

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Nyelvtudományi Doktori Iskola
Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program

Golubeva Irina

**A kezdő és alapszintű idegen nyelvi
kurzuskönyvekben rejlő lehetőségek az
interkulturális kommunikatív kompetencia
fejlesztésére**

**(A felnőtt nyelvtanulók által jelenleg
Magyarországon használt angol, orosz és
spanyol tankönyvek elemzése alapján)**

Doktori (PhD) értekezés

Tézisek

**Témavezető: Dr. Bárdos Jenő
intézetigazgató egyetemi tanár
az MTA doktora**

Bevezetés

Mivel a kurzuskönyveknek Magyarországon központi szerepük van a felnőttkori nyelvoktatásban, a kutatás célja – a jelenleg Magyarországon, a felnőttoktatásban használt angol, orosz és spanyol nyelvű kurzuskönyvek példáján keresztül – annak feltárása volt, hogy a kurzuskönyvekben milyen lehetőségek rejlenek az interkulturális kommunikatív kompetencia (IKK) fejlesztésére.

Tehát a kutatás célja – több, korábban megjelent idegen nyelvi kurzuskönyvvel kapcsolatos kutatás témájától eltérően – nem csupán a kurzuskönyvekben megtalálható célszövegi civilizációra jellemző kulturális információ mennyiségének a feltérképezése és témákra bontásának a vizsgálata volt, hanem azoknak az elemeknek az összegyűjtésére is irányult, amelyek hozzájárulhatnak az interkulturális kommunikatív kompetencia elsajátításához a felhasználók – jelen kutatás esetében magyar anyanyelvű általános nyelvet tanuló, angol, orosz vagy spanyol kurzuskönyvet használó felnőtt nyelvtanulók – körében. Az elemzett kurzuskönyvek által nyújtott ezen lehetőségek számbavétele után további célt az volt, hogy könnyen adaptálható, használható javaslatokat tegyek az interkulturális komponens további fejlesztésére.

Elméleti háttér

Disszertációm első részében megpróbáltam felépíteni a kutatásomhoz szükséges elméleti háttérrel. Eközben több tudományterülettel kerültem kapcsolatba. Mivel nem létezik egyetlen átfogó elmélete sem az interkulturális nyelvtanulásnak, az alkalmazott nyelvészeti antropológiai, pedagógiai-pszichológiai, szociológiai, sztereotípiá-elméleti területeken kívül, kutatásomban az interkulturális kommunikáció elméleti háttérét összekapcsoltam a kurzuskönyvek elemzésével. A disszertáció terjedelmének a

korlátait szem előtt tartva, valamint annak okán, hogy számos tudományterület eredményeit kellett egységbe foglalni, felmerülhet a felületesség kockázata. Ennek tudatában, a tölem telhető módon igyekeztem ezen tudományágaknak a kutatásomhoz kapcsolódó legfőbb eredményeit bemutatni.

Elsődlegesnek tartottam a kultúra különböző meghatározásainak a számbavételét (1.1.1 alfejezet), és a kultúra legismertebb modelljeinek az ismertetését (1.1.2 alfejezet).

Az 1.1.3 alfejezetben általánosan bemutatom a kultúra szerepét az idegennyelv-tanítás különböző történeti módszereiben, bizonyítva, hogy a kultúra – implicit vagy explicit módon, valamilyen formában – mindig jelen volt az idegennyelv-tanításban. De valójában még a széles körben elfogadott és alkalmazott kommunikatív nyelvoktatást is bírálhatjuk a kulturális dimenzió korlátai miatt. Az általános bemutatás fő célja az 1.2 fejezetben kiemelt gondolat alátámasztása volt, mely szerint az idegennyelv-tanításban egy új irányzat – (nevezetesen) az *interkulturális nyelvtanítás* – felé szükséges elmozdulni.

Fontosnak tartottam, hogy az interkulturális nyelvtanítási irányzat megvitatása során röviden áttekintsem az interkulturális kommunikáció tudományterületét (1.2.1 alfejezet), majd pedig – lehetőség szerint – pontos magyarázatát adjam a kommunikatív kompetencia, az interkulturális kompetencia és az interkulturális kommunikatív kompetencia fogalmainak (1.2.2 alfejezet).

A kommunikatív nyelvoktatás legtöbb bírálója azzal a kritikával fordult az irányzat ellen, hogy az „tökéletlen anyanyelvi beszélő”-nek tekintette a nyelvtanulót (ld. 1.1.3. alfejezet). A legfőbb különbség a kommunikatív nyelvoktatás és az interkulturális nyelvtanítási irányzat között abban rejlik, hogy az utóbbi a nyelvoktatás legfőbb célkitűzésének a

nyelvtanuló “interkulturális” (nem pedig „anyanyelvi”) beszélővé formálását tartja. Emiatt az elméleti háttér felépítésében a következő lépés az interkulturális beszélő fogalmának definiálása volt (1.2.3 alfejezet).

Az interkulturális beszélővé válás folyamatának ismertetése nem lenne teljes a *kultúrsoikk* és a *sztereotipizálás* jelenségeinek érintése nélkül (1.2.4 alfejezet).

Kutatásom célja az volt, hogy megvizsgáljam az idegen nyelvi kurzuskönyvekben rejlő lehetőségeket az IKK sikeres elsajátításának lehetsége szemszögéből. Bár sem a kurzuskönyvi tananyagok tanári alkalmazása, sem az idegennyelv-tanulási folyamatok elemzése nem képezte szűkebb kutatásom tárgyát, mindkét terület jelenségeire kitértem disszertációm elméleti részében (1.2.5.1 szakasz). Szándékomat az vezérelte, hogy rámutassak arra a tényre, hogy bármennyire is jó minőségű legyen egy idegen nyelvi tankönyv, csupán (adott esetben persze nagyon is hatásos) eszköznek tekinthető az interkulturális nyelvtanulás folyamata során – számos egyéb tényező figyelembe vétele mellett (ld. 1.2.5. alfejezet).

Az interkulturális nyelvtanulás folyamatainak és modelljeinek ismertetése során nem tekinthettem el az idegennyelv-tanuló identitástudatában bekövetkező változások bemutatásától sem (1.2.5.1.2 alszakasz). A jelenség megvitatásának fontosságát jelentősen alátámasztja az a megfigyelés, amely szerint az interkulturális beszélői kompetencia formálódása közben jellegzetes változások következnek be a nyelvtanuló személyes, nyelvi, és kulturális azonosságtudatában.

