



DOI: 10.18427/iri-2018-0014

Nyelvtanítás és célnyelvi kultúra

Kovács Gabriella

Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Marosvásárhely
kovagabi@yahoo.com

Az idegen nyelvek oktatása elválaszthatatlan a célnyelvi kultúra megismertetésétől, tanításától. A kultúra tanítása örök kihívást jelent a nyelvtanárok számára. Mit, mennyit és hogyan tanítsunk? Az ezzel kapcsolatos felfogások, vélemények eltérőek lehetnek, annak függvényében, hogy az illető tanár mit tapasztalt nyelvtanulóként, élete során milyen személyes kapcsolatra nyílt lehetősége a célkultúra képviselőivel, milyen tapasztalatokat, erre vonatkozó tudást volt alkalma szerezni a tanárképzés keretében. Ugyancsak meghatározó lehet az anyanyelvi és célnyelvi kultúra közötti különbségek mértéke.

A nyelvtanításban általában négy készség fejlesztésére fektetjük a hangsúlyt: hallás utáni megértés, olvasás, írás és beszéd, amelyeket természetesen egymással összefüggésben tanítunk. De egyre több tanár és kutató emeli ki egy ötödik készsége, a kulturális készség fontosságát. Mit is értünk a kultúra fogalma alatt, mi az, amit ebből feltétlenül be kellene iktatni a tanítási-tanulási folyamatba? A kultúra nehezebben körülhatárolható fogalom, mint például a nyelvtan vagy szókincs, és a tanítására vonatkozó lehetőségek és megoldások kelléktára sem annyira közismert a szakmában.

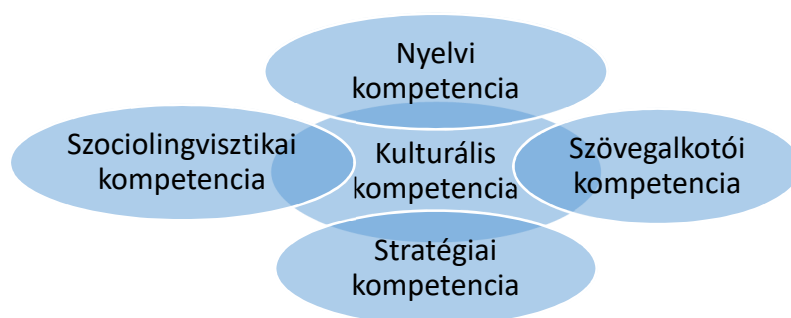
Fontosnak tartjuk, hogy mindezekkel a kérdésekkel már a tanárképzés idején legyen alkalmuk megismerkedni a jövődöbéli nyelvtanároknak. A nyelvtanárképzésben fontos, hogy rugalmasan viszonyuljunk a hallgatók valamint jövődöbéli tanítványaik szükségleteihez és igényeihez egyaránt. Megfigyeléseink szerint Romániában a célnyelvi kultúra tanításával kapcsolatos kérdésekre nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a szakmódszertan kurzus anyagának tervezésben. Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogy a Sapientia EMTE fordító-tolmács szakos, tanárképzésben is résztvevő hallgatói számára tervezett szakmódszertan kurzus tematikájába hogyan illeszthető be egy célnyelvi kultúra tanítására vonatkozó rész, és mi az, amit ennek a résznek feltétlenül tartalmaznia kellene. Ezt a témát eddig nem tárgyaltuk külön a kurzus keretében, csak implicit módon, más témákhoz kapcsolódóan. Tanulmányunkban a kultúra nyelvtanításban betöltött szerepéről, valamint a célnyelvi – esetünkben kiemelten az angol nyelvi – kultúra tanításának elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkozó szakirodalmat tekintjük át, hogy erre alapozva meghatározzuk a szakmódszertan kurzus erre vonatkozó részének főbb tartalmi vonatkozásait, elemeit.

