

A KOMPETENCIAALAPÚ TANULÁS SZEREPE AZ INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKÁCIÓBAN

THE ROLE OF COMPETENCE-BASED LEARNING IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

SAMU ZOLTÁN¹–KEGYESNÉ SZEKERES ERIKA²–JUHÁSZ VALÉRIA³

Tanulmányunk az interkulturális tudásra és kommunikációs képességek elsajátítására fókuszál. Fauser intenzív megértésen alapuló tanulásmodellje a tanulási folyamatot aktívnak és konstruktívnak gondolja el, amelynek alapvető feltétele a szituációnak megfelelő gondolkodás és a modellezés képessége. Ebben a tanulási folyamatban jelen van a tapasztalat, a képzelet, a megértés és a metakognitív tanulás. Fauser ezt a fajta tanulást nevezi „*intenzív megértésnek*”. Az interkulturális tudás intenzív megértéséhez szükség van interkulturális, nyelvi és szocializációs tapasztalatokra. Ezek képezik az interkulturális tanulás alapját, amelynek az interkulturális kommunikáció minden egyes szituációjában és kontextusában nagy szerep jut.

Kulcsszavak: cselekvési kompetencia, interkulturális kommunikáció, nyelvi relativitás, nyelvi szocializáció, kontrollorientáció, kulturális különbségek, imagináció, megértés alapú tanulás

Our study focuses on the acquisition of intercultural knowledge and communication competencies. Fauser's learning model of 'intensive understanding' holds that the learning process is active and constructive. Its basis is the ability of situation embedded thinking and modelling. This learning process comprises experience, imagination, understanding and metacognitive learning. Fauser calls this learning 'intensive understanding'. The intensive understanding of intercultural knowledge requires intercultural, linguistic and social experience.

Keywords: action competence, intercultural communication, linguistic relativity, socialisation, control orientation, cultural differences, imagination, Intensive Knowledge Acquisition

Bevezetés

Tanulmányunk célja, hogy áttekintést adjunk az interkulturális kompetenciával foglalkozó interdiszciplináris megközelítési módokról és azokról a nyelvészet számára is hasznos modellekről, amelyek segítségével az interkulturális kompetenciákat taníthatóvá és tanulhatóvá tehetjük. Ehhez ebben a tanulmányban elsősorban nyelvpedagógiai és pedagógiai írásokat hívunk segítségül, és saját interkulturális tapasztalatainkat építjük be az

¹ SAMU ZOLTÁN
egyetemi docens
Friedrich-Schiller-Universität, Jéna, Németország

² KEGYESNÉ SZEKERES ERIKA
egyetemi docens
Miskolci Egyetem, Modern Filológiai Intézet
Német Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék
3515 Miskolc-Egyetemváros

³ JUHÁSZ VALÉRIA
egyetemi docens
Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

interkulturális tanulás, az interkulturális tudás és kompetencia fogalmába. A tanulmány első részében amellet érvelünk, hogy az interkulturális kompetenciák cselekvési stratégiákat tartalmaznak, és az interkulturális tudás metakognitív alapon szerveződik. E gondolatok elsősorban azokban a korai nyelvészeti és pszichológiai megközelítésekben gyökereznek, amelyek a nyelv és a gondolkodás viszonyát igyekeztek feltárni. A modern nyelvpedagógia azonban mintha megfeledkezett volna ezekről az írásokról, mi ezért is tartottuk fontosnak feleleveníteni őket, és rávilágítani azokra a kapcsolódási pontokra, amelyek pedagógiai aktualitásukban rejlenek. A tanulmány második részében egy olyan nyelvpedagógiai módszert mutatunk be, amelynek segítségével az interkulturális kompetenciák nemcsak hatékonyan fejleszthetők, hanem megvalósítható az interkulturális érzékenyítés elve is.

1. Cselekvési kompetencia és interkulturális kommunikáció

Globalizálódó világunk egyik kihívása, hogy felismerjük a változásokban rejlő új lehetőségeket, és meglévő kompetenciáink segítségével mi magunk is aktív szerepet vállaljunk a változások létrehozásában. Ha hiányoznak a változás szükségességét felismerő és azokat megvalósítani tudó kompetenciáink, vagy ezek csak részben állnak rendelkezésünkre, akkor ahhoz, hogy céltudatosan alakíthassuk saját részvételünket a társadalmi folyamatokban és ahhoz, hogy sikeresen kommunikáljunk különböző kultúrákban, meg kell szerezniük az ehhez szükséges kompetenciákat. Jelen tanulmányunkban a cselekvési kompetencia kérdéskörét tárgyaljuk, különös tekintettel az interkulturális kompetenciákra, melyek szoros összefüggésben állnak a szociális tanulással.

A szakirodalomban megfogalmazott definíciók segítségével feltárjuk a kompetencia fogalmának különböző komponenseit, így például pedagógiai, pszichológiai és nyelvészeti vonatkozásait. Vizsgálódásaink során előtérbe helyezzük a cselekvési kompetenciák tanulásban játszott szerepét, és a kompetencia fogalmát konstruktivista módon közelítjük meg:

(1) Weinert szerint „a kompetenciák az egyének számára eleve rendelkezésre álló vagy általuk elsajátítható *kognitív képességek és készségek*, amelyek különböző problémák megoldására szolgálnak (...)”, és a kommunikáció legkülönbözőbb szituációiban sikeresen és felelősséggel használhatjuk őket a kommunikációs nehézségek leküzdéséhez (Weinert 2001: 27).

(2) Dewey pedagógiai pragmatizmusa alapján a *cselekvési kompetencia* terminusa a tapasztalatokon és a cselekedeteken alapuló tanulást foglalja magában (Dewey 1963; 1986).

(3) Fauser intenzív megértésen alapuló tanulásmodellje szerint a tanulási folyamat aktív és konstruktív, alapvető feltétele a szituációnak megfelelő gondolkodás és a modellezés képessége. Ebben a tanulási folyamatban szilárd kapcsolat van a modell három dimenziója (a tapasztalat, a képzelet és a megértés) között. A modell negyedik dimenziója a metakognitív tanulás. Fauser ezt a fajta tanulást nevezi „*intenzív megértésnek*” (Fauser 2001).

(4) Chomsky felfogása szerint az embernek van egy vele született „*nyelvtanulási modulja*”, amely lehetővé teszi a nyelvelsajátítást, és amely összekapcsolódik a kommunikatív kompetencia elsajátításával is. Chomsky az emberi értelmet úgy definiálja, mint több, különböző, egymással interakcióban álló és együttműködő kompetencia (modul)

eredményét. A nyelvtanulási modul (kompetencia) tehát elválasztandó egy, tanulási folyamatok során elsajátított pragmatikai (cselekvési) modultól. Az e két modul között kialakuló interakció teszi képessé az embert arra, hogy a nyelvtudását „átültesse” a nyelvhasználatba. Chomsky megkülönbözteti tehát a nyelvi kompetenciát és nyelvi cselekvést (*performancia*) (Chomsky 1959; 1965; 1972).

Ez a megkülönböztetés a nyelvi kompetenciára vonatkozólag is differenciál, hasonlóan ahhoz, mint amikor a kompetenciák általános formái között teszünk különbséget (pl. deklaratív vs. procedurális tudás). A deklaratív és a procedurális tudás modelljét Ullmann (2004) a nyelvi kompetenciákra is alkalmazta. Deklaratív tudásként határozta meg a szemantikai ismereteket: ismerjük a szavak jelentését, konnotációját és használati szabályait. A procedurális tudás a grammatikai ismereteinket foglalja magába: ismerjük nyelvünk szabályrendszereit a grammatika, morfológiai és a szintaxis szintjén. Mindkét tudásunk aktiválódik az interkulturális kommunikáció gyakorlatában. Egy-egy szó más-más jelentéssel rendelkezik a különböző kultúrákban és nyelvekben (pl. a magyar nyelvben használatos *asszisztensnő* németre lefordítható ugyan (*Assistentin*), de nem jelenti az orvos munkáját segítő rendelőintézeti munkatársat, hanem a személyi asszisztensi munkakört foglalja magába. Ez a fajta ismeret Ullmann (2004) modelljében a deklaratív tudás csoportjába tartozik. Ha például tudjuk, hogy milyen típusú grammatikai egységekkel fejezi ki az idő aspektusát az angol vagy a német nyelv, és arról is vannak ismereteink, hogy ezek mit fejeznek ki az idő és a cselekvés lefolyásának viszonylatában, akkor Ullmann (2004) szerint a procedurális tudásunkat alkalmazzuk. E két tudástípus képezi a kommunikatív és interkulturális kommunikatív kompetenciák alapját.

A kommunikatív és az interkulturális kommunikatív kompetencia fogalmának értelmezésében segítségünkre lehet a beszédaktus-elmélet is. A beszédaktusok három fő eleme (lokúciós aktus: egy megnyilatkozás kimondása, illokúciós aktus: a szándékok, az érzések, a kívánságok stb. kifejezése, perlokúciós aktus: a hallgatóban, a beszélgetőtársban a beszélő kijelentése által kiváltott hatás) különbözőképpen realizálódik az anyanyelvi és az idegen nyelvi kontextusban. Más-más nyelvi elemek fejezik ki például a bocsánatkérést, attól függően, hogy kitől milyen szituációban kérünk elnézést. A német nyelvben a legáltalánosabb az *Entschuldigung* és az *Entschuldigen Sie* (tegező alakban: *Entschuldige*) használata, de szituációtól függően udvariassági formulaként hozzátehetjük a *bitte* szóalakot is. Gyakran előfordul azonban az is, hogy a *bitte* használata valójában nem is bocsánatkérés, hanem félbeszakítást, türelmetlenséget fejez ki, és bevezet egy felszólítást: *Entschuldigen Sie bitte, aber da müssen Sie die Regelung schon ganz genau lesen!* (Bocsánat, de ez esetben alaposan el kell olvasnia a szabályzatot!)