A fenti jelenségek bemutatása átvezet disszertációm fő kutatási területére, nevezetesen a kurzuskönyvek szerepére az IKK fejlesztésében (1.3 fejezet). Első lépésként általánosságban áttekintem a tankönyvek idegennyelv-

oktatásban és tanulásban betöltött szerepét (1.3.1 alfejezet), majd az idegennyelvi tananyagelemzés kérdéseit vizsgálom meg közelebbről (1.3.2 alfejezet). Ez után következik az idegen nyelvi kurzuskönyvek kulturális tartalmát elemző korábbi tanulmányok és kutatások ismertetése (1.3.3 alfejezet), mivel mellőzésüket súlyos hiányossággként minősítem. Egyéb, az általam külön fejezetrészekben taglalt problémák és jelenségek körébe tartoznak a hitelesség („authenticity”) fontossága az interkulturális orientációjú idegen nyelvi tankönyvekben (1.3.4 alfejezet), valamint az interkulturális beállítottságú tanulási feladatok és tevékenységek bemutatása (1.3.5 alfejezet).

Az elméleti részt a saját kutatásom céljait és megalapozottságát indokló fejezetrész zárja (1.4 fejezet). Mivel a magyar lakosság körében is folyamatosan növekszik az olyan interakciók száma, amelyekben a másik fél eltérő nyelvi és kulturális háttérrel rendelkezik, következésképpen szükségessé válik az idegennyelv-tanítás létező gyakorlatának felülvizsgálata a nyelvtanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztése szemszögéből. Ennek ellenére a felnőttoktatásban továbbra is ettől eltérő szempontok dominálnak. Magyarországon a legtöbb felnőtt nyelvtanuló azért szánja rá magát az idegennyelv-tanulásra, mert jobb álláshoz szeretne jutni, vagy egyetemi diplomát akar szerezni (mivel a középfokú nyelvtudás kötelező feltétele a diploma megszerzésének). Így nem csoda, ha az átlag magyar felnőtt nyelvtanuló motivációs háttere tipikusan instrumentális jellegű. Kevés felnőtt tanul nyelveket kizárólag a nyelvtanulás örömeért, vagy azért, mert érdeklődik a célnyelvi kultúra iránt, illetve asszimilálódni szeretne a célnyelvi kultúrába vagy társadalomba. A többség számára a *kultúra* legfeljebb járulékos jellegű adalék, mindenképpen másodlagos jelentőségű a nyelvi készségek elsajátításához képest. Mivel

az idegen nyelvi tankönyvek továbbra is központi szereppel bírnak a nyelvtanítás során, és a kultúra csupán másodlagos cél a folyamatban, logikusnak tűnik az a megállapítás, hogy a tankönyvek kulturális tartalma nagymértékben meghatározza a nyelvoktatás ilyen irányultságát (vagy ennek hiányát). Az elmondottakból következik, hogy Magyarországon sürgős szükség van a felnőtt idegennyelv-oktatásban jelenleg használatos tankönyvek elemzésére és az ehhez szükséges empirikus tapasztalatok összegyűjtésére a jövőbeli feladatok meghatározása és megoldása céljából.

Kutatási terv

Jelen kutatás **szükségyszerűségét** – ahogy fentebb már kifejtettem – a két terület között tapasztalható feszültség indokolja: egyrészt az idegennyelv-oktatás egészén belül felmerülő igény arra, hogy – a modern világ kihívásainak megfelelően – interkulturális kompetenciával is felvértezett beszélők hagyják el a nyelvi kurzusokat a tanfolyamok végén, másrészt a magyarországi idegennyelv-oktatással szemben támasztott jellegzetes helyi elvárások, amelyek leginkább a nyelvvizsga sikeres megszerzését tűzik ki a felnőtt nyelvoktatás végső céljául. Mivel a nyelvkönyv a legszélesebb körben alkalmazott nyelvoktatási és tanulási eszköz, kutatásaim során azt vizsgáltam, hogy formális felnőtt nyelvoktatási környezetben az idegennyelvi tankönyvek megfelelőképpen alkalmazhatóak-e (és ha igen, milyen mértékben) az IKK elsajátításának elősegítése céljából. Mivel a tankönyvek önmagukban nem elégségesek az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésére, mindenképpen kiegészítő anyagok alkalmazására és tanórán kívüli interkulturális tapasztalatok megszerzésére is szükség van.

Kutatásom célja – mely a felnőttkori angol, orosz, és spanyol nyelvoktatás tapasztalatain alapul –, hogy elméletileg

alátámasztott és gyakorlatban kivitelezhető módszerek ajánlásának segítségével változtatásokat javasoljon a magyarországi idegennyelv-oktatás jelenlegi tendenciáinak módosítása érdekében, mely folyamat során a kurzuskönyvet a változás eszközeként tekintem.

Kutatásom fő erősségének tartom, hogy alapos körültekintéssel választottam ki az elemzés korpuszául szolgáló tankönyvek csoportját. Országszerte összesen 5709 (angol, orosz, és spanyol nyelvet tanuló) felnőtt releváns adatait összegeztem. Információt gyűjtöttem az általuk a 2004/2005-ös tanévben használt tankönyvekről, mely lista 70 különböző angol, 22 orosz, és 14 spanyol nyelvkönyvet tartalmazott. Mindezek után a könyvek halmazát leszűkítettem az általános nyelvi készségek oktatását elősegíteni hivatott kötetekre, így 31 angol, 9 orosz, és 9 spanyol nyelvkönyv maradt a listán. A végső osztályozás az alapján történt, hogy milyen szintű kurzusokon tanultak a nyelvtanulók a 2004/2005-ös tanévben. Mivel a tanulók többsége a magyar háromszintű állami nyelvvizsga valamelyik szintjére készült, ezért a kategorizáció alapját is az „alap”-, „közép”-, illetve „felsőfokú” besorolás képezte. **FONTOS MEGJEGYZÉS:** Azóta a magyarországi vizsgarendszer változott!

A tanulókra vonatkozó adatok összegzése után kiderült, hogy a hallgatók többsége mindhárom nyelv esetén kezdő és alapszint között mozgott. Két másik ok is indokolta azt a döntésemet, hogy az imént említett célcsoport által használt könyvekre szűkítsem le vizsgálatom fő irányát. Az egyik az volt, hogy közép- és felsőfokú nyelvtudás közelében – egyre csökken a tisztán kurzuskönyvre fordított figyelem, és ezzel egyidejűleg nő a kiegészítő anyagok mennyisége és a rájuk szánt idő. Így a tankönyv szerepe prognosztizálhatóan kisebb jelentőségű a közép- és felsőfokra való felkészülés során mind a nyelvi, mind pedig az IKK fejlesztése szempontjából. A

másik oka annak, hogy a kezdő és alapszintet helyeztem előtérbe az a gyakran hangoztatott vélemény, mely szerint ezeken a szinteken lehetetlen az IKK fejlesztése a meglévő nyelvtudás alacsony foka miatt.