Kultúra a nyelvtanításban – szemléletmódok

A nyelvtanítás története során a nyelvtanárok mindig a kultúrák közti közvetítők szerepét töltötték be, tanítványaik számára ők a célnyelvi kultúra elsődleges forrásai. De a kulturális tartalom és tudatosság sokat változott az évszázadok során a különböző nyelvtanítási módszerekben. Bárdos szerint napjainkban „a kultúra felfogásának egy egészen tág értelmezése is divatba jött, amely szűkebb szakmánk, a nyelvtanítás tervezése szempontjából még figyelemre méltó lehet: kultúra mindaz, amit az ember teremt, amihez hozzányúl, amin a keze nyoma látszik” (Bárdos, 2004:142). Az Európa Tanács és a Közös Európai Referenciakeret (2002) (http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp) ajánlásai is ezt a tág és rugalmas kultúrafelfogást tükrözik. Ennek a felfogásnak a kialakulását nagymértékben befolyásolták a pragmatika, pszicholingvisztika, szociolingvisztika és szociálpszichológia területén folytatott kutatások.

A Közös Európai Referenciakeret szerint a nyelvhasználó kommunikációs képességét minden emberi kompetencia befolyásolja, az általános kompetenciák (tényszerű ismeretek – világról szóló és szociokulturális ismeretek, interkulturális tudatosság, gyakorlati, interkulturális készségek és jártasságok; egzisztenciális kompetencia; tanulási képesség) és a kommunikatív nyelvi, szociolingvisztikai és pragmatikai kompetenciák egyaránt. A nyelvtanítással foglalkozó szakemberek úgy vélik, hogy a kommunikatív nyelvi kompetenciák keretében létezik egy úgynevezett kulturális kompetencia, amely szervesen kapcsolódik minden más kompetenciához. Bárdos (2004) például Canale és Swain (1980) nyelvi kompetencia modelljét kiegészíti egy ötödik elemmel:

1. ábra. A kulturális kompetencia helye a kommunikatív kompetenciában (Bárdos, 2004:151)



A kultúra fontosságát a nyelvtanításban többen hangsúlyozták. Rivers (1981) szerint fontos a megfelelő tartalom kiválasztása és olyan feladatok tervezése, amelyek segítenek a tanulóknak, hogy elsajátítsák az illető tartalmat. A tevékenységeknek arra kell ösztönözniük őket, hogy a tényeken és ismereteken túlmenően felfogják és megtapasztalják a célnyelvi kultúra mélyebb szintjeit. Byram (1989) felhívta a figyelmet a készség-centrikus nyelvtanításban sokszor elhanyagolt kulturális elemekre. Seelye (1993) is hangsúlyozta, hogy a nyelvi struktúrák ismerete önmagában nem jelent betekintést a célnyelvi közösség politikai, társadalmi, vallási vagy gazdasági rendszerébe, de még abba sem, hogy például mikor illik vagy nem illik megszólalni.

Napjaink multikulturális világában fontos, hogy az idegen nyelvet beszélő a célnyelvi normáknak megfelelően kommunikáljon, és legyen tudatában annak, hogy mit lehet, szabad, vagy nem szabad mondani adott helyzetekben. A célnyelvi beszélőközösségek nyelvi normáinak, szocio-kulturális elvárásainak a fontosságát

nem lehet figyelmen kívül hagyni, azonban a nemzetközi nyelvek, világnyelvek esetében a helyzet bonyolultabb. Az angol nyelv esetében Alptekin (2002) szerint az anyanyelvi normákra alapuló kommunikatív kompetencia fogalma idealizált, utópisztikus, nem tükrözi az angol nyelv lingua franca státusát, és szűk kereteket szab tanárnak és tanulóknak egyaránt. Az Ethnologue (<https://www.ethnologue.com/>) adatai alapján az angolt közel egymilliárd ember beszéli a világon, ezek közül közel négyszázmillió anyanyelvű beszélő, hatszázmillió pedig második nyelvként beszéli. Közel száz országban használják különböző státussal: nemzeti nyelvként, a tágabb kommunikáció nyelvként, nemzeti munkanyelvként vagy az oktatás nyelvként. Fontos szempont, hogy az angol a nemzetközi kommunikáció nyelve, ezért a nem anyanyelvi beszélők száma sokkal nagyobb, mint az anyanyelvi beszélőké. Az angol nyelven történő interakció esélye két nem anyanyelvi beszélő között jóval nagyobb, mint egy nem anyanyelvi és egy angol anyanyelvű beszélő között. Ezért kérdőjelezi meg Alptekin (2002) a brit udvariasság vagy amerikai egyesült államokbeli kötetlenség konvencióinak relevanciáját például egymással angolul társalgó török és japán üzletemberek számára, vagy amerikai reklámok és brit vasúti menetrendek szövegmintáinak relevanciáját egyiptomi és romániai mérnökök számára, akik egy közös terven dolgoznak együtt az angol nyelvet használva. Szerinte a nyelvtanításban szükség van egy új szemléletmódra, amely figyelembe veszi az angol nyelv nemzetközi státusát, és olyan tananyagok tervezésére koncentrál, amelyek segítik a tanulókat abban, hogy sikeres kétnyelvűekké váljanak, akik képesek érvényesülni helyi és nemzetközi téren egyaránt.