A beszédaktus-elmélet szorosan kapcsolódik Habermas kommunikatív cselekvéselméletéhez is, amelynek az a lényege, hogy összekapcsolja a beszédaktust és megvalósulásának körülményeit. Amikor a beszélő és a hallgató kicserélik gondolataikat egy témáról, kommunikációjuk egy „közös világban” valósul meg, sőt beszédükkel létrehozhatnak egy új „közös világot” is, amely végül a beszélők által megvalósított beszédaktusokban manifesztálódik. Fontos megjegyezni, hogy ebben a keretben elsősorban a nyelvhasználatról és a beszédszándékok pragmatikai vagy szemantikai manifesztációiról van szó, és nem csak az egyes nyelvekre jellemző grammatikai, morfológiai és szintaktikai szabályokról. Horster (1999) szerint a pragmatikai és a grammatikai tudásunk aktiválásával párhuzamosan a kulturális univerzálék ismeretére is támaszkodunk az interkulturális interakciókban. Ezek rögzítik számunkra azokat az ismereteket, amelyek alapján értelmezzük az interakcióban elhangzottakat. Horster (1999) a kulturális univerzálékat mint kommunikációs interpretációs kereteket határozza meg, amelyek az adott kultúra és nyelv

társadalmi értékrendszereiről közvetítenek ismereteket. A kulturális univerzálék nyelvi mintázatok is egyben: idiomatikus egységek, szólásmondások, állandósult kifejezések, kommunikatív beszédpanelek. Ezen nyelvi kifejezésmintákon keresztül utalunk az értékrendszerekre és a beszélők közötti kapcsolatokra. Előfordulhat, hogy a felettesünktől körülményesebben kérünk bocsánatot hibánkért, mint kollégánktól, s meglehet, hogy ezt a beszédaktust több udvariassági elem használatával egészítjük ki a főnökünkkel szemben, mint a kollégákkal beszélgetve. A kulturális értékrendszerek és a hozzájuk kapcsolódó értelmezési keretek határozzák meg azt is, hogy az egyes nyelvekben mennyire közvetlen vagy közvetett módon juttathatjuk kifejezésre véleményünket.

A fent említett négy meghatározás mindegyike, amelyeket a kompetencia fogalmának lehetséges definíciói közül emeltünk ki, tartalmaz egy szociokognitív komponenst is. Ennek különösen nagy jelentősége van az interkulturális kommunikációban.

Ezt nevezi Himmelmann (2001) *demokratikus kompetenciának* (más szóval: demokratikus képességnek). E fogalom segítségével valósíthatjuk meg annak a három alkotóelemnek (tudás, beállítottság és készségek) a tartalmi feltárását, amelyek az interkulturális tanulás folyamatát meghatározzák:

Tudás (kognitív):

- érzékenység, elemzési és megítélési képesség,
- a nézőpontok átvételének képessége.

Beállítottságok (emocionális-szociális):

- konfliktustűrő képesség,
- érdeklődés, nyitottság a beszédpartner álláspontja iránt,
- a saját érdekek képviselése,
- a közösségi szociális céloknak való megfelelés, aktív részvétel a közösség életében (elkötelezettség, kooperációs képességek),
- kisebbségek tisztelete (lojalitás, a felelősség viselésének a képessége),
- aktív, kreatív és konstruktív részvétel a megengedés keresésében (kompromisszum-készség),
- empátia.

Készségek (skillek):

- beszéd- és előadókészség,
- kulturált kommunikációs készség (udvariasság),
- a kommunikációs elvárásoknak megfelelő dialógusalkotási készség,
- vitakészség,
- a pozitív kritika gyakorlásának elve,
- a beszédpartner megbecsülésének és tiszteletének az elve,
- az „aktív hallgatás” gyakorlata,
- a véleményünk bátor kinyilvánításának elve.

A fenti tartalmi keretek tanulmányozása során legelőször a *demokratikus kommunikáció* fogalma juthat az eszünkbe. Ezt Himmelmann (2001) dolgozta ki, és felfogása szerint a „demokrácia tanulása” (*Education for democratic citizenship*) képezi a demokratikus cselekvéskompetenciák alapját, amelyeknek az aktív gyakorlása feltételezi a demokratikus, esélyegyenlőségen alapuló kommunikáció megvalósulását. Himmelmann (2001) ebben a folyamatban a következő komponenseket emeli ki: értéktanulás (a közösség értékeinek az elsajátítása), erkölcsi nevelés, szociális tanulás, interkulturális tanulás. Ezek az

alkotóelemek kétféle szerepet töltenek be. Egyrészt közösségi szintű szociális kompetenciáknak tekinthetők, másrészt részét képezik az individuális kompetenciáknak is. Az interkulturális kommunikációban érvényre jut mindkét funkció, hiszen manapság egyre többet és egyre intenzívebben gondolkodunk és tervezünk globálisan, illetve nemzetközi kontextusokban, amelyekben egyszerre kell képviselnünk közösségünk sajátos nyelvi gyakorlatait és saját, individuális kommunikációs gyakorlatunkat is. Ebben a keretben a közösségi és az individuális kommunikatív sajátosságok határozzák meg az interkulturális kommunikáció nyelvi gyakorlatait.

Napjainkban egyre nő azoknak a területeknek a száma (pl. kutatás, oktatás, üzleti szféra és gazdaság), ahol az interkulturális kommunikáció tekinthető a leggyakoribb kommunikációs aktusnak. Különböző nyelvi kultúrák, egymástól eltérő egyéni kommunikációs és közösségi kommunikációs gyakorlatok találkoznak egymással, ahol a konfliktusok kezelése és a kompromisszumok megtalálása a *demokratikus kommunikáció* függvénye is. Az interkulturális kompetenciák elsajátítása és gyakorlása is alapvetően a demokratikus kommunikációt szolgálja, amelynek lényege, hogy empátiát és toleranciát váltunk ki a beszélgetőtársakból, és interkulturális kompetenciák birtokában nagyobb sikereket érjünk el a más nyelvet beszélőkkel és a más kultúrából származókkal való társas érintkezések során. A következőkben részletezzük, hogy melyek azok a tanulási területek, amelyekkel hatékonyan fejleszthetjük interkulturális kompetenciáinkat.

2. Általános és konkrét felkészülés nemzetközi interakciókra

Az általános felkészülés fogalma alatt azt értjük, hogy elsajátítjuk azokat a nyelvi és nyelvhasználati formákat, amelyek az adott szociokulturális környezetre és kommunikatív viselkedésmódra jellemzőek. A nyelvi kifejezőeszközök esetében kimondottan fontos az idiomatikus kifejezések elsajátítása, egyrészt a megértés, másrészt az aktív használat szintjén. Ezekkel azt közvetíthetjük a beszédpartnerünknek, hogy jól ismerjük anyanyelvét és kultúráját, ami nemcsak elismerést vált ki, hanem azt is elérhetjük, hogy a beszélgetőtárs hitelesnek fogad el minket. Ennek alapján pedig személyes kötődés alakulhat ki. Intenzívebb külföldi kapcsolatoknál elkerülhetetlen, hogy alaposabb ismereteink legyenek az adott ország politikai, gazdasági és társadalmi viszonyairól is. A kommunikatív siker lényeges előfeltétele az is, hogy megfelelően tudjuk értelmezni az adott kultúrára jellemző eltérő gondolkodási és nyelvi viselkedési mintákat is.

A konkrét felkészülés fogalma alatt a felkészülésnek azt a szakaszát értjük, amikor tervezetten készülünk egy adott kontextusban és szituációban az interkulturális találkozásra. Ilyenkor tanulmányozzuk a tervezett kommunikációs kapcsolat minőségét, megkíséreljük a lehető legtöbb információt összegyűjteni a partnerünkről, és felderítjük a tervezett találkozás specifikus körülményeit is.

Mindkét esetben segítheti az interkulturális kompetenciák elsajátítását, a találkozásra való általános és konkrét felkészülést, ha a külföldi tapasztalatokat szerzett ismerősök, barátok megosztják velünk tapasztalataikat az adott országra jellemző aktuális társadalmi és szociális helyzetről, az ott érvényes nyelvi kultúráról. Ajánlatos, hogy rendszerezve rögzítsünk minden információt, amely az adott országból származik és az adott nyelvre és kultúrára vonatkozik. A rögzítés, a rendszerezés után következzen csak az egyes információk kiértékelése. Ez a módszer biztosítja, hogy felismerhessük a nyelvi-kulturális és a cselekvési mintázatokat, és azokat a saját interkulturális kommunikációs gyakorlatunkban is alkalmazhassuk. Fontos az is, hogy egymástól külön kezeljük a saját és a mások tapasztalatain nyugvó információkat. Ezek összevetéséből, a tapasztalat és a tanult

tudás síkján is felismerhetjük a kommunikatív cselekvési mintázatokat, amelyek idővel mátrixszá szerveződhetnek. Az *interkulturális mátrixok* (Lüsebrink 2005) a következő értékrendszerek mentén írják le a nyelvek és a kultúrák kognitív, kulturális és nyelvi sajátosságait:

Norma- és értékrendszer:

- igazságérzet,
- morális maximák,
- társadalmi értékek és etikai magatartásnormák,
- vallás,
- emberképek (ideálok),
- szokások és hagyományok.

Kulturális rendszer:

- művészet,
- zene,
- nevelési tartalmak, képzési politika,
- kommunikációs, társalgási és nyelvi kultúra,
- divat,
- építészet.

Szociális rendszer:

- családi rendszer,
- szociális folyamatok, hatóságok és működési feltételeik,
- egyéni és csoportos irányultság,
- férfi és női szerepek megítélése,
- szociális hierarchia és azok státuszszimbólumai.

Az általános és a konkrét interkulturális találkozásra való felkészüléshez hozzátartozik az információkeresés szakasza és a megszerzett információk aktualizálásának a szakasza, illetve a korábbi tudásunk felidézése is. Ezeket a folyamatokat – az idevágó szakirodalmak alapján – az idegen kultúrában való „nyomkeresésnek” is nevezhetjük. Hasznos lehet, ha a felkészülésnek ebben a szakaszában elkészítünk egy ún. dokumentumtérképet. Ez anyanyelvünkön vagy idegen nyelven tartalmazza azokat a releváns információkat, amelyek egy-egy interkulturális kommunikációs szituáció „kellékei”, pl. nyelvi formulák, kulturális ismeretek, pragmatikai vonatkozások, értelmezési és interpretációs keretek. Ez a módszer azért hasznos, mert szituációba ágyazottan kezeli az információkat, folyamatosan bővíthető, és rámutat arra is, mely szituációkban vagy interakció-típusban mondható hiányosnak tudásunk. Ezt a fajta interkulturális információ-rendszerezés hatékonyan fejleszti interkulturális kompetenciáinkat, kiválóan működik jegyzetek vagy táblázatok formájában. Mindkét módszer alkalmas arra, hogy folyamatosan bővítsük tudásunkat és további információkat gyűjtsünk.