Ezen indokokból kifolyólag határoztam el, hogy az elemzendő könyvek csoportját a kezdő és az alapszintű felnőtt nyelvtanulók által használt kötetekre szűkíttem le, kiválasztva a legszélesebb körben alkalmazott kezdő („beginner”) és alapszintű („elementary”) kurzuskönyveket a három nyelvre lebontva, amely így 6 kategóriát eredményezett. Annak ellenére, hogy végül mindegyik nyelv esetében csak két tankönyvet elemeztem, a minta kiválasztásának módja lehetővé teszi megalapozott következtetések levonását.

A két vizsgált angol nyelvkönyv (*New Headway beginner*, Soars & Soars 2002 és *New Headway elementary*, Soars & Soars 2000) népszerűségére jellemző, hogy az általános angol nyelvet tanuló felnőttek közel 59%-a ezeket használta az alapszintű tanulás során (782 fő az 1335-ből).

A két orosz nyelvkönyv (*Šag za šagom [Шаг за шагом]*, Székely & Székely 1999 és *Poehali [Поехали]*, Чернышов 2003) az orosz alapfokú felnőtt tanfolyamok résztvevőinek közel 84%-ánál (!) számított kurzuskönyvnek (138 főnél a 164-ből).

A két spanyol nyelvkönyvet (*Nuevo ELE inicial 1*, Borobio 2002 and *Nuevo ELE inicial 2*, Borobio 2002) pedig a felnőtt tanulók csaknem 72%-a használta az alapfokú, általános spanyol nyelvet oktató kurzusok alapkönyveként (275 fő a 384-ből).

Miután ily módon leszűkítettem a vizsgálandó tankönyvkorpuszt, rátértem az elemzés módszereinek és eszközeinek finomítására. A négy részből álló táblázat alapötlete („cél”, „tartalom”, „módszer”, „értékelés”) Méndez García (2003) művéből származik, melyet kutatási

céljaimnak megfelelően új paraméterekkel (változókkal) módosítottam. Mivel mostanáig sem létezik egyéb, az interkulturális nyelvtanulás elméletét felvázoló kísérlet, ezért számos más tudományág eredményeit és megállapításait ötvöztem a tankönyvelemzési kritériumrendszer megalkotása során, például Byram, Esarte-Sarries, Gullestrup, Hall and Hall, Hofstede, Méndez García, Sercu, Stern, Trompenaars és mások elméleti megállapításait. A végső táblázat 63 változót és 385 opciót tartalmaz, és gyökeresen eltér Méndez García eredeti javaslatától abban a tekintetben, hogy nem csupán a kurzuskönyvek kulturális információtartalmának (valamint ezen információk témák szerinti eloszlásának) meghatározására használható, hanem alkalmazható a tankönyvek olyan tartalmi elemeinek kiszűrésére is, amelyek elősegíthetik a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlődését.

Az elemzéshez kidolgozott táblázat részletessége az előnyök mellett hátrányokkal is jár. Az előnyökhöz tartozik, hogy a részletes táblázat lehetővé teszi a kiválasztott idegen nyelvi tankönyvek alapos tartalmi vizsgálatát, azonban a napi gyakorlati alkalmazást ugyanez a részletesség hátráltathatja, nehézkessé teheti a tankönyvek nem tudományos, hanem gyakorlati célú értékelését. Ez volt az oka annak, hogy a gyakorlati alkalmazás céljaira egy rövidített táblázatot is készítettem (ld. 22. táblázat, XI. függelék). A rövidített változat egyfajta „ellenőrző listaként” használható, és lehetőséget nyújt két vagy több tankönyv ezirányú összehasonlítására. Ez a táblázat nem tartalmaz opciókat. Csak azokat a változókat építettem be, amelyek kritikusabbnak bizonyultak a tankönyvelemzés során. Így a táblázatban összesen 46 változó található. Ezzel a megoldással remélhetőleg sikerült a lehetséges felhasználók (tanárok és tankönyvszerzők) számára a gyakorlatban is könnyebben

alkalmazható munkaeszközt biztosítani, egyúttal annak a lehetőséget is megőrizve, hogy a felhasználó részletesebb elemzés céljából bármikor visszatérhessen az eredeti táblázathoz, ha ennek szükségét érzi.

Ugyanakkor az interkulturális elemzési táblázat alkalmazásának segítségével rámutathattam az interkulturális komponens megjelenési és tartalmi integrációs formáira a vizsgált idegen nyelvi tankönyvekben. A megállapítások legtöbbször kétségtelenül meglepő.

A kutatás legfontosabb eredményei

Az interkulturális célok elemzése rávilágított arra a tényre, hogy a célnyelvi kultúra megjelenési formái a vizsgált nyelvkönyvekben *ad hoc* jellegűek, de legalábbis átgondolatlanok. Mivel a nyelv és a kultúra elválaszthatatlansága széles körben elfogadott szakmai tétel, ráadásul az interkulturális kommunikatív kompetencia fontossága a kultúráközi kommunikációban is elméletileg bizonyított tény, aggodalomra adhat okot az a jelenség, hogy az idegennyelv-tanítás szakmai gyakorlata (beleértve a tankönyvírást is) jórészt nem vesz tudomást az IKK fejlesztésének szükségességéről.

Bár az elemzés kimutatta, hogy a nyelvkönyvekben található témák kiválasztásának módja eléggé önkényes és szórványos, általánosságban kijelenthető, hogy a leggyakrabban felmerülő (és leggyakrabban mellőzött) témák meglehetősen hasonlóságot mutatnak az angol, orosz, és spanyol nyelvkönyvekben egyaránt. A vizsgált kurzuskönyvekben felbukkanó témák száma 13 és 27 között változik, a teljes listán található témák száma 38 (plusz 1 „egyéb”, az előzőekben nem sorolható téma). A témák ilyen jellegű összeállítása előzetes kutatáson alapult. A hagyományosan tabutémaként kezelt területek (pl. politika, vallás, szex) a

nyelvkönyvekben is nemkívánatos elemeknek minősülnek. A vizsgálat kimutatta, hogy a Gullestrup (1992) által meghatározott 8 „kultúraszegmens” közül a nyelvkönyvekben csak mintegy 3-5 bukkan fel. Ráadásul a kulturális információk megjelenése jórészt a mikroszintre korlátozódik, makroszinten alig jellemző, interkulturális/nemzetközi szinten pedig gyakorlatilag elhanyagolható.

