

A KULTÚRA OKTATÁSÁNAK KÉRDÉSEI A NYELVOKTATÁSBAN

THE ASPECTS OF TEACHING CULTURE IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM¹

BAJZÁT TÜNDE²

A globalizáció, a modern kommunikációs technikák, a tanulmányi és munkavállalói mobilitás, a felsőoktatás nemzetköziesedése miatt elengedhetetlen a kulturális különbségek megértése és az interkulturális kommunikáció ismerete. Ezért is fontos, hogy az idegennyelv-oktatás szerves részét képezze a célnyelvi kultúra megismerése. Tanulmányomban arra a három kérdésre keresem a választ, hogy miért fontos más országok kultúráját megismertetni az idegennyelv-tanulókkal, hogy a kultúra mely elemeit taníthatjuk meg, és hogy milyen módszereket és eszközöket alkalmazhatunk.

Kulcsszavak: idegennyelv-oktatás, kultúra, módszertan

Globalization, advances in communication technology, educational and labour mobility, and the internationalization of higher education require people to understand cultural differences and communicate across cultural borders. Therefore it is important that the introduction of target language culture should be an integral part of foreign language teaching. The paper aims to answer three questions, namely why it is important to teach foreign culture in the foreign language classroom, what elements of culture could be taught and how we could achieve this goal by using different methods and tools.

Keywords: foreign language teaching, culture, methodology

BEVEZETÉS

Az idegennyelv-tanulás során a sikeres kommunikáció részben attól függ, hogy megértjük-e a célnyelvi kultúrát. A célnyelvi ország történelmének, gazdaságának, vívmányainak, az ott élő közösség szokásainak, véleményének, életstílusának a megismerése háttérként szolgál az adott kultúra befogadásához, és ezáltal segít megérteni, hogy mit, hogyan és miért kommunikálnak oly módon a célnyelvi kultúrában. Emellett a kommunikációs folyamat természetes része a célnyelvi kultúra iránt kialakuló kíváncsiság (GILL-ČAŇKOVÁ 2002: 1). Az interkulturális készségek oktatása nemcsak a mindennapi tanítási gyakorlatban játszik szerepet, de megjelenik az oktatás szabályozásában, a rendeletek előírásaiban is.

¹ A bemutatott kutatómunka a TÁMOP-4.2.1.B-10/2/KONV-2010-0001 jelű projekt részeként az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg. This research was carried out as part of the TAMOP-4.2.1.B-10/2/KONV-2010-0001 project with support by the European Union, co-financed by the European Social Fund.

² BAJZÁT Tünde
egyetemi docens
Miskolci Egyetem, Idegennyelvi Oktatási Központ
3515 Miskolc-Egyetemváros
tunde.bajzat@gmail.com

A magyarországi Nemzeti alaptanterv (NAT), az oktatási intézmények helyi tantervei és tanmenetei, és a magyarországi államilag elismert nyelvvizsgák rendszere is a Közös Európai Referenciakeret (a továbbiakban KER) irányelvei alapján készülnek. A KER meghatározza azt, hogy „...mire képes egy teljesen kompetens nyelvhasználó, valamint azt, hogy milyen ismeretek, készségek és attitűdök teszik lehetővé ezeket a tevékenységeket” (Közös Európai Referenciakeret 2002: 159).

A KER alapján a nyelvtanuló kompetenciái általános és kommunikatív nyelvi kompetenciákból állnak. Az általános kompetenciák közé tartoznak a tényszerű ismeretek, a készségek és jártasságok, az egzisztenciális kompetencia, és a tanulási képesség. A tényszerű ismereteken belül megkülönböztetjük a világról szóló ismereteket, a szociokulturális ismereteket és az interkulturális tudatosságot. A világról szóló ismeretek birtokában az egyén ismeri a világot és annak működését, ami szorosan összefügg az egyén anyanyelvének szókincsével és nyelvtanával. A szociokulturális ismeretek azt jelentik, hogy az egyén ismeri az adott nyelvet beszélő közösség társadalmát és kultúráját. Az interkulturális tudatosság segítségével az egyén felismeri és megérti a célnyelvi közösség világának és saját világának viszonyát (Közös Európai Referenciakeret 2002: 121–124).