Nem szabad azonban elfelejtenünk, hogy minden embernek más-más személyes tapasztalata van, illetve minden ember másként értelmezi az információkeresést, sőt mindenki másképpen interpretálja annak az eredményeit is. Ezen individuális tényezők is kulcsfontosságúak az interkulturális kompetenciák fejlesztésében. Ennek ugyanis mindig személyre szabottnak kell lennie. A pszichológusok ezt a folyamatot kapcsolják össze a *szelektív észlelés* fogalmával. Mondhatjuk, hogy „*saját szemüvegen*” át látjuk a világot, és a

saját szemüvegén keresztül mindenki másképpen is észleli a környezetét, és mindenki másképpen ír le egy-egy interkulturális interakciót. „Tipikus ázsiai”, „tipikus európai”, „tipikus német” – így hangzanak a közkeletű sztereotípiák, amelyek egyrészt segíthetik, másrészt nehezíthetik is az idegen kultúra megértését és befogadását. A szocializációs hipotézis szerint életünk első éveiben nemcsak az anyanyelvünket tanuljuk meg, hanem bizonyos magatartásformákat is. Ezek nyújtanak biztonságérzetet és tájékozódási pontokat a saját kultúrkörünkből származó emberekkel való kommunikációhoz. A közvetlen szociális környezetünk (szülők, nagyszülők, nevelők és pedagógusok) magatartásmodelljei és viselkedési sémái szintén meghatározóak számunkra, de egyben le is határolják az interpretációs lehetőségeket, hiszen csak a saját kultúránkban értelmezhetjük ezeket a megnyilvánulásokat. Bandura (1971; 1976) *szociális tanulásról* szóló elmélete jelentősen hozzájárult ennek a folyamatnak a megértéséhez. Bandura abból indul ki, hogy az emberek elsődlegesen abból tanulnak, ha a saját viselkedésük elfogadhatóságát a környezetük megerősíti (Bandura 1971; 1976). Megfigyelünk másokat és közben figyelmesen (néha akár önkéntelenül is) „feljegyezzük magunkban”, hogy melyik viselkedésformának milyen következményei vannak. Ebben a szociális-kognitív tanulási folyamatban azonban nemcsak konkrét kommunikációs aktusok mentén sajátítjuk el a nyelvi-kulturális sémákat, hanem a nyelvi-kommunikációs aktusokon keresztül megtanuljuk a morális értékrend alapelveit, a kulturálisan (és akár nyelvi szempontból is) specifikus gondolkodási és emocionális sémákat, s begyakoroljuk azokat a nyelvi és kommunikatív cselekvési mintákat is, amelyek az adott kultúrkörben való eligazodást irányítják.

2.1. Kultúrspecifikus eltérések a (külső) valóság vizuális észlelésében

A különböző kultúrák képviselői több szempontból is másképpen érzékelik a világot. Az észlelés komplex problematikája kulturális, antropológiai és nyelvi szempontból is a *beszéd és a kultúra* egymáshoz való viszonyulásában ragadható meg. Sapir és Whorf okfejtései óta a *nyelvi determinizmus* és a *nyelvi relativizmus* fogalmával írjuk le ezt a problémát (Whorf 1962; Furth 1966). Mint ahogyan a „kettős” elnevezés is utal rá, a nyelvészetben Sapir–Whorf-hipotézisként ismert tétel két alapvetés összekapcsolásáról szól. Az egyik alapvetés a meghatározottság: a nyelv meghatározza a gondolkodásmódot. A második alapvetés az elsőből következően azt mondja ki, hogy bizonyos nyelvi megkülönböztetések megtalálhatók az egyik nyelvben, míg a másikban nem (Furth 1966).

Szociolingvisztikai szempontból a Sapir–Whorf-hipotézis értelmezésében a legfontosabb változó a nyelvi környezet, amelynek része az a társadalmi struktúra is, amelyben a nyelv él. Ez szintén hatást gyakorol a nyelvre és a gondolkodásmódra. A nyelvi környezet és a társadalmi hatás szerepével a múlt század első felében az orosz pszicholingvisztika foglalkozott intenzíven, és alakított ki egy Piaget ismeret- és fejlődéseméleti felfogásától lényegesen különböző álláspontot.

A Piaget-féle ismeret- és fejlődésemélet a gyermeki logikát, beszédet és gondolkodást modellálja, és a nyelvelsajátítás folyamatában az intelligencia- és személyiségfejlődés eszköztét látja. A nyelvészet számára ezen kognitív struktúrák nyelvi leírása jelent kihívást. Piaget (1970) szerint a kisgyermek nyelve egocentrikus, és ebből arra a következtetésre jutott, hogy a logikus gondolkodást megelőzi egy egocentrikus gondolkodásmód. A beszédnek és a gondolkodásnak e módja még nem nevezhető társadalminak, hiszen még nincs kimondottan tekintettel a hallgatóra, és funkciója is leginkább az, hogy kifejezze az elképzeléseket és indulatokat.

E felfogás két jelentős kritikusa az orosz pszichológus Lurija és tanítványa, Vigotszkij voltak, akik szerint a nyelv a kezdetektől fogva társadalmi funkciót tölt be. Ugyanakkor Vigotszkij (1967) azt is hangsúlyozza, hogy a beszéd és a gondolkodás közötti kapcsolat a fejlődési folyamat egészére vonatkozóan nem nevezhető állandónak. Megkülönbözteti a gyermeki beszéd ún. intellektualitás előtti szakaszát és a gondolkodásfejlődés beszédet megelőző szakaszát, melyek egy bizonyos ideig egymástól függetlenül fejlődnek. A két fejlődési vonal – véli Vigotszkij – egy bizonyos időben találkozik egymással, amiből az következik, hogy a gondolkodás nyelvivé, a nyelv pedig intellektuálissá és ezzel együtt társadalmivá is válik (Vigotszkij 1967). Piaget-val ellentétben Vigotszkij tehát a gyermek beszédét és beszédfejlődésének folyamatát társadalmi folyamatokba ágyazottan írja le.

A nyelv és a beszéd közötti kapcsolatról szóló ezen vita jelenik meg Sapir és Whorf tanulmányaiban is, csaknem a gyermeki beszédtevékenység oldaláról megvilágítva, hanem a beszéd társadalmi szerepét hangsúlyozva. Az alapproblémát – mint ismeretes – Herderig és Humboldtig vezethetjük vissza. Humboldt-nál például egészen explicit megfogalmazásban azt az elképzelést találjuk meg, hogy minden egyes nyelv egy meghatározott „világnézetet” képvisel, amely döntően befolyásolja az emberek gondolkodásmódját és emocionális magatartását. Weisgerber ezzel szemben „világképről” beszél, amelyet használói számára minden nyelv közvetít (Whorf 1962; Furth 1966).

Sapir a nyelvben pedig egy afféle „a guide of social reality“-t (azaz a társadalmi valósághoz szükséges útmutatót) lát. Sapir szerint a nyelv nem csak eszköz a tapasztalatok megfogalmazásához, hanem az is a szerepe, hogy pontosítsa és rögzítse a tapasztalatokat az emberek számára (Hoijer 1954: 93). Ebben a megközelítésben a nyelv elválaszthatatlan a megismerési folyamatoktól, hiszen a nyelv funkcióját abban látjuk, hogy segítségével értelmezzük a minket körülvevő világot. Ennyiben a nyelv valóban determinálja a megismerést. Az embereket azonban különböző környezet veszi körül, és a nyelvi rendszerek is sokfélék. A nyelvi különbség kihat az észlelésre, amit a különböző nyelvi közösségek képviselői eltérő folyamatokként élnek meg. Erre a gondolatra hivatkoznak azok, akik úgy vélik, hogy különböző nyelvi közösségek és kultúrák között eleve lehetetlen a megértés. Whorf úgy gondolja, hogy a nyelvi meghatározottságnak különböző szintjei vannak, és valójában minden egyes ember gondolkodását „viszonylagosnak” kell neveznünk, hiszen a rendelkezésre álló nyelvi eszközök és kifejezések viszonylatában fejezi ki a valóságot. De azt is figyelembe kell venni, hogy csak olyan mértékben juthat kifejezésre a viszonylagosság, amennyire a nyelv adta feltételek ezt lehetővé teszik. A beszélők a rendelkezésükre álló nyelvek véges számú elemeit végtelen számú szituációban tudják használni. Ebben az értelemben a „nyelvi relativitás elve” segít az egyes nyelvközösségek közötti megértésben, és előkészíti a kultúrák közötti interakciókat.

Az interkulturális interakciók során a kulturálisan kötött észlelési különbségekből gyakran erednek kommunikációs problémák. Az észlelést sok esetben az irányítja, hogy az észlelt tárgyak, személyek stb. (a szakirodalomban összefoglalóan objektumokként emlegetik) mennyire fontosak az észlelők számára. Ez pedig szintén kultúránként változó jelenség.

Például az eszkimók számára a mindennapi életüket befolyásoló tényező, hogy a havat és a jeget a lehető legpontosabban megkülönböztessék és megnevezzék, az araboknál viszont a homok színe vagy épp egy teve életkora bír igen fontos jelentéssel. Ez persze nem azt jelenti, hogy ezeket a különbségeket ne lehetne más nyelven is megfogalmazni, legfeljebb csak nincs arra vonatkozó szükséglet, hogy pontosítsák ezeket a különbségeket, és ezért nem is okoz kommunikációs problémát, hogy ugyanazt a jelenséget más-más nyelveken esetleg nem egyetlen szóval, hanem körülírással fejezik ki. Ezek az értékrendbeli

és megjelölésbeli különbségek azonban hatványozottan jelentkeznek az interkulturális kommunikáció során: ami az egyik kommunikáló féltől az adott dolog jelentősége miatt esetlegesen egy összetettebb látás- és kifejezőmódot igényel, az a másik fél számára szinte teljesen érdektelen is lehet. Ez olykor hibás értelmezésekhez is vezethet. Példaképpen említhetjük meg, hogy nehezen elfogadhatónak tűnik számunkra, amikor egy másik kultúra az általunk megszokott színszimbólumot és a közöttük lévő kapcsolatot egy másik színszimbólum-kapcsolatra cseréli fel, különösen akkor, ha a szimbólumainkhoz úgy viszonyulunk, hogy annak színei szinte természetazonosak számunkra, és így a jelentés is, amit hozzájuk rendelünk. Például Kínában a gyász színe a fehér, egyes indián törzsi kultúrákban pedig a sötét szín az örömet fejezi ki – ezek a hozzárendelések számunkra furcsának és megmagyarázhatatlannak is tűnhetnek.

2.2. Kultúrspecifikus különbségek a taktilis észlelésben

A taktilis kommunikáció során is keletkezhetnek félreértések. Például az előkelő angolok kerülnek beszélgetés közben a másokkal való testi kontaktust, míg a mediterrán, az arab és dél-amerikai országok lakói szorosabb testi kontaktust alakítanak ki, mint ami például a nyugat-európaiak számára elfogadott. A keleti országokban jellemző fivérek közötti csók nyugaton kulturálisan kevésbé elfogadott. Japánban azonban például az üdvözléskor a kézfogás vagy az ölelés számíthat meglehetősen szokatlannak. Ehelyett meghajolnak egymás felé, aminek külön szabályozott formája van: először az alacsonyabb rangú hajol a magasabb rangú felé, és az alacsonyabb rangú az, akinek mélyebben kell meghajolnia. Számos kultúrában elterjedt az O.K. kifejezésére a taktilis jel (a hüvelykujj és a mutatóujj egy kört formáz), ugyanez a gesztus Oroszországban és Törökországban szexuális töltetű.

