

Stokoe, E. (2011a). Simulated Interaction and Communication Skills Training: The 'Conversation Analytic Role-play Method'. In Antaki, C. (ed.) *Applied Conversation Analysis* (pp. 119–139). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230316874_7

Németh Anikó

Lázár Ildikó

Mirrors and Windows in Language Teacher Education: Intercultural Competence and Reform Pedagogy

Cambridge Scholars Publishing, 2022, 226 p.
ISBN 978-1-5275-8208-8

A könyv szerzője, Lázár Ildikó, kutató, tananyag-szerző, a tanárképzés irányában elkötelezett tanár és tréner. Munkája során többek között az interkulturális kompetencia (IK) fejlesztése irányában történő intézményi és pedagógiai paradigmaváltás megalapozását segíti. A könyv címe arra is utal, hogy a mű egyben nosztalgikus visszapillantás a Lázár Ildikó és munkatársai által 20 éve írt hasonló című, az IK fejlesztését célzó nyelvtanulóknak és nyelvtanároknak szóló kézikönyvre: *Mirrors and windows: an intercultural communication textbook* (Huber-Kriegler et al., 2003). Lázár Ildikó most megjelent könyvével a tanárképző, kutató vagy tanárjelölt olvasó ismét tükörbe nézhet, fejlesztheti önismeretét, éntudatosságát és reflektálhat saját személyes tanítási gyakorlatára és elképzeléseire, hogy megtehesse az első, vagy éppen sokadik lépést a fejlődés útján. Ablakokat nyit, s az ablakon való kitekintés az interkulturális kommunikációhoz szükséges nyitottságot és a kulturális és nyelvi sokszínűség iránti kíváncsiságot reprezentálja. A szerző kézen fogja az olvasót, és nem hagyja, hogy a tanításról való elmélkedései során

kényelmes nyelvtani szabályokkal és lexikai finomságokkal takarózzon, ehelyett továbbviszi az oktatáspolitikai dokumentumokon át az életszagú osztályterembe, szembesítve az olvasót tanári felelősségével, kötelességével és az állásfoglalás elkerülhetetlenségével.

Struktúrájában három egymástól elkülönülő részből, részenként pedig három fejezetből áll a kötet. Minden egyes fejezet néhány fókuszálást segítő kérdéssel, javasolt feladatokkal és tevékenységekkel kezdődik, valamint olyan kutatási kérdésekkel, amelyek egyrészt orientálják, segítik az olvasó elmélyülését a témakörökben, másrészt segítenek a fiatal kutatók számára kapcsolódási pontokat találni, melyeken keresztül hozzájárulhatnak a kutatásokhoz az IK területén. A fejezetek végén kilépő kérdések segítik az olvasottak elmélyítését. A melléletek praktikus kiegészítéseket is tartalmaznak gyakorló tanárok számára: pl. egy kulturális és interkulturális szempontok alapján összeállított, tankönyvválasztást segítő kérdőívet, és irányító szempontokat egy olyan interkulturális szemléletű óramegfigyeléshez, mely további szakmai beszélgetések alapja lehet.

A könyv első része (1-2-3. fejezet) a kultúra és az IK (oktatásának) elméleti hátterének esszenciáját közvetíti, tömören és átláthatóan összegezve a legfontosabb teóriákat és megvalósult gyakorlati törekvéseket egyaránt. Teszi ezt rengeteg nézőpont figyelembevételével, a korunk pedagógiai megközelítései által elvárt tanári szerepektől kezdve a konkrét tanórai tevékenységeken át az értékelés különböző formáinak összehasonlításáig, tisztázva az alapvető koncepciókat, és a legfontosabb alapfogalmakat, iránytűt adva az olvasónak az interkulturális kompetenciához kapcsolódó szakirodalmak és oktatásügyi dokumentumok útvesztőjéhez.