A készségeken és jártasságokon belül megkülönböztetjük a gyakorlati készségeket és jártasságokat, valamint az interkulturális készségeket és jártasságokat. A gyakorlati készségek és jártasságok a szociális, a hétköznapi, a szakmai és a szabadidős készségeket foglalják magukba (Közös Európai Referenciakeret 2002: 124–125).

Az interkulturális készségek és jártasságok birtokában az egyén a saját és az idegen kultúra között kulturális közvetítő szerepet tölt be, kapcsolatot létesít és kezeli az interkulturális félreértéseket (Közös Európai Referenciakeret 2002: 125–126).

Ebből következően tanulmányom célja az, hogy bemutassa, miért fontos a kultúra oktatása az idegennyelvórán, hogy mit is tanítsunk a diákoknak, és hogy milyen megközelítéseket és eszközöket használhatunk a tankönyvek mellett a tanulók és diákok kulturális kompetenciájának fejlesztése érdekében.

1. A KULTÚRA OKTATÁSÁNAK SZÜKSÉGESSÉGE

Az idegennyelv-oktatás során a kultúra oktatása révén érdekesebbé tehetjük magát a nyelv-oktatást, illetve az idegennyelvórát, motiválhatjuk az idegennyelv-tanulást, fejleszthetjük a nyelvtanulók önálló gondolkodásra való képességét, felébreszthetjük a hallgatók kulturális tudatosságát, serkenthetjük a diákok intellektuális kíváncsiságát a célnyelv kultúrája iránt. Az idegennyelvóra kulturális tartalommal való kiegészítése segíthet abban is, hogy csökkentjük a nyelvtanulóknak kialakult kulturális félreértéseket, eloszlassuk a kulturális előítéleteket és sztereotípiákat, segítsük a nyelvtanulók és más kultúrához tartozó emberek közötti kommunikációt. Ezenkívül a kultúra oktatásával ösztönözhetjük a diákok empátiáját a célország lakóival kapcsolatban, segíthetjük a nyelvtanulókat saját kultúrájuk megismerésében is.

2. A KULTÚRA OKTATÁSÁNAK TARTALMA

Az angolszász és a magyar szakirodalomban leggyakrabban hivatkozott modellek rövid bemutatásával ismertetem azt, hogy milyen kulturális tartalommal tölthetjük meg az idegennyelvórákat.

Az angolszász szakirodalom egyik legismertebb és leggyakrabban idézett modellje az angol nyelvész, Michael Byram nevéhez fűződő interkulturális kommunikatív kompetenciamodell (BYRAM 1997: 49). A modell az interkulturális kommunikatív kompetenciát az oktatási környezetben helyezi el, ezért magában foglalja és részletesen leírja az oktatási célokat, a

tanulási színhelyeket, a tanári és a tanulói szerepeket. Byram modelljében az interkulturális kompetencia alkotóelemei az ismeretek, az attitűd, a megfigyelési és kapcsolatteremtő készségek, az értelmezési és közvetítói készségek és a kritikus kulturális tudatosság.

Az ismeretek kialakításánál az oktatási cél az, hogy történelmi és mai kapcsolatot keressünk saját és beszélgetőpartnerünk országa között azért, hogy megtanítsuk a tanulókat arra, hogyan lépjenek kontaktusba más országból származó beszélgetőpartnerekkel. Az is fontos, hogy bemutassuk a hallgatóknak a kommunikációs félreértések okát és folyamatát. A tanulókat meg kell tanítani országuk nemzeti történelmére is, valamint arra, hogy ezek az események hogyan kapcsolódnak a beszélgetőpartner országához, illetve hogy a beszélgetőpartner hogyan látja ezeket a történelmi eseményeket saját nézőpontjából. További cél, hogy megismertessük a diákokat országuk társadalmi különbségeivel és azok fő jellegzetességeivel, valamint bemutassuk nekik a beszélgetőpartner országának társadalmi különbségeit és jellemzőit is (BYRAM 1997: 51).

Az attitűd kialakításánál az oktatás egyik célja, hogy a tanulók más perspektívákat fedezzenek fel az ismert és az ismeretlen kulturális jelenségek értelmezésében, ezáltal képessé váljanak arra, hogy külső nézőpontból vizsgálják felül saját kulturális szokásaikat és értékeiket. Ezenkívül fel kell készíteni a diákokat arra, hogy helyesen alkalmazzák a verbális és nem verbális kommunikáció szokásait és szabályait. Ezek az ismeretek megkönnyítik az idegen kultúrákhoz való alkalmazkodást (BYRAM 1997: 50).