2.3. Kultúrspecifikus különbségek a gusztatorikus-olfaktorikus észlelésben

Aki járt már például Indiában vagy Törökországban, az tudja, mit jelentenek náluk az illatok és a szagok. Fokhagymafelhő, füstölőpálcikák, nyitott kifőzdék és az ehhez hasonlóak gyakran nagyon is igénybe veszik a látogatók szaglószerveit. Fordított esetben pedig a nyugatiak tisztaság- és szagtalanság-mániája kelthet idegen/otthonosan/kellemetlen érzést a vendégek számára. Az illatokhoz való viszonyulásaink kulturálisan eltérőek. Az, hogy mit mennyire találunk kellemesnek, illetve intenzívnek a gusztatorikus-olfaktorikus kommunikáció terén, előzetes tapasztalatainktól, élményeinktől, emlékeinktől függ.

2.4. Kultúrspecifikus különbségek az értékrend szocializációjában

A család mint szociális mikroszisztéma jelentős hatást gyakorol a különböző szociális és kognitív kompetenciák fejlődésére (szemléletváltás, empátia, interperszonális kapcsolatok megértése, szociális cselekvési kompetenciák stb.). Ezek fontos forrásai az egyes társadalmi rendszerekre jellemző kultúrspecifikus gondolkodási és cselekvési mintáknak. Egy adott gondolkodási módról a következőre való továbblépés sokéves tanulási folyamat eredménye. Fontos előfeltétele ennek, hogy elegendő tapasztalatot szerezzünk saját magunk is. Ezeket *orientációs mintáknak* nevezzük. A mikrotársadalomban, azaz a családban szerzett első tapasztalatok kínálnak a kommunikáció mentén orientációs mintákat. A szülők szerepe ezek kialakításában döntő jelentőségű. Az orientációs minták értékrendet alkotnak, a szülők nyelvi magatartásukkal maguk is igazodnak ehhez az értékrendhez a nyelvi magatartásukkal, sőt kifejezik a gyermekek felé a mintakövetés szükségességét is. A kommunikációs értékek a szülők gyerekekkel szembeni viselkedésében manifesztálódnak.

2.4.1. Értékkorientáció

Az értékrendet illetően és az értékek szocializációjára és a kommunikatív cselekvéseinket is determináló hatására nézve nagy különbségek vannak még az olyan társadalmakban is, amelyek egyéb kulturális értékeikben, szociokulturális és gazdasági tekintetben egyébként hasonlóak. Az értékkorientáció megnyilvánulhat az egyén szükségleteiben és céljaiban, ezzel szemben létezik egy olyan értékkorientáció is, amely a szociális csoport céljait hangsúlyozza. Ezek nem csak különbözőképpen jutnak kifejeződésre az egyes kultúrákban, hanem más-más értékrendet is közvetítenek a beszélőről, aszerint, hogy az egyéni vagy a társas célokat emeli-e ki a másokkal folytatott beszélgetésben.

2.4.1.1. Individualitás és csoportorientáció

Azokban a demokratikus társadalmakban, ahol jellemző az egyén, az individuum előtérbe helyezése (*egyénorientáció*), elfogadott, hogy sokféle értékkorientáció egymással versengve létezik, vagy éppen egymással párhuzamosan fejti ki hatását. Az értékek és az orientációk találkozása többé-kevésbé konfliktusokkal terhelt, amely a beszélgetések során vitákat generálhat (Trommsdorff 1995). A viták, a verbális konfliktusok és a kialakult kompromisszumok változásokat idéznek elő az egyéni szintű kommunikációban, de hatással vannak a társas kommunikáció lefolyására is. Abban az esetben, ha egy csoport mint társadalmi szintű érték kerül az előtérbe (*csoportorientáció*), akkor az értékprioritások a csoport érdekei mentén alakulnak ki. A kommunikációs kultúra változásainak itt inkább korlátozó hatásuk van, vagyis a központi intézményeknek és különösen az elsődleges szocializációs szinteknek (pl. család, iskola) a kommunikációs kultúra stabilizálása a feladata, illetve az, hogy semlegesítsék a csoportorientáció által keltett változásokat.

2.4.1.2. Kontrollorientáció

Elfogadott megállapítás az, hogy az egyéni és csoportirányultságokhoz különböző típusú kontrollorientáció társul. Az emberek vagy meg vannak győződve arról, hogy környezetüket cselekedeteik által befolyásolni tudják, vagy inkább azt gondolják, hogy a céljaik és cselekvéseik tekintetében a környezetükhöz kell alkalmazkodniuk. Az első esetben „*elsődleges kontrollorientációról*” van szó: az ember abban hisz, hogy saját erejéből befolyásolhatja környezetét (Rothbaum et al. 1989). A második esetben „*másodlagos kontrollorientációról*” beszélhetünk: az ember annak szükségességében hisz, hogy környezetének adottságaihoz, elvárásaihoz és követelményeihez alkalmazkodnia kell. Az értékek megtartásának és szocializációjának szempontjából ez a következőt jelenti: az „elsődleges kontrollorientációnál” az egyén és az egyéniség kibontakozása, fejlődése különösen nagy jelentőségű a szocializáció során. A „másodlagos kontrollorientációnál” azonban sokkal nagyobb szerepe van a szociális környezetnek. Az első esetben az egyén a szocializációs környezet részévé válik, miközben átveszi annak értékeit, és beépíti azokat a saját cselekvési mintázataiba, azaz a környezetének elvárásait a saját célkitűzéseivel azonosítja.

2.4.1.3. Szocializációs feltételek a különböző kontrollorientációk esetében

Az „elsődleges kontrollorientáció” esetében az egyén függetlenségét és egyediségét hangsúlyozzuk, míg a „másodlagos kontrollorientáció” esetében jellemzőbb az engedelmesség és alkalmazkodás elvárása. Ez az elvárás a „másodlagos

kontrollorientáció” folyamatában a gyermek problémamentes fejlődéséről alkotott nevelési attitűddel áll kapcsolatban, hiszen a gyermek szociális környezetébe való betagozódását egy előre megírt forgatókönyv szerint zajló, magától értetődő fejlődési útnak tekintjük. Ezzel szemben az „elsődleges kontrollorientáció” esetében inkább az a felfogás érvényesül, hogy az egyén fejlődésében a környezetével való konfliktusok játsszák a nagyobb szerepet. Ezek azokból a súrlódásokból és összetűzésekből fakadnak, hogy az egyén a szociális környezetének szokásaival és elvárásaival szemben érvényesíteni kívánja a saját individuális céljait.

Ennek különösen a társadalmi mikrostruktúrákban, a családban és azon belül is a korai anya-gyermek kapcsolatban van nagy jelentősége, hiszen ez kihat a gyermek személyiség- és szociális fejlődésére. A „másodlagos kontrollorientációt” gyakorló társadalmi formációkban az anya-gyermek kapcsolatot elvileg harmonikus interakció jellemzi, illetve az adott szocializációs csoport valamennyi tagja között szintén támogató interakció folyik. Az „elsődleges kontrollorientációnál” azonban inkább konfliktusokkal teli és az egyéni értékeket és célokat fenyegető interakciós közegre számíthatunk.

Az *individuális orientációjú* társadalmakban ennek az a következménye, hogy a szocializációban részt vevő személyek maguk is olyan kommunikatív cselekvéseket részesítenek előnyben, amelyek segítik az egyéni érdekek érvényesítését, és a gyermekeket is arra ösztönzik, hogy e stratégia mentén cselekedjenek és beszéljenek. Elfogadottak és kívánatosnak mondhatók a társadalom tagjai közötti konfliktusok, heves viták és verbális támadások. A csoportorientációt követő társadalmakban azonban a szocializációs folyamat során azt tanulják meg a gyerekek, hogy az egyénnek az az érdeke, hogy a családot emocionálisan a legjelentősebb csoportnak tartsa, és azt mint a legfontosabb szocializációs közeget fenntartsa. Itt főleg hagyományos alapelvek uralkodnak: harmonikus kapcsolatok állnak fenn a csoporttagok között, és az egyén jellemzően a saját céljait magától értetődően a közösség céljainak rendeli alá (család, iskola, munka világa stb.). Nem jellemzőek az éles viták, a kompromisszumkeresés fokozatai, sokkal inkább érvényesül a harmonikus kommunikációra való törekvés.

Általános jelenség, hogy a családra mint primer csoportra jellemző szocializációs feltételeket átveszik az adott társadalom szociális intézményei is, így a gyermekek személyiségének fejlődése később is hasonló szocializációs körülmények között zajlik (az individuális vagy csoportorientáció mintáját követve) például az iskolában vagy a kortárs csoportokban. A gyerekeknél a direkt vagy indirekt tanulási és kommunikációs tapasztalatok alapján alakul ki az az értékorientáció, amely a későbbiek során is meghatározza kommunikációs viselkedésüket. Már a kisgyermekek interakcióját megfigyelve megállapítható, hogy melyik értékrendre jellemző vonásokat sajátították el, azaz az individuális vagy a csoportorientációs kommunikációs jegyeket alkalmazzák-e dominánsan. Ezek a kommunikációs jegyek nem csak mint egyéni sajátosságok értelmezhetők, hanem leképezik a szocializációs intézmények és a társadalom egészének értékrendjét is.

A fentebb megvilágított különbségekből kommunikációs félreértések vagy akár konfliktusok is adódhatnak. Példaként említhetjük Németországot, ahol az individuális orientáció a meghatározó társadalmi jegy, vagy Japánt, ahol pedig a csoportorientáció áll az értékrend középpontjában. Németországban a nyugati hagyományok alapján, illetve a felvilágosodás és a francia forradalom hatása következtében az egyén valláshoz, politikai rendszerekhez és társadalmi struktúrákhoz fűződő viszonya egészen más, mint Japánban. Az individualizmusról alkotott nyugati felfogás szerint az

individualitás nemcsak alapjog, hanem az ember fejlődésének célja is egyben. Ez a nézet egy pluralisztikus értékrendszeren keresztül manifesztálódik és különböző társadalmi diskurzusokban formálódik. A távol-keleti felfogás ezzel szemben az, hogy az egyén egy csoport vagy egy szociális intézmény céljainak és érdekeinek a hordozója és a közvetítője is egyben. Az elsődleges cél ebben az értékrendben az, hogy az egyének hozzájáruljanak a csoport összhangjának a megteremtéséhez és megtartásához. Az egyéni érdekek érvényesítésének kommunikatív szándéka miatt veszélybe kerül a csoport harmónia, ami nem kívánatos.