Az első fejezet a kultúra tanításához kapcsolódó kérdéseket feszeget a társadalom és az egyén szintjén. Mit tanít(s)anak a tanárok, amikor kultúrát tanítanak, interkulturális kompetenciát fejlesztenek? Mit tanítson a tanár a nyelvtudáson túl? Mit kezdenek a ta-

nárok a saját vagy tanulói kulturális identitásainak sokféleségével? Milyen változóment keresztül az IK fogalmának meghatározása az elmúlt 30 évben, és mi köze van a nyelvoktatásban méltán népszerű kommunikatív kompetencia fogalmához? A gyakorlati feladatok során a tanárok és tanulók egyaránt közelebb kerülnek saját és mások (kulturális) identitásának jobb megértéséhez. A szerző többek között a „Gondolkozz - beszélj meg párban - oszd meg!” típusú kooperatív feladattípust emeli ki, amely az interkulturális kompetenciát, a demokratikus és globális gondolkodás képességét egyaránt fejleszti. A fejezet további részében bemutatja a kultúra fogalmának meghatározásához használt jelentősebb modelleket. Kitér a kulturális dimenziók, gondolkodási módok, értékszemléletek (magyar összefoglaló ld. Holló, 2019) meghatározására, melyek hasznosak lehetnek a pedagógiai célok eléréséhez, megalapozzák a kulturális identításokról való kommunikációt. Szembeállítja ezt a megközelítést a sztereotípiákkal, amelyek valójában a kommunikáció megkönnyítése helyett – később nehezen lebontható – előítéleteket generálnak, akadályokat gördítve az IK fejlesztése elé. Az interkulturális kompetenciához a tudatosság, a hozzáállás, a készségek, a tudás és a nyelvtudás egyaránt fontos tényezők. Az interkulturális beszélő tisztelettel, empátiával, rugalmassággal, türelemmel, érdeklődéssel, kíváncsisággal, nyitottsággal, motivációval, humorérzéssel, a bizonytalanság elfogadásával és ítélezés nélkül érkezik a kommunikációs helyzetbe (idézi a szerző Fantini-t (2000)). Byram (2020) kritikai szemléletű kulturális tudatosságának (i.e. *critical cultural awareness*) koncepciója és ennek implikációi zárják ezt a fejezetet. A szerző bátran és bölcsen teszi fel azt az etikai kérdést - az olvasóra bízva a választ -, hogy milyen szerepet szán magának az az oktató, aki interkulturális szempontból kompetens, demokratikus, globális szemléletmóddal gyakorolja a szerepből adódóan elkerülhetetlenül társadalomformáló tevé-

kenységét, amennyiben ez a szemlélet nem feltétlenül azonos azzal, amit az ő lojalitását elváró állam, esetleg társadalmi közeg megkövetel.

A második fejezet a 21. századi nyelvoktatást és nyelvtanárokat érintő európai elvárásokat összegzi, kiemelve a globális kompetenciát, mint olyan tudás, készségek, képességek és értékek együttesét, amelyek lehetőséget adnak tudatosabban megélni és megérteni saját kultúránkat és annak gyökereit, valamint megalapozza a nyitottabb, hatékonyabb kommunikációt kulturális határon belül és azokon túl egyaránt. A különböző helyi, globális, valamint interkulturális kérdésekben való jártasság pedig tudatosabbá tesz döntéseink hosszú távú következményeivel kapcsolatban. Ehhez kapcsolódik a demokratikus kompetencia, melynek komponenseit, állampolgári léthez szükséges transzverzális kompetenciákat részletesen a *TASKs for Democracy* (Mompoin-Gaillard & Lázár, 2015) – főként tanároknak szóló – kiadványból ismerhetjük meg.

A harmadik fejezet reformpedagógiai megközelítéseket alkalmazó feladattípusokat ismertet, amelyek jól illusztrálják többek között az élményközpontú pedagógiát, a felfedezettető technikákat, az ötletelés-elemzés-reflexió folyamatát, az együttműködésen alapuló tudásmegosztást, kooperatív pár- és csoportmunkát. Közös ezekben a tevékenységekben, hogy a tanulók minden érzékszervükkel aktív részesei a folyamatnak, tevékenyen közreműködnek. Míg a tapasztalati, élményeken alapuló tanulási helyzet megszervezése nem feltétlenül jelent több erőfeszítést a tanár oldaláról, ezek a kooperációt, reflexiót, elemző értékelést elváró feladatok jelentősen hatékonyabbak a hosszú távú tudáselsajátítás, készségfejlesztés és attitűdformálás szempontjából.

