatvanötödik
születésnapjára

Székely Zsófia: *A pszichológia gyakorlata a pedagógusképzésben.*
Tanulmányok a pedagógia és a pszichológia határvidékéről

Korpics Márta, Spannraft Marcellina (szerk.):
Szакrális közösségek – kollektív emlékezet

Horváth Csaba (szerk.): *Meghitt Bábelek*

Horváth Csaba (szerk.): *Közép-Európa a komparatistikában*

Lázár Imre (szerk.): *Érzelmek élettana járvány idején*

Fóris Ágota, Bölcskei Andrea (szerk.): *Tartalomfejlesztés és dokumentáció.*
Nyelvészeti kutatások

Boros Gábor, Hóvári János, Jakubovits Edit, Péti Miklós, Sepsi Enikő,
Szabó-Bartha Anett (szerk.): *„Non est volentis.”*

A Benda Kálmán Szakkollégium legjobb hallgatói munkái (2017–2021)

Sepsi Enikő, Maczák Ibolya (szerk.): *Pilinszky János színházi és filmes víziója ma*

Doma Petra, Farkas Mária Ildikó (szerk.): *Kortárs japanológia IV.*

Kincses Katalin Mária (szerk.): *A levél mint történeti forrás*

Furkó Péter, Péntes Martin (szerk.): *Az Új Nemzeti Kiválóság Program*
tanulmánykötete

Horváth Géza: *A lehetségestől a valóságosig*

H. Varga Márta: *Formák funkciói – funkciók formái*

Spannraft Marcellina, Korpics Márta, Béres István (szerk.): *Szakralitás és kommunikáció*

Fehér Pálma Virág, Kövesdi Andrea, Szemerey Márton (szerk.): *Testképek a társadalomban*

Bognár Zalán, Rigó Róbert (szerk.): *Trianoni utóhatások(k), következmények*
Szabó András: *Egyház és egyéniség*

Papp Ágnes Klára, Sebők Melinda, Török Lajos (szerk.): *Kötelezők emelt szinten Dantétől Lázár Ervinig*

Domokos Andrea, Homicskó Árpád Olivér,
Miskolczi-Bodnár Péter, Tóth J. Zoltán (szerk.): *Audiatur et altera pars*
Ünnepi kötet, tanulmányok Czine Ágnes professzor 65. születésnapja tiszteletére

Fülöp József: *Mérlegre téve*

Köbel Szilvia (szerk.): *Úton a református jogászképzés felé*

Trócsányi László Henrik: *Hova tovább? – Elmélkedések Európáról*

Németh István: *Jan van Eyckről a Bauhausig*

Horváth Csaba: *Hozott egérrel – A történelem ábrázolása a kortárs magyar regényben*

Sepsi Enikő et al. (szerk.): *Non est volentis II.*

Dróth Júlia (szerk.): *Tiltjuk, tűrjük vagy támogatjuk? – Gépi fordítás a fordítóképzésben*

Drjenovszky Zsófia, Sztárayné Kézdi Éva, Török Emőke (szerk.):
Kutatás, képzés, közösség

Kiss Gabriella, Bethlenfalvy Ádám: *Színházpedagógiai körkép*

Tóth Etelka (szerk.): *Kisgyermeknevelés a 21. században, 2., bővített kiadás*

Farkas Ildikó, Doma Petra (szerk.): *Kortárs Japanológia V. – Az Edo-kori Japán*

Domokos Johanna, Nagy Judit (szerk.): *Többsz nyelvűség a kortárs művészetben*

Domokos Andrea, Czine Ágnes, Dobrocsi Szilvia (szerk.): *Áldozati szerepek*

Adorján Mária, Kovács Tímea: *Egyházi szövegek fordítása és utószerkesztése – Fordításoktatás és könyvkiadás*

Lázár Imre (szerk.): *Sorsunk hálóiiban – Szocioszomatikus hálózatok nyomában*

Frazer-Imregh Monika: *Itáliai humanisták – Marsilio Ficino, Angelo Poliziano, Giovanni Pico della Mirandola és barátai*

Sepsi Enikő, Szabó Attila (szerk.): *Mit lát a néző? – Bevezetés a színházzsociológiai kutatások módszertanába*

Egeresi László Sándor (szerk.): *Hit és tudás a tudomány és a művészet oltáránál – Tanulmánykötet a 70 éves Babits Antal tiszteletére*

L'Harmattan France
5-7 Rue de l'École Polytechnique
75005 Paris

T.: 33.1.40.46.79.20
Email: diffusion.harmattan@wanadoo.fr

L'Harmattan Italia SRL
Via Degli Artisti 15
10124 Torino
Tél: (39) 011 817 13 88 / (39) 348 39 89 198
Email: harmattan.italia@agora.it

Nyomdai előkészítés: Károli Könyvműhely
Szakmai koordinátor: Gáspár Katalin
Olvasószerkesztő: Vigyázó Ágnes
Műszaki szerkesztő: Kardos Gábor
Borító: Kára László
Nyomdai kivitelezés: Prime Rate Zrt.
Felelős vezető: Tomcsányi Péter