2.5. Kultúrspecifikus eltérések az idő észlelésében

Az emberek időről alkotott elképzelései szintén kultúrafüggő jelenségek. Az időélmény és az idő kifejezése is kulturálisan és nyelvileg meghatározott jellemzője egy adott közösségnek. Whorf a hopi indiánok nyelvét vizsgálta, és a már említett, Sapir nevéhez fűződő *nyelvi determinizmus tézisé*t (lásd 2.1) fejlesztette tovább úgy, hogy a nyelv gondolkodási folyamatokban játszott szerepének meghatározásában nagy jelentőséget tulajdonított nemcsak a környezetnek, amelyben a beszélők élnek, hanem maguknak a rendelkezésre álló nyelvi struktúráknak is. Hangsúlyozta, hogy a különböző nyelvi közösségek tagjai a külső valóságot a nyelvükben megtalálható nyelvtani eszközök és a nyelvükre jellemző szókincs (lexikon) segítségével interpretálják ugyan, de értelmezési kereteiket a környezetük határozza meg (Hoijer 1954: 93). A hopi nyelvben – Whorf leírása szerint – az idővel kapcsolatos fogalmakat a beszélők nem mondhatják többes számban, úgy ahogyan ez az európai nyelvek többségében például lehetséges. Ezekben a „tíz ember(ek)” és a „tíz nap(ok)”⁴ típusú szerkezetek ugyanazon grammatikai paradigma segítségével képezhetők. A „tíz napot maradtak” mondatot a hopi nyelvben úgy mondják, hogy „A tizenegyedik napon mentek el”. Ez szemléletes példa arra, hogy a nyelvi struktúrák is erőteljesen befolyásolják az észlelést és a beszédmegértést.

A különböző időkonceptiók találkozásai szintén interkulturális konfliktusokat okozhatnak. Példának okáért, ha az egyik beszédpartner egy olyan kultúrából jön, ahol az időkonceptióban a múlt idő játssza a főszerepet, a másik ember ezzel szemben olyan kultúrából származik, amelyik inkább a jövő időt tekinti központi kategóriának, szinte biztosak lehetünk abban, hogy kommunikációjuk nem lesz zökkenőmentes. Ez a helyzet akkor, ha például egy iráni vagy egy kínai egy észak-amerikaival szeretne kommunikálni. Az egyikük elsősorban a jövőben gondolkodik, tervez, diszponál, szervez és invesztál; ami elmúlt, az elmúlt. A másik fél ezzel szemben inkább a múltban él, ragaszkodik a múltban szerzett tapasztalataihoz, ezért nehéz megértenie a jövőre fókuszáló beszédmódot. Az időfogalom másik kultúrafüggő szelete a pontosságról és a pontatlanságról alkotott elképzelésünk. A „pontosság” végeredményben egy nyugati koncepció, és csak akkor nyer értelmet, ha az ember az időt folytonos, megszakításoktól mentes, lineáris folyamatként képzei el, amit egyforma hosszúságú, egzakt módon mérhető egységekre tudunk tagolni. Csakis az idő nyugati koncepciójának alapjaira támaszkodva valósulhatott meg a modern gépesítés és az iparosodás, és jöhetett létre egy olyan technikai fejlődés, amely a magas fokú pontosság hiányában aligha lenne elképzelhető. A pontosság fogalmát például a harmadik világ nem urbanizált részein az emberek teljesen más keretek között értelmezik, mint mi. Az idegen nyelveket tanulva az idő és a pontosság fogalmát is el kell sajátítanunk,

⁴ A magyarban a számnevek, számhatározók után azonban nem használjuk a többes szám jelét, a németben például ugyanebben a szerkezetben a főnév mindig többes számban áll.

mégpedig arra a kultúrára vonatkozóan is, amelynek a nyelvét tanuljuk. Ezen ismeretek hiányában komoly félreértésekkel kell számolnunk a magánjellegű meghívások vagy találkozók időpontjainak megbeszélésekor. Még a hivatalos kontextusban zajló kommunikációban is találkozhatunk azzal, hogy a kommunikáló felek mást értenek a pontosság fogalma alatt. Problémát okozhat ez például a gazdaságban, a diplomáciában és a multikulturális szervezetek életében. Dél-Amerika egyes országaiban a hivatalos vendéget egy óráig vagy akár tovább is váratják – ez egy olyan szokás, amely az európaiak vagy észak-amerikaiak számára igencsak idegennek tűnik. Ha ez a szituáció úgy folytatódik, hogy a látogató felháborodottan hagyja el a hivatalt, nos, ebben az esetben a vendéglátó érzi magát megsértve.

2.6. Kultúrspecifikus eltérések a tér észlelésében

A térelképzelés és az ahhoz való viszonyulás kultúráról kultúrára változik. Ezen a területen is sok olyan szituációval találkozhatunk, amikor egy-egy interkulturális találkozás alkalmával abból fakad a félreértés, hogy a felek eltérően észlelik és értelmezik a teret, azaz a beszélgetőtársak egymástól kimondottan eltérő térkonceptióval rendelkeznek.

Ha nem is igazi konfliktusok, de félreértések forrása lehet, ha a kommunikációs partnerek a személyes térről is másféle elképzelésekkel rendelkeznek, és ezáltal a kommunikatív zárkózottságot vagy éppen a nyíltságot is másképpen interpretálják. Képzeljük el például azt a jelenetet, hogy egy német az amerikai kollégájával ugyanabban az irodában dolgozik (egyébként már nem is nagyon kell elképzelnünk ezt a jelenetet, hiszen különböző kultúrákból érkező munkavállalók gyakran egy irodában dolgoznak, ami manapság már teljesen megszokottnak számít a multinacionális cégek és intézmények életében)! Felmerülhet a kérdés, miért lehet ez a szituáció félreértések forrása, és hol vannak ütközési pontok a két kolléga között? Nos, az amerikai kolléga számára az a megszokott, hogy az irodája ajtaját tárva-nyitva hagyja. Ezzel a magatartással jelzi, hogy semmi titkolnivalója nincs, és bárki bármikor nyugodtan bejöhethet hozzá. A zárt ajtók számára a következőt jelentik: privátszféra, valaki nem akarja, hogy zavarják. Az ilyen értelmezési különbségek is azt bizonyítják, hogy ha a személyes térről a felek különböző elképzelésekkel rendelkeznek, akkor ez egy olyan kulturális ütközőpont lehet, amelyet ha nem ismerünk, előre megjósolhatók a konfliktusok.

A térhez kapcsolódó kulturálisan meghatározott kommunikációs formák közötti eltérések, illetve az, hogyan kommunikálunk a számunkra rendelkezésre álló térben, számos problémát vet fel. Ha például egy német és egy spanyol társalog egymással, a beszélgetés során a kettejük közötti távolsággal mindketten máshogy bánnak. A német kultúrában az a megszokott, hogy a beszélgetés során a felek relatíve nagy távolságot tartanak egymás között, amíg más kultúrákban (különösképpen a déli országokban) lényegesebben kisebb ez a távolság. A déli kultúrák képviselőire jellemző az is, hogy testbeszédük igen kifejező. A távolság különböző észlelése és a tértartás különbözősége félreértéseket okozhat, ami még inkább megnehezíti a verbális üzenet dekódolását (még a nyelvi akadályokon és az emocionális állapoton túl is).

2.7. Kultúrspecifikus eltérések a gondolkodásban

Az interkulturális interakciókat tekintve eltérések adódhatnak abból, is, hogy mi történik, ha a különböző kultúrák által determinált gondolkodásmódok találkoznak egymással? Erre vonatkozóan tárgyaltuk már fentebb Sapir és Whorf kulturális antropológiai szempontú megközelítését (2.1. fejezet). Ebből kiindulva a nyelvre mint afféle nagytóra is

tekinthetünk, aminek segítségével elemezhetjük azokat a gondolkodási folyamatokat, amelyeket az egyes kultúrák sajátosságaiként is értelmezhetünk. A nyelvészek és az antropológusok mellett a filozófusok is sokat foglalkoztak ezzel a kérdéssel. Kant például pontosan erre adta meg a választ, amikor transzcendentális filozófiájával megalapozta a modern gondolkodásunkat meghatározó kopernikuszi fordulatot: A perceptív és a kognitív folyamatok nem csupán visszatükrözik a valóságot, hanem tulajdonképpen létre is hozzák azt, ez pedig aktív, produktív és kognitív teljesítmény (vö. Capurro 1996; Zahn 1996).

Ez a teljesítmény belső, mentális konstrukciókat hoz létre. Ezek pedig megteremtik a szellemi objektumok belső valóságát, ami a fizikálisan is létező objektumok külső valóságát reprezentálja. A beszéd és a gondolkodás közötti kapcsolatokra nézve ez a következőket jelenti: mivel a nyelvi rendszerek nem egyformák, nyilvánvaló, hogy a különböző beszéd- és kulturális közösségek tagjaira jellemző gondolkodási módok is eltérnek egymástól. Saját gondolkodási sémáinkat nem vetíthetjük rá automatikusan a más kultúrákból származó személyek által képviselt koncepciókra, és ezzel egyidejűleg azt sem várhatjuk el, hogy mindenki ugyanúgy gondolkodjon, mint ahogyan mi. Ez azt bizonyítja, hogy a kulturális különbségek létrejöttében a gondolkodási struktúrák közötti eltérések játsszák a legnagyobb szerepet. A kulturális különbözőség többek között absztrakt és konkrét, induktív és deduktív, deklaratív és procedurális, kauzális, lineáris és kritikai gondolkodási sémákban nyilvánul meg (vö. Capurro 1996; Zahn 1996).

2.8. Kultúrspecifikus verbális eltérések

Az írott vagy szóbeli kommunikáció akkor tekinthető sikeresnek, ha a befogadó megfelelően interpretálja azt, amit az üzenet feladója a saját jelrendszerével verbális vagy nonverbális úton közölni szándékozott. Más szavakkal: a kommunikáció akkor sikeres, ha a feladó kódolt üzenetét a befogadó adekvát módon tudja megfejteni. A hétköznapi kommunikáció során az információáramlás folyamatának az esetek túlnyomó többségében nem tulajdonítunk túl nagy jelentőséget, egyrészt azért, mert az információáramlás nagyrészt automatikusan, rutinszerűen megy végbe, másrészt pedig azért, mert a közölni kívánt szemantikai tartalom kódolását és dekódolását az előre begyakorolt prototipikus szituációs minták alapján hajtjuk végre. Ezek nem mások, mint a gondolkodási folyamatok immanens, mentális modelljei, amelyek a szociális környezetünkről és annak kultúrájáról és nyelvéről szerzett saját, aktív tapasztalatainkon nyugszanak. Sajnos éppen ez a kulturális és nyelvi szempontból is aktív tapasztalási folyamat az, amely napjaink oktatási gyakorlatából gyakran hiányzik, holott az új tananyagok elsajátításának éppen erre kellene épülnie. Mostanában éppen egy ebből fakadó didaktikai és képzéspolitikai vita éleződött ki és lángolt fel Németországban, amely bírálja a jelenlegi iskolát és megkérdőjelezi az oktatás eredményességét, miután széles körben ismertté váltak a nemzetközi teljesítményösszehasonlító tanulmányok (TIMMS⁵ és PISA) eredményei. A kritika érintette egyrészt a tananyagok tartalmát, másrészt a tananyagok elsajátításának módját. Bírálták, hogy a tananyagot a diákok általában csak passzív módon fogadják be, mivel a tanárok az órákon a tananyagot nem tapasztalati módszerekre alapozva közvetítik, hanem különböző absztrakt tanulási módszerekkel. Az oktatás elsődlegesen „a szabályok tudására, bizonyos jártasságok megszerzésére, valamint a kívülről való megtanulás és más memoriter típusú módszerek alkalmazására épül” (Edelstein 2001: 275).