A könyv második részében (4–6. fejezet) a szerző arra keresi a választ, hogy hol tartunk az IK oktatása terén. Hogy mikorra is vezethető vissza az IK, mint koncepció, megjelenése az oktatás színterén, azon Michael Byram

is eltöpreng a könyv előszavában. Európában az 1980-as évek tehető a nyelvoktatásban az interkulturális szempont felbukkanása, míg Magyarországra a 90-es években jutott el, az 1996-es Nemzeti Alaptanterv (NAT) a változás egyik indikátora. Az Európa Tanács által kiadott *Közös Európai Referenciakeret* (KER) már 2001-ben is hangsúlyozza, hogy a tantervekben az interkulturális és a nyelvi diverzitásnak egyaránt meg kell jelenniük, ahogy a demokratikus állampolgársággá nevelésnek is. A 2018-as, új deskriptorokat tartalmazó KER dokumentumban (Council of Europe, 2018) kiemelt hangsúlyt kapnak a plurilingualitás, plurikulturalitás szempontjai; az IK a demokratikus és globális kompetencia fejlesztéssel együtt fogalmazódik meg célként. Úgy tűnik, hogy nyelvoktatás és tanárképzés szempontjából irányt mutató európai idegennyelv-oktatáshoz kapcsolódó szakpolitikai dokumentumok hatása lassan gyűrűzik be Magyarországra. Bár a *Nemzeti alaptantervben* (NAT, 2020) több helyen is megjelenik az IK fogalma, sem definíció, sem a hétköznapi gyakorlatba való átültetésére vonatkozó javaslat nem fogalmazódik meg. Reményt és kézzel fogható iránymutatást ad viszont az OECD 2019-ben megjelent *Flying start – Improving initial teacher preparation systems* tanári alapképzés fejlesztéséről szóló dokumentuma, mely a törvényhozók, tanárképzési programok, tanárok és mentorok számára fogalmaz meg konkrét javaslatokat.

Ezt követően az 5. fejezetben a magyarországi reformpedagógiával és a nyelvtanítás interkulturális dimenziójával foglalkozó empirikus kutatások áttekintésével a szerző arra keresi a választ, hogy milyen tényezők befolyásolják, hogy az órákon megjelenik-e az interkulturális, globális kompetencia fejlesztés, és a demokratikus, inkluzív szemlélet. A kötetben összegyűjtött tanulmányok izgalmas szempontokat ütköztetnek a nagyívű kvantitatív kutatások eredményeitől a részletes esettanulmányok bemutatásáig. A tanárképzés lassan mozduló gépezetét remélhetően beindítja a témához kapcsolódó tanulmányok

(ld. Divéki, 2020) és oktatási segédanyagok számának gyarapodása és a növekvő tanári és tanulói jelenlét az Erasmus és eTwinning programokon, amely erőteljesen jelzi a nemzetközi együttműködésekre való igényt és egyre határozottabban ad hangot annak a követelésnek, hogy a pedagógusképzés intézményét alkalmassá kell tenni arra, hogy megfeleljen a 21. századi európai elvárásoknak. A 6. fejezet két, részben jelenleg is zajló, a tanári hiedelmek és preconcepciók szerepét kereső kutatás eddigi eredményeit összegzi. Egy kooperatív tanulással foglalkozó workshopot követő 128 tanár által kitöltött felmérésből kiderül, hogy míg a kooperatív munkaforma által fejlesztett kompetenciákat a tanárok 95%-a tartja fontosnak, csupán 5%-uk gyakorlatában jelenik meg rendszeresen. Ezen túl aggasztó az is, hogy a résztvevők nem igazán ismerték fel az IK komponenseit és a kooperatív tanulási forma által fejlesztett kompetenciák közötti kapcsolatot (Lázár, 2020). Ezek az eredmények rámutatnak a nyelvtanítás reformjának szükségességére, de vajon ez hogyan érhető el? A szerző 5 tanárral készített mélyinterjút, hogy kiderítse, hogy az érzelmekkel átszőtt személyes meggyőződéseket, melyek erősen hatnak a tanárok tanítási és értékelési gyakorlatára, hogyan lehet mégis elmozdítani a változtatás irányába. Az eredmények rámutatnak, hogy olyan élmény-alapú, szakmai fejlődést célzó eseményeket éreznek a résztvevők hatékonyan, ahol biztonságos, kollegiális közegben próbálhatják ki az új feladattípusokat és technikákat, akár többször is, és elegendő idő áll a rendelkezésükre a reflexióra, az induláshoz szükséges sikerélmények begyűjtésére. E mellett a meglepő, új megközelítések, vagy az ismeretek új szemszögből való megvilágítása is gyakran transzformatív hatású.