A megfigyelési és kapcsolatteremtő készségek fejlesztésének egyik célja az, hogy a hallgatók felismerjék a hasonló és a különböző verbális és nem verbális kommunikációs folyamatokat, és megfelelően tudják alkalmazni tudásuk, készségeik és attitűdjeik kombinációját a más országból és kultúrából származó beszélgetőpartnerekkel folytatott kommunikációban, miközben odafigyelnek saját országuk és kultúrájuk és a másik fél országának és kultúrájának különbségeire. Ezenkívül fel kell készíteni a diákokat arra, hogy felismerjék a mai és a múltbeli összefüggéseket saját kultúrájuk és a másik kultúra között. Ennek következtében a diákok alkalmazni tudják majd tudásukat, készségeiket és attitűdjeiket annak érdekében, hogy közvetítsenek saját kultúrájuk és az idegen kultúra beszélgetőpartnerei között (BYRAM 1997: 52–53).

Az értelmezési és közvetítói készségek fejlesztésénél az oktatás célja, hogy a diákok azonosítani tudják a kommunikáció során jelentkező félreértéseket, meg tudják azokat magyarázni, és fel is tudják oldani az ellentéteket (BYRAM 1997: 52).

A kritikus kulturális tudatosság kialakításánál az oktatási cél az, hogy a tanulók felismerjék és értelmezni tudják a dokumentumok és események nyilvánvaló és rejtett értékeit saját kultúrájukban és másokéban is. Ezenkívül fel kell készíteni a diákokat arra, hogy közvetíteni tudjanak és az interkulturális kommunikációban saját tudásukra, készségeikre és attitűdjeikre támaszkodva részt tudjanak venni (BYRAM 1997: 53).

A magyar szakirodalom legismertebb elmélete Holló Dorottya integrált nyelv- és kultúratanítási modellje. Holló Dorottya szerint: „...a kultúra, a kommunikáció és a nyelvhasználat elválaszthatatlan egymástól. A sikeres kommunikációhoz megfelelő nyelvi és kulturális ismeretekkel, valamint készségekkel kell rendelkezni” (HOLLÓ 2008: 243). Holló az integrált nyelv- és kultúratanítást két csoportra osztotta: a nyelvi és kulturális ismeretek elsajátítására és a készségek kialakítására. A modell értelmében a kultúra elemei funkcióik szerint a következők: országismeret, viselkedéskultúra, szövegkezelés és -szerkezet (HOLLÓ 2008: 15).

Az országismerethez tartoznak a civilizációs témakörök (történelem, földrajz, hagyományok, szokások, intézmények, gazdaság, művészet, tudományos eredmények, irodalom, populáris kultúra, értékrendek, ünnepek, kulináris szokások, mindennapi tudnivalók, tabutémák,

ügyintézés stb.), a szókincs kulturális jelentése és szociolingvisztikai jellemzői. Az országismereti témakörök tanításával a diákok háttértudásra tesznek szert, és ezek segítségével megérthetik és értelmezni tudják a különféle gondolkodásmódokat és attitűdöket. A megértés toleranciához, elfogadáshoz, nyílt gondolkodáshoz és rugalmassághoz vezet (HOLLÓ 2008: 16).

A viselkedéskultúra elemei a következők: viselkedési és beszédminták, nyelvi funkciók (üdvözlés, beszélgetés kezdeményezése, búcsúzás, véleménykérés, véleménykifejtés, egyetértés, egyet nem értés, közbeszólás, kérés, visszautasítás, tanácskérés és -adás, panaszkodás, kritika, társalgás, látogatás, telefonálás stb.), pragmatikai jellemzők, testbeszéd és kulturális dimenziók. A viselkedéskultúra elemeinek elsajátítása és gyakorlása erősíti a tanulók alkalmazkodó képességét, illetve a diákok megtanulják a megfelelő viselkedés szabályait, és ezáltal önbizalmuk is nő (HOLLÓ 2008: 16).