⁵ TIMMS = Third International Mathematics and Science Study, matematikai és természettudományos kompetenciákat mér.

Az iskolai oktatás túl sok algoritmussal és tipikus gondolkodási műveleteken alapuló tanulási sémával dolgozik, fogalmaznak a kritikusok. Ezeknek a tanulási mechanizmusoknak ugyan megvannak a didaktikai jogosultságai, mert az algoritmusok vagy a képletek úgy mond gazdaságossá teszik a tanulási folyamatot, és segítségükkel mindig felidézhetőek a feladatok megoldásához szükséges műveletek. Alkalmazásuk egyfajta biztonságot garantál, és nincs szükség arra, hogy folyamatosan új megoldási útvonalakat dolgozzunk ki. Mindemellett pont ebben rejlik a módszer hátránya is: az algoritmusokat csak elő kell venni, és máris eredményekhez is juthatunk, anélkül, hogy a tananyagot valójában megértettük és azt megfelelő szinten elsajátítottuk volna. Az iskolai tanulási folyamatokra vonatkozóan ezt a problémát Weinert (1999) is hangsúlyozta, amikor azt írta, hogy a mindennapi oktatás „túlságosan is tartalomközpontú és csak kis mértékben veszi figyelembe a megértés fontosságát” (Weinert 1999: 22).

Az aktív észlelésre épülő tapasztalatok, a személyes cselekvés, a tudatos észlelés és a képzelőerőre támaszkodó gondolkodásmód azonban rendkívül fontos szerepet játszik a prototipikus szituációs minták kialakulásában. Ezek ugyanis mind minőségi, mind hatékonysági szempontból erősen befolyásolják a tanulási folyamatok során zajló interakciókat. Belső modellek formájában tárolják az emlékeinket és a munkafolyamatokat, és segítségükkel oldjuk meg a kommunikációs konfliktusokat. Működésüket az jellemzi, hogy az aktuális szituáció kapcsán előhívunk egy ún. előzetes koncepciót, amelyet a konkrét információk alapján aktualizálunk, módosítunk. Ez egy roppant gazdaságos folyamat, ami segít abban, hogy az információfeldolgozási folyamatok során a nyelvi-kommunikációs folyamatokat is működtessük, és ezzel elérhetjük azt, hogy egy új szituációban a teljes figyelmünket tudatosan arra irányíthassuk, hogy a ténylegesen releváns és a valóban új, a korábbiaktól eltérő információkat dolgozzuk fel hatékonyan.

Egy szinkrontolmácsnak a munkája közben (azaz aközben a folyamat közben, amikor a beszélő, akinek a mondanivalóját tolmácsolni kell, beszél) prototipikus szituációs mintákat kell legalább két nyelven előhívnia. Képletesen szólva ez azt jelenti, hogy fejben „saját rendezésű” filmeket kell lejátszania, azaz a saját belső mentális képeivel kell nyomon követnie a feladó által közölni kívánt információkat. A nyelv e mentális modelljeinek a segítségével a tolmácsnak a feladó gondolataihoz képest mindig egy lépéssel előrébb kell lennie, még mielőtt a feladó a saját mondatát befejezte volna, el kell kezdenie a tolmácsolási szakaszt. Minél jobban megfelelnek a korábbi tapasztalatainak, és minél inkább cselekvésközpontúak a mentális modellező folyamatok a tolmács fejében, annál könnyebben és pontosabban tudja a gondolatokat (és a világképeket is) közvetíteni a két nyelv között. A képzeletbeli képeknek következőképpen tehermentesítő funkciójuk van az olyan típusú kognitív feldolgozási folyamatban, ahol a feldolgozás egyben verbális szintre való átalakítást is jelent, mint például a tolmácsok esetében. A fentebb leírt tehermentesítés segítségével tudja a tolmács a figyelmét, tudatos percepcióját és koncentrációs erejét a szituáció szokatlan, új elemei felé fordítani.⁶

⁶ „Az agyunk mindig új hipotéziseket (azaz „belső modelleket”, a szerzők) állít fel arról, hogy milyennek kellene lennie a világnak, és az érzékszervek által fogott jeleket összehasonlítja a hipotéziseinkkel. Amennyiben az összevetés a tapasztalt feltételeket megerősíti, az észlelt információk feldolgozása nagyon rövid idő alatt megtörténik” (Singer 2000: 200).

3. Az interkulturális kommunikáció reformpedagógiai irányzata

3.1. Az imagináció interdiszciplináris megközelítése

Az elmélet és gyakorlat legkülönbözőbb területein találkozhatunk az imagináció, a képzeleten alapuló gondolkodás és tanulás témájával és e folyamat tanulásra gyakorolt hatásával. A képzelet, az elképzelések minden tudományterén szellemi hidat képeznek az absztrakt fogalom és a konkrét észlelés között. Az *imagináció*, amely a gondolkodás és észlelés között helyezkedik el, egyre komolyabb szerepet kap a kognitív tudományokban, a pszichológiában, a nyelvészetben és a pedagógiában. Ezt a koncepciót többek között a szövegértéssel kapcsolatos pszichológiai vizsgálatoknál alkalmazzák (Schnotz 1994; 1999; 2001). Abból indulnak ki, hogy a szövegeket az olvasás során nem mint proposíciók rendszerét dekódoljuk, hanem a megértés folyamatában *mentális modelleket* alkalmazunk, mégpedig a kognitív reprezentáció valamennyi szintjén (szituáció, kontextus, képzetek). A reprezentációk kölcsönhatásba lépnek a proposíciókat kereső folyamatokkal.⁷

3.2. Imagináció az iskolában és a nyelvórán

A különböző didaktikai munkák (l. ehhez például az Interculture Journal 2010/12. teljes számának írásait) egyre nagyobb figyelmet szentelnek az imagináció fogalmának és alkalmazási lehetőségeinek az interkulturális kompetenciák fejlesztésében. Azonban azt még nem mondhatjuk el, hogy az „imaginatív tanulás” kulcsfogalom lenne az iskolai pedagógiában vagy a nyelvoktatásban. A valós helyzet általában az, hogy az órákon csak ritkán hagyatkozhatunk a képzeletre mint a tanulást segítő mentális folyamatra. Az iskolai keretek között a képzelőerőt és annak tanulásban játszott szerepét csak hallgatólagosan fogadjuk el, és így a tanulásba sem vonjuk be rendszeresen és ésszerűen, pedagógiaiilag is megtervezetten. Sőt, gyakran pont ellenkezőleg járunk el: ha az órákra a tanulók magukkal hozzák az elképzeléseiket bizonyos dolgokról – ami tulajdonképpen az iskolai tanulás legjelentősebb nyersanyaga kellene, hogy legyen –, akkor sokszor azt tapasztaljuk, hogy a tanárok vagy leértékelik a tanulók elképzeléseit, vagy egyenesen meg sem hallgatják, sőt el is utasítják azokat. Gondoljunk csak például az idegennyelv-tanulás legelső óráira: felbukkan sok-sok idegen szó, amelyeket a gyermekek lelkesen magukkal hoztak a tanórákra, ezekhez sok-sok képzet kapcsolódik, amelyek már beágyazódtak a tanulók tapasztalataiba és asszociációiba. Mindezeket a jelenségeket egycsapásra egy szűken definiált fogalomrendszerbe kényszerítjük bele, és így kevésbé képesek jelentést társítani hozzájuk (pl. állandóan javítjuk a nem sztemderd kiejtést, korrigáljuk a nyelvi helyzetnek nem megfelelő megszólalásokat, a kontextusba nem illő szóhasználatot és a grammatikai pontatlanságokat is). A nyelvtanulók ezáltal egy szabályos „sokkhelyzetbe” kerülnek az elképzeléseiket illetően. Ez sok gyermeknek egyszer és mindenkorra elveszi a kedvét az idegennyelv-tanulástól; sőt az is előfordulhat, hogy nemcsak a további iskolai keretek közötti és gyermekkori nyelvtanulás vall ezzel kudarcot, hanem néhányan felnőttként is negatív képet fognak társítani az idegennyelv-tanuláshoz. Ennek pedig egyre gyakrabban az a következménye, hogy a negatív nyelvtanulási tapasztalatok miatt az idegen kultúrákkal szemben is negatív érzések alakulnak ki (a korábbi orosztanuláshoz hasonlóan, amikor is a nyelvtanulás folyamatát ideológiai nézetekkel terhelték meg).

⁷ „A mentális modell fogalma alatt egy hipotetikus kvázi-objektumot értünk, amely szerkezeti vagy funkcionális hasonlóságot mutat a valóságos objektummal, ami a megismerésünk tárgyát képezi, és magát a tárgyat az analógia okán egyértelműen reprezentálja” (Schnotz 2001: 77).

Az imagináción alapuló, megértésközpontú nyelvtanulás formái élménnyé teszik az idegen nyelv elsajátítását, mert a grammatikai és lexikai egységek elsajátításával párhuzamosan történik a saját és a mások tapasztalatának a feldolgozása, a saját és a másik kultúrának a megismerése.

3.3. Az imagináció és megértésközpontú tanulás alkalmazásának lehetőségei a nyelvórán

Ha összehasonlítjuk a különböző nyelvoktatási szakdidaktikai nézeteket, feltűnik, hogy összhangban vannak a tanulásról alkotott új nézetekkel és felismerésekkel, és egyre inkább középpontba helyezik a nyelvoktatásban is a reflexiót és a tapasztalatok feldolgozását (Vogler 2010). A nyelvtanulást ebben a keretben elsődlegesen produktív-konstruktív teljesítménynek tekintjük, ami a sikeres idegen nyelvi kommunikációt mindenekelőtt az egyén részéről tanúsított aktivitásban határozza meg: a tanulás része az aktív cselekvés, ami egyrészt tapasztalati alapot nyújt a tanuláshoz, másrészt tanulási módszer is; és a tanuláshoz nyilvánvalóan hozzátartoznak az elképzelések is.