A könyv harmadik részében a szerző három, korábban különböző folyóiratokban már megjelent, reformpedagógiával és az IK fejlesztésével foglalkozó tanulmányt közöl. Célja, hogy három eltérő kutatási és fejlesztési lehetőséget mutasson be, módszertanával

és eredményeivel hozzájárulva a nyelvtanítás és a tanárképzés területeihez.

Az első tanulmány középiskolás korú angol nyelvtanulók IK fejlesztésének egy módját mutatja be egy nemzetközi online együttműködésen keresztül. A projekt során Európa négy országából négy angol nyelvet tanuló csoport 78 tanulója vett részt egy online együttműködésre épülő, vegyes tanulási módszereket használó (azaz *blended learning*) projektben. A feldolgozott témák a helyi tantervekhez igazodtak és az online felületre feltöltött szövegekből, audiovizuális anyagokból és az ezekhez kapcsolódó gyakorlatokból álltak. A projekt öt hónapja alatt az adatok alapján megfigyelhető volt a tanulók interkulturális kompetenciájának fejlődése. Fontos tanulsága a projektnek, hogy az online együttműködések bizonyos mértékig helyettesíthetők (esetleg előkészíthetők, vagy kiegészíthetők) a csereutazásokat és külföldi tanulási programokat, vagy a személyes találkozást más kultúrákkal, amire a nyelv-tanulók többségének az iskolán kívül kevés lehetősége van.

A második tanulmánnyal a szerző egy olyan – attitűdöket, készségeket és ismereteket mérő – önértékelésre, vagy egymás értékelésére szolgáló eszközt ad a kezünkbe, amely abban segít, hogy kiderítsük, hogy hol tartunk az IK terén és miben kell még fejlődnünk. Ez a mérési eszköz 30 európai tanár, iskolaigazgató és szakértő bevonásával, valamint az Európa Tanács és más nemzetközi szervezetek kutatási és projekt-eredményeire alapozva készült el és 19 nyelven elérhető. Az elsősorban önértékelésre és közös reflexióra ösztönző eszköz létrehozását és tesztelését az Európa Tanács Pestalozzi Programja, az Intercultural Cities Project és az Európai Wergeland Központ közösen támogatta (Lázár, 2013). A nyelv-tanárok képzésére vonatkozóan kiemeli, hogy kevés, ha a nyelv-tanárok képzésük során csak a magát a célnyelvet és a célnyelvi országról szóló felületen információk átadását tanulják meg, az is fontos, hogy segítsenek a tanulóknak abban, hogy ne váljanak „folyékonyan

beszélő bolondokká” (Bennett, 1997), ehelyett megbirkózzanak az interkulturális kommunikáció komplexitásával.

A harmadik tanulmány tanárszakos hallgatók nézeteinek változását elemzi az *Interkulturális kompetencia az angol nyelvtanításban* című egyetemi kurzus kapcsán. Félig strukturált interjúk és óramegfigyelések segítségével tárja fel, hogy milyen tényezők hatnak a tanárszakos hallgatók elképzeléseire és tanítási gyakorlatára az IK fejlesztésében játszott szerepük tekintetében. Az eredmények alapján kiderül, hogy a tanárjelöltek külföldi tapasztalatai és interkulturális kapcsolatai nem elegendőek az osztálytermi kompetencia fejlesztés elősegítéséhez, viszont az IK fejlesztésére irányuló kurzus új ismereteket, nézőpontot és eszközöket adott a hallgatók kezébe. Sajnos a tanultak gyakorlatba való átültetéshez ez sokszor mégis kevésnek bizonyult. A tanárszakos hallgatók esetében érdemes az adott csoport hozott tudásához igazított, élményekkel és tapasztalataikra épülő kurzusokat tartani, melyeken egyensúlyban van az elmélet és gyakorlat, ahol a hallgatóknak lehetőségük van különféle interkulturális kompetenciát fejlesztő tananyagokkal és feladatokkal megismerkedni, hogy ők is továbbbivihessék a különbözőség tiszteletét, a társadalmi ügyekhez való aktív, résztvevő hozzáállást, a demokratikus szemléletet és a megfelelő interkulturális kommunikációs készségeket.