A szövegkezelés és -szerkezet a következőket foglalja magában: a szövegnyelvészeti jellemzőket (érvek alátámasztása, gondolatok összekapcsolása, kohézió, logika, retorikai elemek, szöveg és célközönség viszonya, írott szövegek szerkezete, nyilvános beszédek, fordítás, közvetítés stb.) és a szövegalkotási folyamatokat (anyaggyűjtés a témához, lényeges pontok meghatározása és kiemelése, gondolatok és érvek kidolgozása, kifejtése és újragondolása stb.). Ezáltal a diákok megtanulják világosan és érthetően kifejezni magukat (HOLLÓ 2008: 16).

1. táblázat

Nyelvi feladattípusok lehetséges kulturális tartalma

Nyelvi feladattípus	Kulturális tartalom
Olvasás vagy hallás utáni megértés, szövegértés, lényeg kiemelése, részletek keresése	A szöveg tartalmától függően: országismeret, szövegszerkezet vizsgálata, kultúrák összevetése
Szókincsfejlesztés	A szöveg tartalmától függően: országismeret, viselkedéskultúra, stiláris különbségek megfigyelése
Nyelvtani feladatok	Kultúrák összevetése, események vagy jelenségek leírása, kulturális különbségek találgatása
Szövegek elemzése, értelmezése	Kultúrák összehasonlítása, sztereotípiák kezelése, szövegszerkezetek és stílusok megfigyelése
Rejtett tartalom értelmezése, „sorok között olvasás”	Jelenségek megfigyelése, értelmezése, kultúrák összehasonlítása
Retorikai feladatok, szövegírás	Szövegkezelés, szövegszerkesztés, szövegszerkezetek tudatosítása
Beszámoló, prezentáció tartása	A témától függően: országismeret, szövegkezelés, szövegszerkesztés, kommunikációs készség fejlesztése
Irodalmi szöveg olvasása	A szöveg tartalmától függően: országismeret, viselkedéskultúra, kultúrák összehasonlítása
Fordítás, mediálás (tömörítő fordítás, közvetítés), tömörítés	Szövegkezelés, kultúrák összevetése és az ehhez szükséges készségek, párhuzamok és különbségek összevetése az anyanyelvi és célnyelvi kultúrában
Párbeszéd, szerepjáték, problémamegoldás, vita	Feladat előtt: országismereti vagy viselkedési tudás elsajátítása; feladat közben: megfigyelés és a megfelelő nyelvi és viselkedési minták gyakorlása; feladat után: értékelő beszélgetés, kultúrák összevetése

(HOLLÓ 2008: 24)

A fentiekben leírtakhoz szolgál támpontként az 1. táblázat. A táblázat első oszlopában a tanórákon használt tíz nyelvi feladattípust figyelhetünk meg, a második oszlopban pedig láthatjuk, hogy a feladattípusok hogyan tölthetőek meg kulturális tartalommal.

Milton J. Bennett amerikai kutató interkulturális érzékenységszereplési modellje (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*) leképezi azt a fejlődési folyamatot, amely az interkulturális ismeretszerzés folyamán lezajlik. Bennett modelljében ezt a fejlődési folyamatot két szintre osztotta fel: etnocentrikus és etnorelatív szintekre. A szinteken belül pedig három-három fázist különített el (BENNETT–BENNETT 2004: 152).

Az etnocentrikus szint első fázisában (tagadás) az egyén egyáltalán nem, vagy csak kis mértékben tud különbséget tenni az eltérő kultúrák között, ebből következően vagy egyáltalán nem ismeri fel a kulturális különbségeket, vagy megkülönböztethetetlen idegenként jellemzi a más kultúrából származó embereket. Ez a látásmód kerüli a diverzitás elismerésének tényét, és egy népcsoport megnevezésénél gyakran csak az „ők” kifejezést használja a helyes megnevezés helyett. A második fázisban (védekezés) az egyén már jobban tudja értelmezni a kulturális különbségeket, azonban leegyszerűsítve szemléli a sajátjától eltérő kultúrákat, sztereotípiával látja el a más kultúrából származókat, de kerüli saját kultúrájának sztereotipizálását. Ez a látásmód egy sarkított nézőpont, a „mi” és „ők” megkülönböztetés köré csoportosul. A harmadik fázisban (minimalizáció) az egyén elfogadja ugyan a lényegtelen kulturális különbségeket (például az etikett vagy egyéb más szokások különbözőségét), de úgy gondolja, hogy minden ember alapvetően ugyanolyan. Ez a leegyszerűsített feltételezés ellensúlyozza a védekezés fázisában tapasztalt leegyszerűsítést, mivel az egyén most már más kultúrákat is ugyanolyan összetettnek tekint, mint a sajátját, ezáltal nem a más kultúrából származó embereket egyszerűsíti le, hanem magukat a kulturális különbségeket. Az etnocentrikus szint fázisaiban az egyén kerüli a kulturális különbségeket azáltal, hogy tagadja azok létezését, védekezik a különbségekkel szemben, vagy pedig minimalizálja jelentőségüket (BENNETT–BENNETT 2004: 152–155).