Az interkulturális szintű elemzés rámutatott arra a tényre, hogy a nyelvkönyvekben általában a kultúrát érintő témák meglehetősen szűk spektrumot fognak át, ez alól a célnyelvi kultúra sem kivétel. Ráadásul ritkán találhatók kultúraközi összehasonlításra irányuló törekvések, vagy ha mégis, akkor a különbségek kapnak hangsúlyt a hasonlóságok helyett. Az idegen nyelvi kurzuskönyvek inkább a kultúraspecifikus tudásaspektusokat emelik ki az általános mozzanatok helyett (bár ez érthető, tekintve, hogy a célnyelv és a célnyelvi kultúra bemutatása a fő cél).

Megfigyeléseim szerint a különböző kultúrákról alkotott vélemények illetve a kultúrák közötti kapcsolatok ritkán szerepelnek a nyelvkönyvekben. A jellemábrázolást az idealizált túláltalánosítások jellemzik, a karakterek találkozásai és kapcsolatai mindig probléma- és konfliktusmentesek. Aggasztó hiányosság, hogy így a vizsgált nyelvkönyvek általában nem várják fel a belőlük tanulókat a megfelelő nyelvi/diskurzív eszközökkel a konfliktushelyzetek és a kulturális eltérésekből fakadó félreértések tisztázására. Valójában épp a kezdő („beginner”) és alapszintű („elementary”) nyelvtanulók kerülhetnek olyan helyzetekbe – alacsonyabb fokú nyelvtudásuk okán – amelyek sikeres kezeléséhez égetően szükség lenne az IKK fejlettebb szintjére.

A sztereotípiák kvalitatív elemzése során kiderült, hogy ezek többsége nemi és nemzetiségi alapú, és kevésbé eredetfoglalkozási vagy társadalmi osztálykülönbségekből. A

kutatás arra is rávilágított, hogy elkerülhetőek a nyelvkönyvekben a sztereotipizálás buktatói (ld. *New Headway beginner és elementary*). Nyugtalanító viszont az az észrevétel, mely szerint a nyelvkönyvek néha még inkább erősítik a sztereotípiákat – ahelyett, hogy gyengítésük érdekében munkálkodnának.

Az egyes tankönyvek szerzőinek stílusa és nézőpontja is nagyban eltér a többiekétől. Közös vonás azonban a célnyelvi kultúra kedvező színben történő feltüntetése. A kultúraközi szemlélet erősítésére irányuló, dicséretes törekvések figyelhetők meg a *NEi2*-ben, mivel a szerző minden egyes, a célnyelvi kultúra valamely aspektusára utaló fejezetrész után kritikus gondolkodásra, a frissen tanultak megvitatására és az anyanyelvi kultúrával történő összevetésére invitálja a nyelvtanulót.

A *Headway* és a *Nuevo ELE* esetében biztonsággal kijelenthető, hogy az illusztrációk nagyban hozzájárulnak a könyvek által képviselt társadalomkép kibővítéséhez és realiztikus árnyalásához. A *Šag za šagom*-ra e megállapítás csak részben igaz, mert a *Poehali*-val egyetemben számos hiányosságot tartalmaz. A legtöbb kritikát talán a nem helyén való illusztrációk „érdemlik ki”.

A vizsgált kurzuskönyvek többségében az illusztrációk szerepének fontossága kiterjed a nonverbális kommunikáció implicit bemutatására is. Bár ez nem jelenti azt, hogy kezdő szinten a nonverbális kommunikáció jellegzetességei csupán implicit utalások formájában kerülhetnek elő. Néhány (a disszertáció második részében tárgyalt) követésre érdemes példa jól bizonyítja, hogy még alacsonyabb fokú nyelvtudás esetén sem jelent akadályt a nonverbális kommunikáció sajátosságainak explicit bemutatása.

A kulturális tartalmú információk jellegzetességeinek elemzése során levont következtetéseim szerint kezdő

(„beginner”) és alapszinten („elementary”) meglehetősen nehéz kellő mélységgel bemutatni a célnyelvi kultúrát. Ráadásul az eredeti (autentikus) vagy autentikusnak-tűnő szövegek sem hordoznak automatikusan gazdag kultúrinformációkat.

A célnyelvi kultúra(k)ra vonatkozó földrajzi információk egyoldalúsága megfigyelhető az angol nyelvkönyvekben, amelyek mindössze Anglia (esetleg Nagy-Britannia) és az USA említésére szorítkoznak; az orosz nyelvkönyvek esetében Oroszország van a figyelem középpontjában, mintha a volt Szovjetunió egykori tagállamaiban már senki sem beszélne az orosz nyelvet; a spanyol nyelvkönyvek pedig főleg Spanyolország-központúak illetve Latin-Amerikáról mint földrajzi egységről szólnak, és sokkal ritkábban ragadnak ki külön egy-egy latin-amerikai országot. A latin-amerikai országok közül leggyakrabban Mexikó, Peru, és Argentína szerepel.

Szintén megfigyelhető az a tendencia, hogy az explicit és implicit módon kifejezett értékek főleg személyes jellegűek a *NHb*, *NHe*, és a *Šag za šagom* című könyvekben, de inkább kulturális vonatkozásúak a *Poehali*, *NEi1* és a *NEi2*-ben.

A kulturális dimenziók implicit módon jelennek meg, de még így is tükrözik a célnyelvi kultúra legjellemzőbb aspektusait. Ez a fontos megállapítás alátámasztja a nyelv és a kultúra elválaszthatatlanságáról vallott nézeteket.

Mindent összevetve, az interkulturális tartalmak elemzése nem csupán a hiányosságokra világított rá, de feltárt néhány olyan, követésre méltó példát is, melyek iránymutatóak lehetnek a jövőbeli idegennyelvi tankönyvírók számára.

Az interkulturális módszertanra irányuló elemzés meglehetősen siralmas általános eredménnyel zárult, de akadt néhány pozitív ellenpélda. Ezek egyike a 6 könyvből 4-ben szerepel, és a *savoir comprendre* képességének fejlesztését

célozta meg (azaz a célnyelvi kultúra területéről származó dokumentum vagy esemény értelmezését és elemzését az anyanyelvi kultúra perspektíváján keresztül).