A könyv tanároknak, tanárszakos hallgatóknak, kutatóknak és a tanárképzésben érintetteknek szól. Egy újabb lépést tesz a felé, hogy a tanárképzésben is megvalósuljanak azok az európai törekvések, amelyek a kultúrák közti békés kommunikációt, így mindannyiunk érdekeit szolgálják. A gyakorló tanárok, akár nyelv-tanárok, módszertan-tanárok vagy más területen tevékenykedő trénerek könnyedén átültethetik az elmélet egyes aspektusait a gyakorlatba, melyhez a könyvben az olvasó számos forrást, ötletet, gyakorlatot is talál.

IRODALOM

- Bennett, M. J. (1997). How not to be a fluent fool: Understanding the cultural dimension of Language. In A. E. Fantini (Ed.), *New ways in teaching culture* (pp. 16–21). TESOL Publications.
- Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence – revisited*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/BYRAM0244>
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Companion volume with new descriptors.
- Divéki, R. (2020). *Dealing with global, local and intercultural issues for global competence development in teacher training: a pilot study on the views of university tutors in Hungary*. In K. Károly, I. Lázár & C. Gall (Eds.), *Culture and intercultural communication. Research and education* (pp. 91–112). Eötvös Loránd University.
- Fantini, A. E. (2000). A central concern: Developing intercultural communicative competence. *School for International Training Occasional Papers Series*, (inaugural issue), 25–42.
- Holló, D. (2019). *Értsünk szót – kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat*. Akadémiai Kiadó.
- Huber-Kriegler, M., Lázár, I., & Strange, J. (2003). *Mirrors and windows – an intercultural communication textbook*. Council of Europe Publishing. http://archive.ecml.et/documents/pub123aE2003_HuberKriegler.pdf
- Lázár, I. (Ed.) (2013). *Recognising intercultural competence – What shows that I am intercultural competent?*. A self-assessment tool. Council of Europe.
- Lázár, I. (2020). Cooperative learning for intercultural competence: A pilot study on teachers' views and classroom practice. In K. Károly, I. Lázár & Gall, C. (Eds.), *Culture and intercultural communication: Research and education* (pp. 71–89). Eötvös Loránd Tudományegyetem. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/47298/71-89_Lazar.pdf?sequence=1
- Magyarország Kormánya. (1996). *Nemzeti Alap-tanterv*. Oktatásügyi Minisztérium.
- Magyarország Kormánya. (2020). *Nemzeti Alap-tanterv*. Belügyminisztérium.
- Mompoin-Gaillard, P. & Lázár, I. (Eds.), *TASKs for democracy: 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge*. Council of Europe Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *A flying start – Improving initial teacher preparation systems*. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>

Jenei Gabriella

Ágnes Albert

Stories students tell: Creativity and oral narrative task performance of English majors in Hungary

Budapest: Akadémiai Kiadó, 2021.

ISBN: 978 963 454 669 6

Albert Ágnes monográfiájában az idegen nyelv-elsajátítási kreativitás kevésbé kutatott területére összpontosít. A kötet a Bóna Judit és Csizér Kata által szerkesztett *Alkalmazott nyelvészet a 21. században (Applied linguistics in the 21st century)* című monográfiásorozatában jelent meg.

Albert Ágnes kötetében azt vizsgálja, hogy a kreativitásnak, valamint a nyelvértéknek és a nyelvtudásnak, mint jelentős egyéni különbségeknek milyen kapcsolata van egymással az idegennyelv-elsajátításban. A szerző a kérdést alaposan körüljárja, és nem tagadja, hogy a kreativitás fogalmát nehéz pontosan meghatározni, ugyanakkor az olvasót hamar belehelyezi az ezzel kapcsolatos kutatások világába. Szerinte a kreativitást úgy lehetne meghatározni, mint egyfajta rugalmasságot, kockázatvállalást is magában foglaló magatartást, aminek igen nagy szerepe lehet az idegennyelv-elsajátítás