

Hidasi Judit

A tanulóközpontú nyelvoktatás és nyelvtanulás motivációinak interkulturális vizsgálata

A nemzetközi mobilitás erőteljes megnövekedésével és a globalizációs folyamat erősödésével párhuzamosan az idegen nyelvek tudása iránti igény és ezt kielégítendő az idegen nyelvek oktatása és tanulása soha nem látott méreteket öltött. Ugyanakkor az idegen nyelvek oktatásának és tanulásának a hatékonysága és eredményessége messze elmarad a kívánatostól. Ennek hátterében kulturális okokat is fellelhetünk, úgy mint a tanulás és ismeretsajátítás kulturálisan determinált programozottsága és a tanulási és oktatási kultúrák különbözősége, és nemegyszer ezek inkompatibilis volta. Ezeknek a problémáknak a feloldásához jelentős segítséget jelenthet a tanárközpontú oktatási szemléletről a tanulóközpontú nyelvoktatásra való áttérés. Kérdéses azonban, hogy mindenki egyaránt alkalmas-e a tanulóközpontú – ezen belül az önálló – tanulásra, hiszen az egyéni habitus mellett az úgynevezett „oktatási kultúra” illetve „tanulási kultúra” programozottsága és különbözősége országoként meghatározó erővel bírhat.

Idegennyelv-elsajátítási stratégiák különbözősége kultúraközi megközelítésben

Az első kínai órán Pekingben gyakorlatilag csak technikai ügyek lebonyolítása történt: a nyolcnemzetiségű tanulócsoporthoz tagjainak kölcsönös bemutatkozása, órarend ismertetése, tankönyvek és munkafüzetek kiosztása, hangkazetták átvétele és ismerkedés. Valamennyien megtanultuk kínaiul azt a frázist, hogy: X.Y. vagyok, Z. országból jöttem. Óra végén a rendkívül szimpatikus és bizalomgerjesztő tanárnő a lelkünkre kötötte, hogy ne feledkezzünk meg a házi feladatról: a zöld könyv 6. oldalán lévő 2. és 3. feladatról, és használjuk tanuláskor a hangkazettát. Odahaza csak estefelé szántam rá magamat a tankönyv elővételére. Minek a sietség, hiszen csak most kezdünk, bizonyára a házi feladat sem valami túl nehéz - véltem. Hatalmas tévedés! Az első feladat egy nyolcsoros kínai vers volt, amit kívülről kellett megtanulni. A második feladat ugyancsak biflázás, de szerencsére ezúttal nem nyolc, hanem hat sor, igaz, hogy nem versben, hanem prózában – egész pontosan dialógus formátumban. A tankönyv ugyan *pin'ying* átírással megadta a szöveget, de a szöveg jelentéséről halvány sejtelmem sem volt. A hangkazettán a kiejtést is szépen lehetett követni, de mit ér az, ha nem érti az ember?! Csak nem komolyan gondolják, hogy ezt a két szöveget be lehet vágni anélkül, hogy értené az ember?! De bizony, teljesen komolyan gondolták, olyannyira, hogy minden nap kaptunk ilyen feladatot „vaktanulásra”, azaz anélkül betanulni szövegeket, hogy az ember értené. Mint később elmondták, ez meggyőződésük szerint azért segíti a nyelvtanulást, mert mint a kisgyermek az anyanyelve tanulásakor, a nyelvtanuló is a jelentést nem a szavak szemantikájából, hanem az azon kívüli, azon felüli paralingvisztikai jelekből próbálja kiolvasni. A nyelv prozódijában keresztül így a külföldi hamarabb jut el a hangzó nyelv gazdag eszköztárának megismeréséhez – ami a kínai esetében, a maga 4 tónusával, különösen fontos (Hidasi, 2008).

Nos, ez a lecke döbentett rá arra, hogy nem csak a nyelvek sokfélesége, hanem a nyelvek oktatásának és tanulásának a különbözősége is mennyire kultúrafüggő. A fentiek ismeretében aztán már érthetőbbé vált az is, hogy miért sétálnak a kínai diákok reggel 6 órakor a campuson fülhallgatóval a fülükön halkán duruzsolva angolnak tűnő idiómákat. Mivel kora reggel a legfrissebb az agy, ezt a nehéz „vakmemorizálási” megterhelést célszerű arra az időpontra időzíteni, amikor remény van arra, hogy egyéb zavaró zajoktól mentesen erőteljesen koncentrálhassanak. Az angolt – illetve bármely idegen nyelvet – nem a jelentése, hanem a hangalakja felől igyekeznek elsajátítani. Az angol nyelvkönyvekben kotta-szerű dallamívek kísérik a szöveget – először a prozodiát, az intonációt, a tónust próbálják utánozni és betanulni – a megértés csak ezután következik (Hidasi, 2007).

Mondani sem kell, ez a megközelítés szögesen ellentétes az Európában megszokottal, ahol a jelentés, az értelem felől közelítik meg az idegen nyelvet, ami különösen a latin-görög grammatizáló hagyományok alapján évszázadokig az uralkodó módszer volt. Európában az utóbbi évtizedekben az oktatásban általában az úgynevezett lexikális tudás fejlesztése helyett a kommunikációs készségek fejlesztésére helyeződött a hangsúly. Ennek következtében a kívülről tanulás erőteljesen visszaszorult még azokban az esetekben is, ahol ez indokolt lenne: nevezetesen jeles irodalmi művek, versek megtanulása, illetve az idegennyelv-tanulás bizonyos fázisaiban. Itt tudniillik nem arról van szó, hogy az idegennyelv-elsajátítási folyamatban a kívülről tanulás, azaz biflázás, mint módszer eleve kiiktatandó lenne, hiszen a megértést követően az elsajátítás fázisában bizonyos körülmények között igenis indokolt a memorizálás. Európában azonban nem szokás bebifláztatni szövegeket – még idegennyelv-oktatási célzattal sem – értelmezés híján. Erre az európai tanuló – mint ezt a saját példámon egyébként tapasztaltam is – nehezen kapható, egyszerűen azon oknál fogva, hogy más tanulási módszerre kondicionáltak.