A *savoir apprendre/faire* (felfedezésre és/vagy interakcióra való képesség) fejlesztése terén már jóval nagyobb különbségek mutatkoztak: az eredmények egészen 3,2%-tól (*Poehali*) 100%-ig terjedtek (a *NHe* esetében). A négy könyvben fordultak elő olyan feladatok, amelyek azt hivatottak elősegíteni, hogy a nyelvtanuló könnyebben szerezzon ismereteket egy adott kultúráról, és ezen ismereteket a valós idejű kommunikáció kötöttségei között is alkalmazni tudja. A nyelvtanuló önálló tanulását könnyítő metakognitív stratégiák fejlesztésének szándéka mindössze egy nyelvkönyvben volt kimutatható. A kulturális nézőpontok, mindennapi gyakorlatok és produktumok kritikus értékelésének képessége az anyanyelvi és a célnyelvi kultúra szűrőjén át (*savoir's engagement*) – mely tevékenységek az IKK kialakításának alapvető fontosságú összetevői – öt könyvben képezték a fejlesztendő képességek részét, de meglehetősen alacsony szinten.

A kutatás arra is rávilágított, hogy az interkulturális nyelvtanulás a vizsgált könyvekben szinte kizárólagosan a nyelvi készségeket fejlesztő gyakorlatok részeként valósul meg – mindössze két könyvben találtam példát olyan nyelvi és interkulturális elemeket ötvöző feladatokra, amelyeket gyakran alkalmaznak az interkulturális tréningeken is. De az ilyen jellegű feladatoknak rendszerint csak kevés típusa fordul elő, mint például a kultúrkapszula, a kulturális alapú félreértés, valamint a kvíz.

Annak ellenére, hogy a nyelvkönyvi feladatok főként a célnyelvi kultúra (vagy kultúrák) bemutatását célozzák, az anyanyelvi kultúrára történő hivatkozás is gyakran megfigyelhető. Az ilyen gyakorlatok nagyrészt arra próbálják

rábírni a tanulót, hogy saját kulturális tapasztalatairól beszéljen. Sajnos azonban az olyan leckék aránya, amelyek inkább a kultúrák összehasonlítására irányulnának, nagyon alacsony.

Az interkulturális nyelvtanulás során használt fő készségek elemzése kimutatta, hogy leggyakrabban az olvasás és a beszéd jut ilyen jellegű szerephez, a hallás utáni értés és az írás inkább a háttérben marad ebből a szempontból. Az egyéb készségek közül az IKK fejlesztése szempontjából jelentősnek találtam a következőket: (1) megfigyelés, beazonosítás, felismerés; (2) összehasonlítás és összevetés; (3) a jelentés közös tisztázása („negotiating meaning”); (4) a tolerancia és a kétértelműség kezelése; (5) az üzenetek effektív értelmezése; (6) a saját álláspont megvédelmzése az ellenvélemények tiszteletben tartása mellett; (7) a különbözőség elfogadása. A vizsgált nyelvkönyvek főként a (heurisztikus) problémamegoldási képesség („guessing”) erősítését tartják fontosnak, kevésbé a tanulási stratégiák („learning management”) fejlesztését.

A feladatok elemzése a tanulók bevonásának szándéka szempontjából azt az eredményt hozta, hogy az esetek többségében ezek a gyakorlatok receptív, nem pedig produktív jellegűek. (A megállapítás mind a hat könyvre igaz.). Az *NHb* és az *NHe* esetében megfigyelhető az együttműködésre ösztönző feladatok jelentős aránya. Disszertációm elméleti részében (1.2.5.1.2 alszakasz) tárgyalom az autonóm tanulás fontosságát az IKK elsajátítása vonatkozásában. Sajnálatos, hogy az ilyen irányú törekvések csupán 3 könyvben találhatóak meg (*NHe*, *NEi1* és *NEi2*), itt is csak kis mértékben.

Ami a feladatok jellegét illeti, azok jórészt megfelelnek a szerzők által megfogalmazott célkitűzéseknek: a *Headway* a funkcionális nyelvhasználat gyakorlását tartja fontosnak

változatos szituációkban, ezért logikus, hogy a könyvben aránylag sok az eljárásszerű feladat; a *Šag za šagom* főként a kognitív jellegű gyakorlatokat hangsúlyozza, így a kulturális tartalmú feladatoknál is ezé a típusé a főszerep.

Annak ellenére, hogy módszertani szempontból az elemzett kurzuskönyvek meglehetősen behatároltnak minősíthetők, néhány feladattípus felhasználható bennük az IKK fejlesztésére.

Az értékelési szempontból történő elemzés megmutatta, hogy az interkulturális kompetencia nem számít eléggé fontosnak ebben a tekintetben. A kultúrák közti elemek hiánya az értékelés folyamatában két tényezőre vezethető vissza: (1) elméleti síkon az IKK értékelése az interkulturális szempontú nyelvtanítás legkevésbé kidolgozott dimenziójának tekinthető; (2) az idegennyelv-tanítás gyakorlatában az IKK fejlesztését rendszerint komolytalanul kezelik, emiatt az IKK értékelésére sem fordítanak figyelmet.

Összegezve: az interkulturális komponens elemzése során mindegyik vizsgált nyelvkönyvben kisebb-nagyobb hiányosságokra derült fény a célok, a módszertan, és az értékelés terén. A tartalom szintjén a helyzet kissé kedvezőbb. Ennek ellenére az idegen nyelvi kurzuskönyvekben az interkulturális komponens beiktatása meglehetősen átgondolatlan és alkalomszerűnek minősíthető.

Mindazonáltal a megállapítások pozitív oldalát szeretném kiemelni. Kutatásaim során soha nem az motivált, hogy kizárólagosan a nyelvkönyvek interkulturális szemszögéből tekintett hiányosságaira mutassak rá, és következtetésként az IKK fejlesztésére történő alkalmatlanságukat hangsúlyozzam a felnőtt magyar nyelvtanulók körében. Sokkal inkább a lehetséges előnyöket próbáltam kiemelni, rámutatva azokra a lehetséges és gyakorlatban kivitelezhető módokra, amelyekkel minőségileg lehet javítani a nyelvkönyvekben rejlő

lehetőségeket az IKK elsajátításának elősegítése érdekében.