Interkulturális kompetencia – a „harmadik kultúra”

Bianco, Crozet és Liddicoat (1999) az interkulturális kompetencia fejlesztésének fontosságát hangsúlyozzák. Az interkulturális interakció nem azt jelenti, hogy a nyelvtanuló asszimilálódik a célkultúra kereteibe, nem is a saját kultúra kereteihez történő ragaszkodásra utal, hanem a kettő közötti átmenet keresését célozza, egy úgynevezett „harmadik hely” felfedezését. Ebben a folyamatban a tanuló nem passzív megfigyelő, hanem aktívan megtapasztalja, felfedezi a másik kultúrát. Bianco és munkatársai három megközelítést különböztet meg a nyelvtanítás történetében a kultúra tanítását illetően. Az első a hagyományos megközelítés, amely főleg az irodalom tanítását helyezte előtérbe, és nem fektetett hangsúlyt arra, hogy felkészítse a tanulókat a célkultúra képviselőivel történő interakciókra. Ezt a 70-es években felváltotta egy másik, a kulturális tanulmányokat előtérbe helyező megközelítés, ahol a kultúra ismeretek halmazát jelentette a célnyelvi ország történelméről, földrajzáról, intézményeiről. A 80-as években egy harmadik megközelítés, a kultúra mint gyakorlat lett népszerű, ennek keretében a tanulók megfigyelték és értelmezték az anyanyelvi beszélők cselekedeteit és szavait, anélkül, hogy kiléptek volna saját kulturális keretükből. Ez egy homogén, statikus megközelítés volt, amely sztereotípiák kialakulásához vezethetett. A negyedik megközelítés az interkulturális nyelvtanítás, amelyet a szerzők a jövő paradigmájának neveztek.

Az interkulturális nyelvtanítás nagymértékben eltér az előzőktől, mert a kultúrák közötti találkozásokat és a nyelv és kultúra közötti összefüggéseket másképpen értelmezi. A szerzők szerint a 90-es évek végén a kommunikatív nyelvtanítás még mindig nem tudta megvalósítani az elvárt fejlődést az interkulturális kompetencia és kultúrák közötti találkozások terén. A beszélt és írott nyelvben megnyilvánuló kultúra és az a mód, ahogyan a nyelv alakítja az emberek közötti kapcsolatokat és interakciót

nem olyan könnyen elérhető és tanítható az osztályteremben, mint például a nyelvtan vagy szókincs. A nyelvtanulóknak fontos megadni a lehetőséget, hogy megtapasztalják és megértsék, hogy a nyelv és a kultúra miképpen alakítja az emberek világnézetét. Bianco ésmunkatársai szerint az interkulturális nyelvtanítás három fontos aspektusa a kultúra és nyelv közötti kapcsolatok tanítása, a tanulók saját nyelvének és kultúrájának a célnyelvvel és kultúrával történő összehasonlítása, valamint az interkulturális felfedezések területének (a két kultúra közötti „harmadik helynek”) a létrehozása.

Egy harmadik, kultúrák közötti terület létének fontosságát Kramersch (1993) is tárgyalja, ő ezt a nyelvtanulók „harmadik kultúrájának” is nevezi, egy semleges területnek, állapotnak, amelyben a tanuló elmélkedhet a célnyelvi és saját kultúráján. Kramersch (2009) három jellemzőjét emeli ki ennek a harmadik helynek vagy kultúrának: *közkedvelt* kultúra, amelynek érdekében a tanár játékos helyzetekre teremt lehetőséget, szerepjátékok, szimulációk segítségével, amely segíti a tanulókat a saját jelentések megkeresésében; ugyanakkor *kritikus* kultúra, amely bátorítja a nyelvtanítás kulturális tartalmának kritikus szemléletét, az uralkodó kulturális meggyőződések megkérdőjelezését; *ökológiai* kultúra is, amely a tartalomra figyelve reagál a környezet problémáira és szükségleteire.