Ezzel szemben az etnorelatív szint fázisaiban az egyén keresi a kulturális különbségeket azáltal, hogy elfogadja azok jelentőségét, alkalmazkodik a különbségekhez, vagy integrálja azokat. Első fázisában (elfogadás) az egyén felfedezi és elfogadja más kultúrák gondolkodását és viselkedését, de ez nem jelent egyetértést vagy tetszést. A második fázisban (alkalmazkodás) az egyén interkulturálisan érzékennyé válik, és megszerzett kulturális tudásának birtokában bele tudja élni magát a másik ember helyzetébe. A harmadik fázisban (integráció) az egyén kulturális ismeretei segítségével otthonosan mozog a különböző kultúrákban, multikulturális látásmóddal rendelkezik (BENNETT–BENNETT 2004: 152–153, 155–157).

3. A KULTÚRA OKTATÁSÁNAK MEGKÖZELÍTÉSEI ÉS ESZKÖZEI

A következőkben a kultúra oktatásának mikéntjét mutatom be különböző megközelítések és eszközök ismertetésén keresztül, nemzetközi és magyar szakirodalom és gyakorlati példák segítségével.

Karen Risager dán kutató az idegennyelv-oktatás négy megközelítését különbözteti meg: ezek az idegenkultúra-megközelítés, az interkulturális megközelítés, a multikulturális megközelítés és a transzkulturális megközelítés (RISAGER 2002: 243).

Az idegenkultúra-megközelítés monokulturális látásmód, amelynek középpontjában a célnyelvi kultúra áll. Az oktatás során csak a célország vagy célországok kultúrájára, nyelvére és földrajzi elhelyezkedésre összpontosít. Ez a megközelítés nem foglalkozik a tanulók saját kultúrájával, és nem keres kapcsolatot a tanulók saját országa, más országok és a célország között sem. A megközelítés jellemző attitűdje az idegen kultúra csodálata és a pozitív

sztereotípiák erősítése az idegen kultúra iránt, egy másodlagos etnocentrizmus. Az oktatás célja az anyanyelvi beszélők nevelése, akiknek a kommunikatív és kulturális kompetenciája annyira közel áll az anyanyelvi beszélőéhez, amennyire csak lehetséges. Az 1980-as évekig ez a megközelítés volt a domináns a nyugati országokban, ma már pedagógiai szempontból erősen megkérdőjelezhető, főként azért, mert nem teremt kapcsolatot a kultúrák között (RISAGER 2002: 243–244).

Az interkulturális megközelítés értelmében a különböző kultúrák strukturálisan összefüggnek egymással. A megközelítés középpontjában a célnyelvi kultúra áll, de foglalkozik a tanulók saját kultúrájával is. Az interkulturális megközelítés nemzeti identitás szempontjából hasonlítja össze a célnyelvi kultúrát a tanulók saját kultúrájával. Az oktatás célja az interkulturális és kommunikatív kompetenciák fejlesztése. Ezenkívül fel kell készíteni a tanulót, hogy képes legyen a két kultúra között közvetíteni, reflektív attitűddel rendelkezzen saját kultúrája iránt, és ne legyen etnocentrikus látásmódú. Mivel ez a megközelítés homogénnek tekinti az egyes kultúrákat, ezért nem megfelelő az idegennyelv-oktatás szempontjából, mert figyelmen kívül hagyja a létező országok, illetve államok multikulturális és ezzel együtt multilingvális jellemzőit (RISAGER 2002: 244–246).