Ajánlások az idegen nyelvi kurzuskönyvek interkulturális komponensének fejlesztésére

Figyelembe véve a kurzuskönyvek központi szerepét a magyar felnőtt nyelvoktatás terén, és a tanári hozzáállást az egyéb kiegészítő anyagok alkalmazásához (melyeket sokszor időrablónak, kevésbé hatékonyak, valamint nehézkesen alkalmazhatónak bélyegeznek), a nyelvkönyvek átírása, módosítása, javítása az IKK elsajátításának elősegítése érdekében sürgős feladatnak tűnik.

Kutatási eredményeim világossá tették, hogy a jelenleg alkalmazott nyelvkönyvek sekélyesen és felszínesen viszonyulnak a kultúrához. Megközelítésmódjuk tény- és adatorientált, ezáltal elégtelenek a kultúra specifikus elemeinek mélyebb elsajátítására; például az értékrend, a hiedelmek vagy a kultúrára általánosan jellemző jártasságok megismertetésére. A kurzuskönyvek által a célnyelvi kultúráról és társadalomról felvillantott információk egyszerű témákra korlátozódnak, mint például az utazás, ételek, vásárlás, valamint történelmi, földrajzi, demográfiai adatmorzszák, esetleg helyi „egzotikumok”. A kultúra ilyen sekélyes bemutatása valószínűleg megerősíti a már meglévő, pontatlan (pozitív és negatív) sztereotípiákat.

De ha elfogadjuk azt a feltevést, hogy a kezdő („beginner”) és alapszintű („elementary”) nyelvtanulóknak nem szükségszerűen kell tökéletes „interkulturális beszélő”-vé válniuk, hanem pusztán el kell kezdeniük azzá formálódni, akkor ez a szűkebb cél máris megvalósíthatóbbnak tűnik. Jelen kutatásom során az IKK-szintek leírására az INCA-projekt által javasolt háromszintű módszert alkalmaztam. A kezdő („beginner”) és az alapszintű („elementary”) nyelvtanulók számára az első szint elérését tartom reális célnak. Ezen a

szinten a nyelvtanuló az alábbi követelményeknek kell, hogy megfeleljen (id. 5. táblázat 1.2.5.2 szakasz, valamint www.incaproject.org): (1) önállóan azonosítja a releváns információkat és beépíti azokat saját ismeretrendszerébe, de még nem rendelkezik elég tapasztalattal ahhoz, hogy ezen ismeretrendszer az interkulturális helyzetek kezelésének szolgálatába állítsa; (2) a tanuló reagál az eseményekre, de előre nem látja azok valószínű bekövetkeztét; és (3) meglehetősen toleráns az övétől eltérő értékekkel, szokásokkal szemben, de néha különösnek, meglepőnek, vagy helytelenítendőnek találja azokat.

Meglátásom szerint az idegen nyelvi kurzuskönyvek IKK-fejlesztésre történő felhasználhatóságát nagyban javíthatják az alábbi ajánlások:

A célok szintjén:

- *Az interkulturális komponens tudatos beillesztése a kurzuskönyvekbe:* A kultúraelemek spontán, átgondolatlan alkalmazása helyett elméletileg megalapozott és tudatos módon kell az interkulturális komponens beiktatására törekedni.
- *Explicit módon kifejtett célok és a tanulóval szemben támasztott elvárások az IKK fejlesztését illetően:* Az IKK fejlesztését nyilvánvaló célként kell megfogalmazni, csakúgy mint a tanulóval szemben támasztott ilyen irányú elvárásokat.

A tartalom szintjén:

- *A nyelvtanulók korosztályának megfelelő témaválasztás:* A felnőtt nyelvtanulók számára szükséges a korosztályuknak megfelelő témaválasztás, amely magában foglalja a rendszerint tabuként kezelt területeket is, mint a politika, vallás, vagy a szex.
- *A legfontosabb témakörök:* Figyelembe véve azt, hogy

kivitelezhetetlen (és szükségtelen is) a teljességre törekedni a nyelvkönyvekben tárgyalt témák esetében, javaslatom szerint Gullestrup (1992) modelljének 8 szegmensét kellene figyelembe venni, mint alapvető iránymutatót. E témák közé tartozik a „technológia, technika”, „gazdasági élet”, „társadalmi intézmények”, „a politikai intézményrendszer”, „nyelv és kommunikáció”, „reprodukció és szocializáció”, „ideológia”, és a „vallás”.

- *Kulturális információk:* Alaposabb figyelmet kellene szentelni – nem csak mikro- és makroszinten, hanem interkulturális/ nemzetközi szinten is – a kulturális információk szerepeltetésének abból a célból, hogy realisabb képét mutathassuk a kultúra különböző aspektusairól.
- *A kultúrák többértű ábrázolása:* A nyelvkönyvekben megjelenő célnyelvi kultúrák többértű ábrázolására van szükség – ez nem korlátozódhat például az angol, mint idegen nyelv oktatása során kizárólag a brit és az amerikai kultúrára.
- *Kultúrák összehasonlítása:* A tanulókat bátorítani kell a különböző kultúrák folyamatos összevetésére, de nem csak az eltéréseket ajánlatos hangsúlyozni, hanem a hasonlóságokat is.
- *Kultúrákról való véleményalkotás:* A nyelvtanulókat ösztönözni kell a különféle kultúrák sajátosságainak megvitatására, valamint tanácsos megismertetni őket a célnyelvi kultúra(k)ról más nemzetiségűek által alkotott véleményekkel.
- *Általános kulturális ismeretek:* Az idegen nyelvi kurzuskönyvek nem tekinthetnek el az IKK olyan aspektusaira vonatkozó utalásokról és gyakorlatokról, mint például az önismeret és mások ismerete; a kultúra hatása a nyelvre és a kommunikációra; az énkép relativizációja és

mások pozitív értékelése; továbbá a nyitott hozzáállás a másfajta kultúrákról történő ismeretszerzésre. Nagyobb hangsúlyt érdemelnek az általános kulturális ismeretek is.