Peterson és Coltrane (2003) kiemeli, hogy a kultúrák nem tekinthetők monolitikusnak, és ezt tudatosítani kell a nyelvtanulóknak. A tanulóknak alkalmat kell biztosítani, hogy tanulmányozzák, hogy a különféle kultúrákban milyen viselkedésformák elfogadottak bizonyos helyzetekben, gondolkodjanak ezeken, és próbálják megtalálni a saját hangjukat a célnyelvi beszélőközösségekben.

Moeller és Nugent (2014) is hangsúlyozza, hogy amikor az interkulturális kompetencia az osztálytermi gyakorlat részévé válik, a tanulók megtapasztalják, hogy miképpen használják a nyelvet mikor más kultúrához tartozó személyekkel szeretnének kommunikálni, megvizsgálhatják saját szokásaikat más perspektívából, és találkozhatnak az övékétől eltérő szemléletmódokkal.

Kultúra az osztályteremben

A nyelvtanári pályára készülőknek fontos megismerniük, hogy a célnyelvi kultúra milyen formában és hogyan tanítható az osztályteremben.

Elsőként az autentikus anyagok fontosságát emelnénk ki, amelyek használata segít élményszerűvé tenni a kultúra tanítását. Ezek lehetnek televízió műsorok, filmek, weboldalak, blogok, internetes fórumok anyagai, sajtótermékek, fényképek, éttermi étlapok stb. A tanulók különféle, szintjüknek megfelelő feladatokat végezhetnek az anyagokhoz kapcsolódóan, de fontos, hogy kitérjünk a kulturális normák, értékek, jellegzetességek megbeszélésére is. Megfigyelhető például bizonyos célnyelvi beszélők viselkedése, mimikája, nyelvhasználata az adott helyzetekben, és ezek ismeretében a tanulók kipróbálhatnak saját stratégiákat hasonló célnyelvi kommunikációs helyzetekben.

Ugyancsak fontos bizonyos nyelvi kultúr-specifikus elemek – kollokációk, idiómák és közmondások - megismerése és gyakorlása. Kollokációk esetében gyakori probléma, hogy a tanulók megpróbálják ezeket saját nyelvükből szó szerint lefordítani ahelyett, hogy a célnyelvi megfelelőjüket használnák. Az olyan angol kollokációkat, mint például „*make friends*” vagy „*take a nap*” nem lehet szó szerinti fordítással helyettesíteni, ezeket el kell sajátítani.

Az idiómák ugyancsak kihívást jelentenek a nyelvtanulásban. Irujo (1986) három lehetséges magyarázatot ad arra, hogy miért jelentenek problémát az angol nyelv idiómái a nyelvtanulóknak. Az első probléma az, hogy nem érthetők szó szerint, például a *he spilled the beans* (*elárulta a titkot*) idiómának semmi köze a kiöntött paszulyhoz. A második probléma az idiómákkal való találkozás hiánya, hiszen erre anyanyelvi beszélőkkel történő interakciók során lenne leginkább lehetőség. Az idiómák helytelen használata a harmadik problémakör, mert ezek nem használhatók bármilyen helyzetben, és nyelvtanilag is kötött szerkezetek. Ezekre a problémákra megoldást nyújthat a már említett autentikus anyagok gyakori használata, megfelelő feladatokkal.

A célnyelvben előforduló közmondásoknak sincs mindig megfelelőjük az anyanyelvben. Tanításuk alkalmával tisztázni lehet, hogy létezik-e vagy sem megfelelő az anyanyelvben, és az esetleges hasonlóságokra vagy különbségekre is fel lehet hívni a figyelmet.

A szerepjátékok és szimulációk is hasznosak lehetnek bizonyos kulturális szempontból megfelelő nyelvi formák és viselkedésformák gyakorlásában.

A kultúr-specifikus reáliák alkalmazása segít többet megtudni a célnyelvi kultúrára jellemző mindennapi életről, rutinokról. Ezek lehetnek fényképek, konyhafelszerelés, ruházati cikkek, emléktárgyak, hangszerek, élelmiszerek.