A multikulturális megközelítés azon alapszik, hogy számos kultúra létezhet egy országhatáron belül, az ország hivatalos nyelve lehet egy csoport anyanyelve, második nyelve vagy idegen nyelve. A megközelítés a célország etnikai és nyelvi sokszínűségével foglalkozik, és összehasonlítja azokat a tanuló saját országának etnikai és nyelvi sokszínűségével, beleértve a migráció kérdését is. Az oktatás célja az interkulturális és kommunikatív kompetenciák fejlesztése, a hangsúly a nemzeti és etnikai identitáson van. Ezenkívül a multikulturális megközelítés értelmében a célnyelvet anyanyelvként és második nyelvként is kell tanítani azért, hogy a tanuló képes legyen a célnyelvet közvetítő nyelvként is használni. A multikulturális tanulói csoportok és a külföldi hallgatói mobilitás esetén fontos és hasznos ez a fajta megközelítés. Azonban a multikulturális megközelítés homogénnek tekinti az egyes kultúrákat, ezáltal figyelmen kívül hagyja azt, hogy a nemzetközi és etnikai határok is elmosódnak (RISAGER 2002: 246–248).

A transzkulturális megközelítés kiindulópontja az, hogy a kultúrák összefonódnak egymással, a különböző kultúrák, a migráció, a turizmus, a kommunikációs rendszerek, a gazdasági egymásrautaltság és a globalizáció következtében áthatják egymást. A nemzetköziesedett világ egyik fő jellemzője a közvetítő nyelvek széles körű használata. A megközelítés középpontjában az egyén és a csoport élete áll olyan kulturálisan és nyelvileg meghatározott helyzetekben, amelyekben a célnyelvet használják, de közben más nyelvek használatára is felhívják a tanulók figyelmét, például az angol nyelv használatára Németországban. A transzkulturális megközelítés értelmében a tanulók nemcsak a célnyelv országaival ismerkednek meg, hanem más országokkal és kultúrákkal is, amelyek hozzájárulnak a nyelvtanulás sikeréhez. Az oktatás célja az, hogy a tanulók a célnyelvet első nyelvként vagy anyanyelvként, második nyelvként és a nemzetközi kommunikáció nyelveként is elsajátítsák. Ugyanakkor a diákok fejlesztik interkulturális és kommunikatív kompetenciáikat is. A korábban tárgyalt megközelítésekkel szemben új feladatokkal kiegészülve azért, hogy a tanuló képes legyen a nyelvet mindenféle nyelvileg és kulturálisan is összetett helyzetben alkalmazni, többek között nemzetközi és etnikumok közötti kommunikációban is (RISAGER 2002: 248–249).

A közoktatásban és a felsőoktatásban az idegennyelv-oktatás elsődleges eszközei a nyelvkönyvek és a tankönyvek. 2010 tavaszán forráselemzést végeztem azzal a céllal, hogy ismereteket kapjunk arról, hogy a köz- és felsőoktatásban leggyakrabban használt tankönyvek segítségével milyen mértékben és hogyan fejleszthető az interkulturális kommunikáció az

angolórákon. A vizsgálati korpuszt kilenc tankönyv képezte, amelyeket az általános iskolában, a középiskolában, illetve a felsőoktatásban leggyakrabban használnak az angol nyelv-órákon. A kutatás eredményei rávilágítottak arra, hogy a vizsgált tankönyvek negyven különböző országra való utalást tartalmaznak, az országok fele Európában található, és a negyven tárgyalt ország közül csupán hat országban hivatalos nyelv az angol, tehát a tankönyveken keresztül a diákok nem csupán az angolszász kultúrával ismerkedhetnek meg. Az eredmények alapján elmondható az is, hogy a tankönyvek elsősorban ismeretanyagot közölnek, és csak kis részük (34%) nyújt kulturális ismereteket. A könyvekből hiányoznak az értelmezés és összehasonlítás készségei, a felfedezés és interakció készségei, az attitűdök, a kritikai kulturális tudatosság, a szókincs kulturális konnotációi és szociolingvisztikai jellemzői, a viselkedési és beszédminták, a pragmatikai jellemzők, a testbeszéd, a kulturális dimenziók, a szövegnyelvészeti jellemzők és szövegalkotási folyamatok gyakoroltatása és tanítása. A kutatásból azt is megtudhatjuk, hogy az idegennyelv-órán használható tíz feladattípus (1. táblázat) közül a vizsgált könyvek leginkább olvasás utáni szövegértést, hallás utáni szövegértést, szókincsfejlesztést, nyelvtani feladatokat és párbeszédet alkalmaznak, amelyek közül kulturális tartalommal megtöltött feladatok az olvasás utáni szövegértés, a szókincsfejlesztés és a hallás utáni szövegértés. A tanulmány végső következtetése az volt, hogy a használt tankönyvek csak részben fejlesztik a tanulók, illetve hallgatók interkulturális kompetenciáját, ezért a tananyagok és a feladattípusok tekintetében is a tananyagok kiegészítése javasolt (BAJZÁT 2013: 22–25).