- *A karakterek és interakcióik sokszínűsége:* Szükséges árnyalni a nyelvkönyvekben szereplő karaktereket és az interakcióik jellegét: a mindennapok egysíkú, probléma- és konfliktusmentes ábrázolása helyett a többnézőpontú, realiztikusabb megjelenítés életszerűbb lehet. Az ilyen megközelítésmód segít a nyelvtanulónak abban, hogy komplexebb és változatosabb képet kapjon a társadalmi érintkezés jellegzetességeiről, és hogy jobban felkészítse a konfliktushelyzetek kezeléséhez szükséges nyelvi eszközök alkalmazására.
- *A sztereotípiák kezelése:* Amikor csak lehetséges, kerülendő az elfogult, sztereotipizáló kultúraábrázolás, valamint az identitás bizonyos összetevőinek (pl. nem, foglalkozás, nemzetiség) hasonlóan részrehajló bemutatása. Ha ez nem történik meg, a tanulók úgynevezett „másodkézből való” sztereotípiákkal találják szemben magukat a nyelvkönyv közvetítésével.
- *A célnyelvi kultúra tárgyalása a saját kultúrával való összehasonlításon keresztül:* A célnyelvi kultúrára történő utalásokat követően hasznos a tanulókkal megvitatni az anyanyelvi kultúrával fennálló hasonlóságokat.
- *Illusztrációk:* A nyelvkönyvekben csakis helyénvaló és a didaktikai céloknak megfelelő illusztrációk alkalmazandók. A lehetséges célok közé tartozik a társadalomról alkotott kép színesítése és életszerűvé tétele, valamint a feladatok megértésének, megoldásának elősegítése.
- *Az eredeti szövegek kiválasztása:* Az eredeti célnyelvi szövegek választásánál szem előtt tartandó, hogy a kultúra lényegébe bepillantást engedő cikkeket alkalmazzanak a kurzuskönyvek szerzői.

- **Értékek, hiedelmek, attitűdök közvetítése:** A célnyelvi kultúrára jellemző értékek, hiedelmek, és attitűdök explicit módon jelenjenek meg a tankönyvekben.
- **Non-verbális kommunikáció megjelenítése:** A nonverbális kommunikáció jellegzetességeit már kezdő („beginner”) és alapszinten („elementary”) is be kell mutatni a hallgatóknak.
- **A célkultúra legjellemzőbb dimenzióinak tárgyalása:** A nyelvkönyvről olyan anyagokat próbáljanak beilleszteni a kurzuskönyvekbe, amelyek tükrözik az adott célnyelvi kultúra dimenzióinak legjellemzőbb aspektusait – bár a rendszerint implicit módon megjelenő kultúradimenziókra az idegennyelv-tanárnak kell felhívnia a hallgatók figyelmét.

A módszertan szintjén megfogalmazott ajánlások:

- **Az autonóm interkulturális nyelvtanulás előmozdítása:** A nyelvkönyveket szükséges „nagykorúsítani” a felnőtt felhasználók igényeinek megfelelően; nemcsak tartalmi szempontból, hanem az alkalmazott tanítási módszerek tekintetében is. Ez utóbbinak fontos aspektusa az autonóm interkulturális nyelvtanulás előmozdítása.
- **Az IKK elsajátítását segítő feladatok beépítése:** Meglátásom szerint fontos lenne belevenni a nyelvkönyvekbe olyan feladatokat, amelyek a „savoir comprendre”, „savoir apprendre/faire” és a „savoir s’engager” fejlesztését tűzi ki célul. Ez utóbbi – a kulturális nézőpontok, mindennapi gyakorlatok és produktumok kritikus értékelésének képessége az anyanyelvi és a célnyelvi kultúra szűrőjén át – az IKK kialakításának, elsajátításának alapvető fontosságú összetevője.
- **A hagyományos nyelvtanulási feladatok interkulturális perspektívába való helyezése:** A hagyományosan a nyelvi

fejlesztés témakörébe tartozó gyakorlatokat interkulturális perspektívába kell helyezni, ami – néhány releváns kérdés beiktatása segítségével – viszonylag könnyen megoldható feladat.

- **Az interkulturális nyelvtanulást segítő feladatok választéka:** Az interkulturális nyelvtanulást elősegítő tevékenységek jellegét ki kell bővíteni annak érdekében is, hogy a nyelvtanulókat jobban be lehessen vonni ezekbe a feladatokba.

Ajánlások az értékelés szintjén:

- **Az IKK fejlettségét tesztelő és mérő feladatok beépítése:** Bár az IKK fejlettségének tesztelése és mérése az interkulturális nyelvtanítás legkevésbé kimunkált területének számít (elméleti alapjai sem kristályosodtak még ki teljesen), véleményem szerint rendkívül fontos lenne kidolgozni annak a módját, hogy azt integrálni lehessen az idegennyelv-tanítás általános gyakorlatába, illetve (főleg Magyarországon) megjeleníteni magukban a kurzuskönyvekben is. Ezáltal mind a tanárok, mind pedig a diákok komolyabban vennék az IKK fejlesztésének szükségességét. Kezdeti lépésként javaslom az egyszerűbb önellenőrző listák és kérdések beiktatását a kurzuskönyvekbe.

Összefoglalás

Befejezésképpen visszatérek a kiinduláskor megfogalmazott kutatási kérdésekhez, nevezetesen:

Milyen lehetőségek rejlenek a jelenleg Magyarországon felnőtt nyelvtanulók esetében használatos angol, orosz, és spanyol nyelvkönyvekben, amelyek felhasználhatóak az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésére?

valamint

Milyen kulturaközi vonatkozású ajánlások megfogalmazásával lehet a nyelvkönyvekben meglévő lehetőségeket minél hatásosabban az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének szolgálatába állítani?

Mindkét kérdésre sikertilt megadnom a választ. A kvalitatív és kvantitatív tartalmi elemzés módszereinek segítségével leírtam a kurzuskönyvek potenciális alkalmazási lehetőségeit az IKK fejlesztésének terén. Az elemzéshez kiválasztott angol, orosz, és spanyol nyelvkönyvek a 2004-2005-ös tanévben a felnőtt magyar lakosság körében legtöbbször használt kurzuskönyvek voltak. Az észlelt hiányosságok alapján számos ajánlást fogalmaztam meg, melyek reményeim szerint jelentősen javíthatják a magyarországi felnőtt nyelvtanítás interkulturális aspektusait.

Az idegennyelv-tanítás eme területéhez történt szerény hozzájárulásommal arra törekedtem, hogy javaslatokat tegyek a kultúra tanításának szervezettebb és szervezettebb beillesztésére a napi tanítási gyakorlatba. Meggyőződésem, hogy a kultúra tanítása rendkívüli mértékben segít a hallgatók motivációs szintjének fenntartásában, továbbá hozzájárul a tantárgy és a szakma presztízsének erősítéséhez. Nem is beszélve arról, hogy a kulturális háttér ismerete és az interkulturális kompetencia elsajátítása nélkül mindenféle nyelvi „tudás” (akár nyelvtani, akár szókincset érintő, akár kiejtéssel kapcsolatos ismeretekről legyen szó) értelmét veszíti.