Ezeket az elveket figyelembe véve néhány, nyelvoktatással és interkulturális kompetenciafejlesztéssel foglalkozó szakdidaktikai megközelítés (összefoglalóan l. Interculture Journal 2010/12. teljes számának írásait: Vogler például az interkulturális kommunikáció tanításának lehetőségeivel foglalkozik az aktuális pedagógiai szempontok figyelembevételével, Over és Mienert az interkulturális kompetenciát oktató pedagógusok továbbképzésének fontosságát tárgyalja, Gröschke az interkulturális kommunikációs órák identitás- és csoportképző erejét emeli ki, Behrnd pedig az interkulturális tréningek gyakorlati jelentőségére hívja fel a figyelmet) számos ötletet ad az imaginatív tanulási formák gyakorlatára a nyelvi képzésben is. Az említett folyóirat tárgyalt számának szerzői (Vogler, Over és Mienert, Gröschke, Behrnd) kiemelik például a prototípusos szituációs minták begyakorlása és a rendelkezésre álló mentális képek közötti összefüggést, és mindannyian felhívják a figyelmet arra, hogy a nyelvórán rá kell szánni az időt a szituációval kapcsolatos egyéni tapasztalatok megbeszélésére, kiértékelésére is. Ebben a keretben egyformán fontosak az „*úgy hallottam*” és az „*úgy láttam*” kezdetű mondatok. Ezeknek nagy jelentőséget tulajdonít Fauser „megértésközpontú” modellje (2001) is, amely az imaginációt mint tanulási folyamatot alkalmazza a prototípusos szituációs minták elsajátításában. Ez a modell az aktív tanulási folyamatra épít: „alkalmazásközpontú, sokféle tanulási szituációra alkalmazható, nyitott a problémákra, tehát rugalmas tudást ad, és ráadásul kompetenciákat is fejleszt” (Fauser 2001: 19). A modell további előnye, hogy együttműködnek a tapasztalatok, a képzetek, a felismerések és a metakogníciók. Ennek alapján ez a modell alkalmas lehet az interkulturális kompetenciák fejlesztésére is. Néhányan (pl. Koehn és Rosenau 2002) ezzel kapcsolatosan az *imaginatív kompetenciának* mint az interkulturális kompetencia alapvető elemének a fejlesztéséről értekeztek. Az alábbiakban az egyes imaginatív dimenziók leírásával párhuzamosan példákat mutatunk be az interkulturális tanulásra is.

3.3.1. Első dimenzió: tanulás és tapasztalat

A természetes tanulás jellemzői a következők: megalapozottság, hatékonyság, tartósság és széles körű alkalmazhatóság. Ez a fajta tanulás mindig tapasztalati úton történik. A tapasztalás lehet egyéni cselekvések és észlelések eredménye. Az eredményeinket összevetjük saját korábbi tapasztalatainkkal, mások tapasztalataival és nem utolsósorban

a világról alkotott ismereteinkkel. Fauser (2001) ezeket a szempontokat is figyelembe véve beszél *szituációs tanulásról* és *gyakorlati tanulásról*.

Az interkulturális kompetencia fejlesztésében is fontos szerep jut a szituációs és a gyakorlati tanulásnak. A nyelvórákon például modern kommunikációs eszközök alkalmazásával megfigyeltethetjük a tanulókkal az egyes autentikus interakciókban alkalmazott beszédfordulatokat, és a nyelvórán is eljátszhatunk hasonló szituációkat. A YouTube-ról nagyon sok olyan felvétel tölthető le, amelyik idegen kultúrában történt vásárlási vagy reklamációval kapcsolatos szituációt dokumentál. A magasabb nyelvi szinten kommunikáló vagy a szaknyelvet tanulók számára kereshetünk üzleti tárgyalást vagy éppen cégbemutató prezentációt is. A szituáció kiválasztásakor arra kell ügyelnünk, hogy kultúraközi legyen, például: egy német anyanyelvű vásárol a videorészletben kerékpáralkatrészt a szabadsága idején egy norvég szaküzletben, és a norvég eladóval, aki a németet idegen nyelvként beszéli, a vásárló a saját anyanyelvén kommunikál. A tanulók feladata, hogy értékeljék a szituációt, és a félreértéseket nyelvi és kulturális szempontból meghatározzák. A reklamáció és a vásárlás beszédaktusának lépéseinek kidolgozása a videofelvételek alapján, a nyelvtanár irányításával folyik, de fontos, hogy érdeklődjünk a tanulók tapasztalatai iránt is: ki vásárolt már pl. német vagy angol nyelvterületen, mit vett észre, milyen kifejezéseket hallott, milyen gesztusokat figyelt meg. Az interkulturális tanulás tapasztalati szférájába tartozik az is, ha anyanyelvi beszélőket hívunk meg a nyelvórára, és a diákok velük lépnek közvetlen interakcióba.

3.3.2. Második dimenzió: tanulás és megértés

A megértés fogalma alatt a legáltalánosabban azt a szellemi folyamatot értjük, amelyben logikus gondolkodás alapján következtetéseket vonunk le. Ebben a folyamatban szisztematikusan együtt hatnak a tapasztalatok és az észlelések. A „fogás” és „felfogás” szavaink közötti nyelvi kapcsolat önkéntelenül is emlékeztet bennünket arra, hogy a felfogás (a megértés) olyan szellemi tevékenység, amely érzékelésen, észlelésen és tapasztalaton alapul. A két szó közötti kapcsolat arra is rámutat, hogy felfogás, megértés az ontogenetikai fejlődés során időben a „fogás”, vagyis a tapasztalás után következik be. A felfogást ebben a keretben tehát úgy definiálhatjuk, hogy ez egy belső cselekvés, ami által kognitív úton tudunk valamit befogadni (Fauser 2001).

Az interkulturális kompetencia fejlesztése a megértésen alapszik. Ebben a dimenzióban fontos, hogy megismertessük a nyelvtanulókat azokkal a tipikus kommunikációs fordulatokkal, amelyeket az anyanyelvi beszélők alkalmaznak, és rávilágítsunk az anyanyelvi és az idegen nyelvű beszédfordulatok közötti tartalmi és pragmatikai különbségekre. Ez a tudatosítás szakasza. Tanulságos és kivitelezhető tanulási forma, ha az osztálytermi kommunikációt kiterjesztjük a „valóságra” is. Például interneten keresztül keresünk az osztályunk/a tanulóink részére partnerkapcsolatokat, és különböző, őket érintő témákról véleménycserét kezdeményezünk. A témaválasztás tekintetében fontos, hogy a tanulói korosztályt érdeklő, aktuális témában folytassuk le a beszélgetést, és az eredményeket mindig hasonlítsuk össze a különböző megnyilatkozásokat figyelembe véve, mivel nem célunk a túláltalánosítás. A két tanulócsoporthoz közti beszélgetést, ami lehet videokonferencia vagy skype-on keresztül készített interjú, érdemes rögzíteni is, hogy visszajátszva/visszahallgatva megállapítsuk az esetleges félreértések okát. Ha nem áll rendelkezésünkre kortárs anyanyelvi beszélőközösség a kiválasztott téma összevetéséhez (pl. a fiatalok olvasási, szórakozási

szokásairól, a pályaválasztás motivációjáról stb.), akkor a megértés szakaszát aktívan segíthetik a célnyelvi és az anyanyelvi kultúra szokásait reprezentáló statisztikák, újságcikkek is.

3.3.3. Harmadik dimenzió: tanulás és képzelet

A képzelet a gondolkodás sajátos formája, ami jellemezheti is a gondolkodásunk minőségét. A képzelet egyfajta imaginatív modellálást jelent, vagyis lehet olyan reléként is értelmezni, amiben az észlelés, a tapasztalás összefonódik a fogalmi gondolkodással. Az imagináció nem korlátozódik a reprodukcióra, mert képzeletben saját tapasztalati világunkból kiléphetünk.

Az interkulturális kompetenciafejlesztés ebben a dimenzióban gyakran alkalmazza a drámapedagógia elemeit. Ebben a koncepcióban a tanulók elolvashatnak például egy olyan idegen nyelven íródott darabot, amely aktuális a tanulók életszférájában is. Ezt követően a feldolgozási szakaszban több lehetőség áll rendelkezésre: az eredeti szöveg megtartása mellett modernizált színpadra állítás vagy az eredeti szöveg modernizálása korunk kommunikációs követelményei alapján, például adaptálás ifjúsági nyelvre. A darab megrendezése és színpadra állítása során a tanulók összevetik, hogy a különböző kultúrákban milyen lehetséges megoldásai vannak/lennének az adott konfliktusnak. A dráma, a színjátszás keretei között a diákok a darab szövegének pontos kulturális és textuális megértésén keresztül érzékennyé válnak a konfliktuskezelés módozataira is.

3.3.4. Negyedik dimenzió: tanulás és metakogníció

Ebben a dimenzióban a saját gondolkodási és tanulási folyamatok megértéséről és tudatos feldolgozásáról van szó, amibe bekapcsoljuk a tanulás közben keletkező érzelmeinket is. Az érzések kihatnak az észlelésre és a kognitív gondolkodási és tanulási folyamatra, tulajdonképpen ezek indikátorai is egyben. Az érzelmeken keresztül valósulhat meg a célunk, a tanulás optimalizálása és a tananyag magas szintű megértése. Emellett természetesen fontosak a tanítás során kialakított önreflexiók is. A tanári cselekvésekben kiemelt szerepet kapnak a metakognitív képességek, egyrészt azért, hogy felismerjük: saját képzeleteink (pl. előítéleteink, szubjektív elvárásaink, érzéseink) negatívan is hathatnak a pedagógiai gondolkodásunkra és tanári cselekedeteinkre. Másrészt pedig azért, hogy megértsük diákjaink egyéni tanulási folyamatait. Fauser (2001) azt a következtetést vonja le mindebből, hogy a tanítás egyik alapfeltétele az, hogy a megértésközpontú tanulási folyamat támogatásával elmozduljunk az egymás megértését előtérbe helyező tanítás felé.

Az imaginatív tanulás negyedik dimenziójára példa lehet, amikor a tanulók a nemzetkarakterológiákkal foglalkoznak a nyelvórán. Itt is fontos azonban, hogy a nyelvtanulók saját nyelvi és kognitív aktivitásukon keresztül jussanak újabb ismeretek birtokába. Készíthetnek például kérdőíves felmérést környezetükben arról, hogy milyen tulajdonságokkal bírnak a célnyelv állampolgárai. Egy másik tanulói csoport az internet segítségével összegyűjtheti a témában íródott újságcikkeket, és ezek alapján összeállíthatja a sztereotip viselkedési mintákat. Statisztikákat is kereshetünk arról, hogy milyenek a németek, az angolok, a spanyolok stb. Modern kommunikációs eszközök segítségével anyanyelvűeket is megkérdezhetnek a diákok arról, hogy ők hogyan viszonyulnak a róluk alkotott képhez. Az is jó gyakorlat, ha a nyelvtanulók maguk is kitöltenek egy kérdőívet arról, hogy szerintük milyenek az általuk tanult nyelvet reprezentáló kultúra képviselői.