A tananyagok kiegészítésének egyik módja a módszertani kiadványokban szereplő feladatok, játékok, ötletek felhasználása az idegennyelv-órán, melyekre példa a következő néhány könyv: Caroline LAIDLAW (2001): *A resource book for primary teachers of English*; LÁZÁR Ildikó (2006): *33 kulturális játék a nyelvórán*; Ann C. WINTERGERST–Joe MCVEIGH (2011): *Tips for teaching culture*. A kiegészítő kiadványok között találunk olyanokat is, amelyek a célnyelvi kultúra elsajátítását segítik. Az angolszász kultúrkör megismeréséhez hasznos forrás lehet Simon GILL–Michaela ČAŇKOVÁ (2002): *Intercultural Activities*; Maria CLEARY (2005): *Real World. An intercultural journey throughout the English-speaking world*; Maria CLEARY (2006): *Talking Culture*; JANCSÓ Daniella–PINTÉR Károly–SUBA Ferenc–SURÁNYI Emőke–SZÁNTÓ Ildikó (szerk.) (2010): *Cultural Relations* című könyve. Az előbb felsorolt kiadványok felhasználhatóak a kezdő szinttől a haladó szintig, tartalmaznak egyéni, csoport- és pármunkát, változatos feladataik között megtalálható a kvíz, a memóriajáték, a rajzolás, a diktálás, a jegyzetelés, a prezentáció, a szójáték, a szerepjáték, a diagramok, a kategorizálás, a párosítás, az összehasonlítás, a mondat-, illetve szövegkiegészítés, a mondatalkotás és a problémamegoldás. A kiegészítő kiadványok segítségével érdekesebbé, játékosabbá, színesebbé tehetjük az idegennyelv-tanulást, illetve a nyelvórát, tudatosíthatjuk a kulturális különbségeket, felkelthetjük az érdeklődést, önálló tanulásra ösztönözhetünk, és fejleszthetjük a nyelvtanulók interkulturális ismereteit és attitűdjét.

Az autentikus szövegek, olvasmányok, zenék, képek és filmek használata egy másik módja a tankönyvek kiegészítésének. Az újságcikkek, irodalmi művek (versek, novellák, rövid regények), útikönyvek, útleírások, úti beszámolók, szórólapok, receptek olvasása és elemzése fejleszti a nyelvtanulók nyelvtudását, leginkább szövegértési és közvetítő készségeiket; megtanulják a célnyelv kultúrájának normáit és értékeit; irodalmi művek esetén pedig a tanulók megismerhetik az adott kultúra idő és tér koncepcióit, a jellemző párbeszédet, a társadalmi rendszert és gondolkodást. A zenehallgatás, daltanulás azon túl, hogy élvezetesebbé teszi az idegennyelv-órát és a nyelvtanulást, fejleszti a koncentrációt, javítja a memóriát, motiválja a nyelvtanulást, segíti a tananyag elsajátítását, és megeremti a közösség érzését. A képek, fényképek, festmények, rajzok, illusztrációk segítségével bemutatathatjuk az

adott kultúra alkotóelemeit; így könnyebb lekötöni azoknak a tanulóknak a figyelmét is, akiket nem mindig foglalnak le az írott tananyagok; és segíti a tanulókat, hogy közvetlen kapcsolatba kerüljenek saját környezetükkel és kultúrájukkal, illetve más kultúrákkal, ezáltal érdeklődésük és figyelmük is erősödik. A kulturális reáliák „...a forrásnyelvi kultúrára sajátosan jellemző jeltárgyak (ételek, italok, viseletek stb.), amelyeknek a célnyelvben nincs megfelelőjük; a nyelvben: a fenti jeltárgyak elnevezései...” (KLAUDY 1999: 163). A kulturális reáliák bemutatása hozzájárul az íráskészségek és prezentációs készségek fejlesztéséhez a célnyelven. A filmek használata (videófilm, dokumentumfilm, történelmi film, videoklip, reklám, játékfilm, televízióadás) növeli a motivációt; szemlélteti a célnyelv kultúrájának normáit és értékeit; elősegíti a sztereotípiák megvitatását; segít autentikus módon látni, hallani és megérinteni más kultúrákat; bemutatja a nem verbális kommunikáció eszközeit. A filmek fejlesztik tovább a hallás utáni értést, a megfigyelést, az értelmezést és a kritikus gondolkodást, és segítségükkel megismerhetjük a különböző akcentusokat és intonációkat.