Ajánlások a jövőbeli kutatási irányokat illetően

Még a legcélirányosabban megválasztott és kellően informatív tananyag is könnyen a félreértelmezések és túlegyszerűsítések áldozatául eshet a hanyagul kivitelezett tanítás következtében.

Ellenkező esetben viszont az elfogult és sztereotípiáktól hemzsegő anyagokat is kitűnően fel lehet használni (kellően rámutatva hiányosságaikra) az interkulturális ismeretek oktatásában. Ebből következően nem azt a kutatási irányt tartom célravezetőnek, amely minél több kurzuskönyv elemzését tűzi ki céljává, hanem sokkal inkább az idegennyelvi tankönyvek gyakorlatban történő, osztálytermi alkalmazásának módozatait kell alaposabb vizsgálat tárgyává tenni.

Egy másik kutatási irány lehet a tanulói kritikus nyelvi tudatosság erősítése és az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztése között meglévő kölcsönhatás vizsgálata. Megfelelő diskurzív eszközök hiányában (különösen a felnőttkorú) nyelvtanulók képtelenek kifejezni érzelmeiket és megfogalmazni vágyaikat, felépíteni identitásukat, és ezek híján értelmes interakciók résztvevőivé válni, teljes értékű kommunikációs partnerekként elfogadtatni magukat akár a célnyelvet anyanyelvként beszélő, akár azt idegen nyelvként náluk magasabb szinten használó társalgási partnerekkel szemben.

A harmadik, és minden valószínűség szerint a legizgalmasabb jövőbeli kutatási irány lehet az interkulturális tanítási módszereket célzatosan alkalmazó tanárok képzésének és továbbképzésének területe. Az idegennyelv-tanárok számára tudatosítani kell, hogy az interkulturális nyelvtanulás többet jelent, mint a kommunikatív kompetencia fejlesztésének szándéka, és a célnyelvi kultúrával (kultúrákkal) kapcsolatos plusz információk nyújtása. Az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének irányába tett lépések kétségtől szerves része a célnyelvi kultúrával kapcsolatos műveltség elmélyítése. De nem hagyható figyelmen kívül a nyelvtanuló saját kulturális háttérére és az egyéb kultúrák sem. Ráadásul a különböző kultúrákkal

kapcsolatos tudás megszerzésének kívánatos módja a folyamatos összevetés és a kritikus reflexió. Az idegen nyelvi tanárképzésben súlyponteltolódásra van szükség a hagyományos, tanár által irányított nyelvtanulás és kulturális tudásátadás helyett a tanulóközpontú, autonóm interkulturális tanulási módszereket előnyben részesítő megközelítésmódok felé.

Az idegennyelv-tanítás jelenlegi gyakorlata azonban nem készült fel az ilyen jellegű váltásra. Ennélfogva a kellő gondossággal megtervezett, az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését hatékonyan elősegíteni hivatott, világos célokat megfogalmazó, tartalmilag gondosan összeválogatott, módszertanilag átgondolt, és az értékelésre kellő hangsúlyt fektető nyelvkönyvekre jelentős szerep hárul a változás elősegítésében.

A tézisekhez felhasznált irodalom

Borobio, V. (2002): *Nuevo ELE inicial 1. Libro de Alumno.*

Madrid: Ediciones SM.

Borobio, V. (2002): *Nuevo ELE inicial 2. Libro de Alumno.*

Madrid: Ediciones SM.

Gullestrup, H. (1992): *Culture, cultural analysis and cultural ethics – or, what divides us and what unites us?*

Copenhagen, Akademisk Forlag.

Méndez García, M. del C. (2003): *Los aspectos socioculturales en los libros de inglés de Bachillerato.*

Jaén: Universidad de Jaén.

Soars, L. & Soars, J. (2000): *New Headway Elementary. Student's Book.* Oxford: Oxford University.

Soars, L. & Soars, J. (2002): *New Headway Beginner. Student's Book.* Oxford: Oxford University.

Székely, A. & Székely, Ny. (1999): *Иляз за иагом. Оросз nyelvkönyv kezdőknek.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Чернышов, С. (2003): *Поехали! 3-е изд.* Санкт-Петербург: Златоуст.

A témában megjelent saját publikációk

Könyvfejezetek, cikkek, tanulmányok

(2002): Kulturális ismeretek megszerzése egyetemi nyelvszakos hallgatók körében. In: Földes Csaba (szerk.) *MMI: Annum tempus linguarum Europae. Scripta philologica Pannoniensis.* Veszprém, 113-131. (magyar nyelven)

(2004): Роль учебников в развитии интеркультурной компетенции // Боганова Н. В. (глав. ред.) Вестник Филиала Государственного Института Русского Языка имени А. С. Пушкина, N 18, Будапешт, 169-173. (orosz nyelven)

(2005): Painting a PICTURE: towards a language teaching

module on intercultural communication. 8th CercleS International Conference Proceedings, Bratislava, 2003, 209-219. (2 társszerzővel, angol nyelven).

(2005): Исследование межкультурного компонента в учебниках РКИ. // Боганова Н. В. (глав. ред.) Вестник Филиала Государственного Института Русского Языка имени А. С. Пушкина, N 19, Будалешт, 121-126. (orosz nyelven)

(2006): Результаты анализа межкультурного компонента в учебниках РКИ начального этапа. // Бойцов, И. (глав. ред.) Вестник Филиала Государственного Института Русского Языка имени А. С. Пушкина, N 20, Будалешт, 121-125. (orosz nyelven)

Tanári (módszertani) kézikönyv

(2007): *Projektfolyamatok a gyermekkori nyelvpedagógiában*, Tanári módszertani kézikönyv. 128 old. (3 társszerzővel, magyar nyelven)

Interjú

(2006b): Ezer mérföldes utazás. Interjú Michael Byram professzorral. In: *Modern Nyelvoktatás, Szept. 2006*, 64-69. (magyar nyelven, Simon Orsolya fordításában)

Szerkesztés

(2005): *A pedagógusok többnyelvűségének és többkultúrájúságának szerepe az európai mobilitásban. TEE*

Szemle tematikus száma. II. évfolyam, 2. Szám. (magyar nyelven)

Könyvrecenzió

(2001): Az interkulturális tanulás. Könyvszemle. In: *Nyelvinfo*, 3-4 szám, 60-61. (magyar nyelven)