Összegzés

A tanárok számára az „imaginatív” tanulási módszer alkalmazása, például az interkulturális kommunikáció tanításában, nem egyszerű. Ezen a területen ugyanis feltárnak a következő, az iskolában és a kutatásban is jelentkező problémák: a képzetek szubjektívek, egyediek, gyakran kevésbé tudatosak és egymástól gyakorta eltérőek, illetve felületesek is.

Az imaginatív tanulást a tapasztalati tanulással szemben nem írhatjuk le kívülről megfigyelhető tevékenységként vagy eredményként. Ha a képzeteket tudományosan akarjuk kutatni és velük tudatosan akarunk foglalkozni, akkor ez csakis a visszatekintő önfigyelés (retrospekció) útján valósulhat meg. Ezt a módszert az objektivitás hiányára hivatkozva hosszú ideig csak negatív kritikával illették, és emiatt elhanyagolták. Az a képességünk, hogy a képzeinkkel céltudatosan bánjunk, rendszerezzük és tudatosítsuk őket, illetve a „belső képeinket” kreatívan használjuk, nem hátráltatja, hanem éppen ellenkezőleg: előmozdítja az interkulturális tanulás folyamatát. Az interkulturális tananyagot metakognitív elemzéseken keresztül és az imaginatív tanulás módszerével érthetjük meg maradéktalanul. Ebben a folyamatban tudatosan szemlélhetjük saját tanulási folyamatainkat is, és ezáltal mi magunk is fejlődünk, és nemcsak a nyelvi szintet tekintve! Megtanuljuk például, hogyan alakíthatjuk ki azt a módszert, amelyikkel a leghatékonyabban dolgozhatjuk fel a tananyagot. Az intenzív tanulás, az érzékenyítés és a tudatosítás módszerének elsajátításával nem csak megérthetünk más kultúrákat, hanem azt is megtanulhatjuk, hogyan kell kommunikálni a különböző kultúrákban. Ezek a módszerek biztosítják az individuális tanulási formák következetes alkalmazását is, és beláttatják: az individuális tanulás egyéni tanulási utakat jelent, sőt tévutakat is! A hibáknak tanuláspszichológiai jelentősége van, és ebből az következik, hogy a hibákat is tudatosan kell kezelnünk az interkulturális kompetenciák fejlesztésében.

A fentebb bemutatott *megértésközpontú tanulási* modellnek jelentősége van a pedagógiai interakció szintjén is: azáltal, hogy a diákok megértésközpontúan tanulnak, egyidejűleg a tanár kompetenciáit is fejlesztik. A tanárok megtanulják, hogyan támogassák a tanulók interkulturális tanulási folyamatait.

A fentebb felvázolt modell négy tanulásméleti szempontja tapasztalataink szerint sikeresen adaptálható az interkulturális kommunikáció területére is. A módszer alkalmazásával bővíthet a diákok interkulturális területen szerzett tapasztalat- és cselekvésrepertoárja, és a tananyag is valódi, hiteles tartalmakat közvetíthet. Ez a módszer alkalmas arra, hogy a diákokat megtanítsuk, hogy az idegen kultúrákról szerzett ismereteiket tudatosan kezeljék. Diákjaink így valóban érzékennyé válhatnak az interkulturális problémák iránt, ami megfelelő alapot teremthet arra, hogy egy idegen kultúra elemeihez empátiával és toleranciával közelítsenek, és végül meg is értsék a kultúrák közötti különbségeket. Ezen folyamatok segíthetnek abban, hogy diákjaink az előítéleteiktől megszabadulhassanak. Világunk egy egyre inkább globalizálódó falu (McLuhan 1962) képzetét keltheti bennük, ez pedig egy újfajta, sztereotípiáktól mentes kommunikációs kultúrát feltételez, aminek segítségével jobban megérthetnek más kultúrákat és identitásokat is.

Irodalom

- BANDURA, A. 1971. *Psychological modeling: Conflicting theories*. Aldine Atherton: New York.
- BANDURA, A. 1976. *Lernen am Modell: Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett.
- BEHRND, V. 2010. Interkulturelle Kompetenz durch didaktisches und erfahrungsbasiertes Training an der Universität. *Interculture Journal*. 9/12, 79–96.
- CAPURRO, R. 1996. Was die Sprache nicht sagen und der Begriff nicht begreifen kann. Philosophische Aspekte der Einbildungskraft. In: Fauser, P. und Madelung, E. (Hrsg.) *Vorstellungen bilden. Beiträge zum imaginativen Lernen*. Seelze: Friedrich Verlag. 41–64.
- CHOMSKY, N. 1959. Review of Skinner's "Verbal behavior". *Language*. 35, 26–58.
- CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- CHOMSKY, N. 1972. *Language and mind, Enlarged edition*. New York: Harcourt Brace Yovanovich.
- DEWEY, J. 1963. *Experience and education*. New York: Collier Books.
- DEWEY, J. 1986. *Erziehung durch und für Erfahrung*. Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von Helmut Schreier. Stuttgart: Meyer.
- EDELSTEIN, W. 2001. Lernwelt und Lebenswelt. Überlegungen zur Schulreform. In: Beutel, W. und Buhl, M. (Hrsg.) *Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung*. Mannheim: Wochenschau Verlag, 272–287.
- FAUSER, P. 2001. Lernen als innere Wirklichkeit. Pädagogische Bemerkungen zur Imagination. In: Fauser, P. und Madelung, E.; Rentschler, I. (Hrsg.) *Bilder im Kopf. Texte zum imaginativen Lernen*. Seelze: Friedrich Verlag, S. 45–67.
- FURTH, H. G. 1966. *Thinking without language*. London: Collier-Macmillan.
- GRÖSCHKE, D. 2010. Gruppenkompetenz in interkulturellen Situationen. *Interculture Journal*. 9/12, 51–78.
- HIMMELMANN, G. 2001. *Demokratie lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch*. Schwalbach: Ts.
- HOIJER, H. 1954. *Language in culture. Conference on the interrelations of language and other aspects of culture*. Chicago: Chicago Press.
- HORSTER, D. 1999. *Jürgen Habermas zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.
- KOEHN, P. H. and Rosenau, J. N. 2002. Transnational competence in an emergent epoch. *International Studies Perspectives*. 3(2), 105–127.
- LÜSEBRINK, H.-J. 2005. *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart: Metzler.
- MCLUHAN, M. 1962. *The Gutenberg Galaxy: The making of typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press.
- OVERT, U. és Mienert, M. 2010. Dimensionen interkultureller Kompetenz aus Sicht von Lehrkräften. *Interculture Journal*. 9/12, 33–50.
- PIAGET, J. 1970. *Válogatott tanulmányok*. Budapest: Gondolat.
- ROTHBAUM, F. and Weisz, J. R. 1989. *Child psychopathology and the Q quest for control*. Newbury Park/London/New Delhi.
- SCHNOTZ, W. 1994. *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Weinheim: Juventa.
- SCHNOTZ, W. 1999. Imagination beim Sprach- und Bildverstehen. In: Fauser, P. und v. Wulffen, D. (Hrsg.) *Einsicht und Vorstellung*. Berlin: Kalmeyer. 25–49.

- SCHNOTZ, W. 2001. Conceptual change. In: Rost, D. H. (Hrsg.) *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage*. Weinheim: Juventa. 75–81.
- SINGER, W. 2000. Vom Gehirn zum Bewusstsein. In: Elsner, K. und Lür, D. (Hrsg.) *Das Gehirn und sein Geist*. Göttingen: Wallstein Verlag, 189–204.
- TROMMSDORFF, G. 1995. *Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht*. Weinheim: Juventa.
- ULLMANN, M. T. 2004. Contributions of memory circuits to language: the declarative/procedural model. *Cognition*. 92, 231–270.
- VIGOTSKIJ, L. Sz. 1967. *Gondolkodás és beszéd*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- VOGLER, P. 2010. Imaginationsreflexivität als Aspekt interkultureller Kompetenz – das Stifkind interkultureller Kompetenzdiskussionen. *Interculture Journal*. 9/12, 7–33.
- WEINERT, F. E. 2001. *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. Weinheim: Juventa.
- ZAHN, L. 1996. Einbildungskraft und Erkenntnis. Zur Entstehung der Jenaer Romantik. In: Fauser, P. und Madelung, E. (Hrsg.) *Vorstellungen bilden. Beiträge zum imaginativen Lernen*. Seelze: Friedrich Verlag, 65–90.

SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ

Dobos Csilla (szerk.)

Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 110.

Miskolci Egyetem, Miskolc, Tinta Könyvkiadó, Budapest, 2010

ISBN 978 963 9902 49 7

Scientia potentia est. A tudás hatalom, a tudás megszerzésének pedig egyik legfőbb eszköze a nyelv és azon belül a szaknyelv, a szaknyelvi kommunikáció. A XXI. század elején, amikor tanúi lehetünk a kommunikációs technológia és a különböző tudományterületek lavinaszerű fejlődésének, mindannyiunk számára nyilvánvaló a szaknyelvek tanulmányozásának szükségessége és aktualitása. A tudás és a szaknyelvek fejlődése megbonthatatlan egységben halad, ezért a szaknyelvek anyanyelvünk legdinamikusabban változó rétegét alkotják, melynek fejlesztése, modernizálása, gondozása és legfőképpen magyarságának megőrzése a különböző szakmák művelőinek, a tudományterületek képviselőinek és az egész nyelvésztszadalomnak egyaránt fontos feladata. Többek között ez a felismerés vezette a kötet szerzőit, hogy vállalkozzanak az általuk kutatott és legjobban ismert tudományterület szakmai nyelvhasználatának bemutatására, segítséget nyújtva ezzel azoknak az egyetemi hallgatóknak és doktoranduszoknak, akik tanulmányaik során szaknyelvkutatással foglalkoznak. Tematikáját tekintve kötetünk két nagyobb egységre tagolható. Az első részben, amely a szaknyelvkutatás multidiszciplináris jellegét tükrözi, elsősorban azt kívántuk bemutatni, hogy melyek azok a tudományterületek, amelyek szoros kapcsolatban állnak a szaknyelvek vizsgálatával. A kötet második része különböző szak- és tudományterületek nyelvhasználatának sajátosságait tárja az olvasó elé. Sor kerül az orvostudomány, a gazdasági élet, a jog, a rendészet, a politikatudomány, a diplomácia, a zene, a matematika, az informatika, a műszaki tudományok, valamint a reklám területét jellemző szakmai nyelvhasználat bemutatására.