Ezenkívül a köz- és felsőoktatásban használt tankönyveket kiegészíthetjük e-mail projektben való részvétellel, a Moodle rendszer alkalmazásával és meghívott vendégek előadásával. Az e-mail projektek partnerintézmények között jönnek létre, eredményesen fejlesztik a résztvevők nyelvtudását és elősegítik a tanulók önállóságát is a nyelvtanulás folyamatában. Lehetőség nyílik továbbá a partner kultúrájának megismerésére és megértésére egyaránt. A Moodle rendszer alkalmazható internetes projektekben és internetes fórumokon a nyelvtudás fejlesztésére, valamint az interkulturális ismeretek gyarapítására szolgál. A vendégelőadó, aki lehet külföldi diák vagy külföldön tanult magyar diák, kiváló autentikus információforrásként szolgál. Előadása új perspektívát ad a tanult információknak, érdekesebbé és szívesebbé teszi az idegennyelv-tanulást és a nyelvórát, fejleszti a nyelvtanulók hallás utáni értését és kommunikációs készségét, a hallgatóság pedig különböző akcentusokat és intonációkat ismerhet meg ezáltal.

ÖSSZEGZÉS

A tanulmány első része bemutatta, hogy miért is érdemes kulturális tartalommal megtölteni az idegennyelv-órát. Ezt követte az angolszász és a magyar szakirodalom legismertebb kultúramodelljeinek rövid ismertetése, amely rávilágított arra, hogy Michael Byram, Holló Dorottya és Milton J. Bennett elgondolásai alapján milyen kulturális elemekkel gazdagíthatjuk az idegennyelv-órát. Végezetül a kultúra oktatásának különböző módszereit és eszközeit ismertettem nemzetközi és hazai szakirodalom és gyakorlati példák alapján.

IRODALOM

- BAJZÁT Tünde 2013. Milyen mértékben és hogyan fejleszthető az interkulturális kommunikáció az angolórán a tankönyveken keresztül? In: GECSŐ Tamás–SÁRDI Csilla (szerk.): *Az interkulturális kommunikáció elmélete és gyakorlata*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- BENNETT, Janet M.–BENNETT, Milton J. 2004. Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In: LANDIS, Dan–BENNETT, Janet M.–BENNETT, Milton J. (eds.): *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks, SAGE Publications.
- BYRAM, Michael 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.

- CLEARY, Maria 2005. *Real World. An Intercultural Journey throughout the English-speaking World*. London, Helbling Languages GmbH.
- CLEARY, Maria 2006. *Talking Culture*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GILL, Simon–ČAŇKOVÁ, Michaela 2002. *Intercultural Activities*. Oxford, Oxford University Press.
- HOLLÓ Dorottya 2008. *Értsünk szót! Kultúra, nyelvhasználat, nyelvtanítás*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- JANCSÓ Daniella–PINTÉR Károly–SUBA Ferenc–SURÁNYI Emőke–SZÁNTÓ Ildikó (szerk.) 2010. *Cultural Relations*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- KLAUDY Kinga 1999. *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest, Scholastica.
- Közös Európai Referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. 2002. Kulturális Együttműködési Tanács Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya, Strasbourg, Pilisborosjenő: Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- LAIDLAW, Caroline 2001. *A Resource Book for Primary Teachers of English*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- LÁZÁR Ildikó 2006. *33 kulturális játék a nyelvórán*. Budapest, OPKM-ECML-Magyarországi Kontaktpont.
- RISAGER, Karen 2002. Language Teaching and the Process of European Integration. In: BYRAM, Michael–FLEMING, Michael (eds.): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge, Cambridge University Press.
- WINTERGERST, Ann C.–MCVEIGH, Joe 2011. *Tips for Teaching Culture*. London, Pearson Longman.