Természetesen nem várható el a tanároktól, hogy ők maguk tervezzenek meg és kutassanak fel mindent a kultúra tanításához. A hangsúlyt inkább arra kellene fektetni a tanárképzésben, hogy kialakuljon egy tudatos, kritikus szemlélet a rendelkezésre álló akkreditált tankönyveket illetően, és a tanárok képesek legyenek kiválasztani azokat, amelyek a legjobban segítenek nem csak a négy hagyományos készség (olvasás, írás, hallásértés és beszéd) fejlesztésében, hanem az ötödik, kulturális készség fejlesztésében is.

Az angol nyelv esetében, amely a nemzetközi kommunikáció domináns nyelve, az kulturális készség fejlesztése esetében nem hanyagolható el az interkulturális megközelítés.

Összegzés

Tanulmányunkban áttekintettük a kultúrának a nyelvtanításban betöltött szerepével és helyével kapcsolatos releváns szakirodalom egy részét, azért, hogy meghatározhassuk, mi az, amit a jövődöbéli nyelvtanároknak tudniuk kellene erről a témáról.

A szakirodalom ajánlásainak tükrében a következő témákat szándékozunk beiktatni a nyelvtanítás módszertana kurzus elméleti részébe: a kultúra definíciója; kultúra és nyelv, kultúra és nyelvtanítás közötti összefüggések felvázolása; a célnyelvi kultúra tanításának rövid történelmi áttekintése; a kulturális készség mint ötödik készség fejlesztése; a nyelvtanuló „harmadik kultúrája”, avagy a „harmadik hely” megteremtése; az interkulturális kompetencia fejlesztése; a tankönyvek tartalmával szembeni kritikus szemléletmód kialakítása. A szemináriumi tematika tartalma a következőket foglalhatja magába: az akkreditált tankönyvek kulturális tartalmának összehasonlító elemzése, autentikus anyagok (írott szövegek, hanganyagok, filmek, reáliák) gyűjtése és ezekhez kapcsolódó feladatok tervezése, a nyelv kultúr-specifikus elemeivel (idiómák, kollokációk, közmondások) kapcsolatos feladatok tervezése; szerepjátékok és szimulációk tervezése, amelyek segítik a kulturális szempontból elfogadható célnyelvi formák használatát.

Fontosnak tartjuk tudatosítani a hallgatókban, hogy a nyelvtanár feladata és felelőssége tisztában lenni a kultúra fogalmával, megjelenési formáival, kultúra és kommunikáció kapcsolatával, valamint a kultúratanítás lehetőségeinek elméleti és gyakorlati kérdéseivel.

Irodalomjegyzék

- Alptekin, Cem (2002). Towards Intercultural Communicative Competence in ELT. *ELT Journal*, 56 (1), 57-64.
- Bárdos Jenő (2004). Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. In Bárdos Jenő (szerk.), *Nyelvpedagógiai tanulmányok* (pp. 142-157). Pécs: Iskolakultúra.
- Bianco, Joseph Lo, Liddicoat, Anthony J., & Crozet, Chantal (1999). *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Language Australia.
- Byram, Michael (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, Michael, & Swain, Merrill (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, (1), 1-47.
- Irujo, Suzanne (1986). A piece of cake: learning and teaching idioms. *ELT Journal*, 40 (3), 236-242.
- Kramsch, Claire (2009). Third Culture and Language Education In Cook, Vivien, & Wei, Li (szerk.), *Contemporary applied linguistics* (pp. 233-254). London: Continuum.
- Kramsch, Claire (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Moeller, Aleidine Kramer, & Nugent, Kristen (2014). Building intercultural competence in the language classroom. In Dhonau, Stephanie (szerk.), *Unlock the Gateway to Communication* (pp. 1-18). Central States Conference Report. Retrieved from <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1160&context=teachlearnfacpub> [2017.12.12].
- Peterson, Elizabeth, & Coltrane, Bronwyn (2003). Culture in Second Language Teaching. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*, EDO-FL-03-09. Retrieved from https://media.startalk.umd.edu/workshops/2009/SeattlePS/sites/default/files/files/CAL_%20Digests_%20Culture%20in%20Second%20Language%20Teaching.pdf [2017.11.15].
- Rivers, Wilga (1981). *Teaching foreign language skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Seelye, H. Ned (1993). *Teaching culture: Strategies for foreign language educators*. [3rd Edition]. Lincolnwood: National Textbook Company.