Interkulturális különbségek a mentális programozásban

A gondolkodás, a cselekvés és a kommunikáció közötti interkulturális különbségekre az elmúlt évtizedekben több kutató felhívta a figyelmet (Althen, 1988). Szembeszökő a különbség például a gondolkodás síkján az észak-európai és angolszász absztrakt – deduktív stílus, valamint a japán konkrét – induktív stílus között. Vagy a cselekvés síkján az offenzív típusú amerikai probléma-megoldó és akadály-legyőző valamint a sors akaratába belenyugvó, a dolgokat megtörténni hagyó defenzív dél-ázsiai stílus között (Stewart – Bennett, 1991). A kommunikáció frontján még jelentősebbek a különbségek, amelyek jelentkeznek az érintkezési és üdvözlési rituálék és szövegek hossza és jellege közötti különbségekben, a társalgás és tárgyalás menetének lineáris avagy spirális vonalvezetésében (Hidasi, 2002), a közlések indirektségi fokában (Hidasi, 2004), a nem-verbális kódok szerepében – hogy csak a legfontosabbakat említsük (Bennett, 1998).

A mentális programozás közötti különbségek adják a kulturális sajátosságok egy jelentékeny részét (Cole et al., 1971; Scribner – Cole, 1981). Ilyen értelemben közel sem mindegy, hogy milyen programozást tanulunk meg, milyen mentális szoftvert sajátítunk el a saját kulturális neveltetésünk, programozásunk és kondicionálásunk során. Ez ugyanis egész életünkben meghatározó lesz a tekintetben, hogy hogyan szerzünk, dolgozunk fel és tárolunk ismereteket. Miután a kognitív folyamatokat erősen befolyásolja az a mód, ahogyan a kognitív tudás megszerzését megtanultuk, zavaró vagy nehéz lehet egy másik

programozás, azaz egy másik szoftver alkalmazása. Néha ez már-már az inkompatibilitás határát súroló konfliktusokhoz vezet (Komisarof, 2002).

Az ismeretek és ezen belül az idegen nyelvek elsajátításában is alapvetően két ellentétes megközelítési móddal állunk szemben. Az egyik az egész felől közelít a lényeghez, a másik pedig a rész felől közelít az egészhez. Az ismeretek percepciója, feldolgozása, értelmezése, tárolása és reprodukálása kultúránként különféle módon történik. Míg egyes kultúrák képviselői a valóságot és az ismereteket a maguk teljességében, a maguk komplexitásában ragadják meg és abból törekednek az esszenciát kivonni, addig más kultúrák a relevánsnak gondolt részek felől, azaz analízáló módon kívánnak az ismeretek komplexitása felé eljutni. Az első típust nevezi Hayashi (Hayashi, 1998) *analóg*, míg a másodikat *digitális* típusú kultúrának.

Az analóg világszemlélet elfogadja a világot olyannak, amilyen, vagyis a maga teljességében érzékeli és úgy is tárolja a memóriájában. Az intuícióra támaszkodik és nem a rációra – ezért nem is törekszik racionális érvekre vagy reakciókra. Ezzel szemben a digitális világszemlélet talaján a valóság és az ismeretek definiálása, kategorizálása és elemzése iránti igény oda vezet, hogy a valóságot csak akkor tudjuk felfogni, ha előbb „megértjük”. Ez a szemlélet hatotta át az európai tudományos gondolkodást, vallási felfogást és szolgált alapul a filozófiai elméletek kibontakozásához.

Senki sem tartható maradéktalanul analóg vagy digitális szemléletűnek. De amennyiben e két fogalmat oppozícióként egy képzeletbeli sík mentén helyezzük el, akkor az európai és az ázsiai szemlélet alkotja a két ellentétes pólust. Noha a világ népeinek nagyobb hányadát alkotják az analóg szemléletű embertársaink (ugyanis Afrika és Latin-Amerika népeinek többsége is ide sorolható), a kisebbik hányadot alkotó digitális szemléletű európai és észak-amerikai kultúrák képviselői tudományos súlyuknál és gazdasági erejüknel fogva jelentős erőt képviselnek. Az ember születésekor analóg módon perceptuálja a valóságot, de a digitális kultúrákban lassan átnevelődik a digitális szemléletre.

Nyelvelsajátítási modellek

Az interkulturális vizsgálatok és kutatások többsége az idegennyelv-elsajátítási folyamatban és eredményességben ez idáig elsősorban a nyelvtanulási motivációk és szociálpszichológiai különbségek elemzésére irányult, rámutatva arra, hogy mindenekelőtt társadalmi és szubkulturális tényezők befolyásolják a nyelvelsajátítás sikerességét. Ezek az elemzések természetüknél fogva azonos országban vagy társadalomban meglévő etnikai szubkultúrák nyelvelsajátítási szokásait és eredményeit vetették össze, és mint ilyenek, jelentősen hozzájárultak a multikulturális közösségek és társadalmak jobb megismeréséhez (Giles – Byrne, 1982; Gardner, 1985; Schumann, 1986). Kevés szó esett azonban a szélesebb értelemben vett kulturális különbségekről, azaz a népek és országok közötti nyelvelsajátítási szokásokról. Noha nyelvtudási szintet összevető statisztikai különbségek már korábban is sejteni engedtek véletlennek nem tekinthető jellemzőket és lényeges tendenciákat, de ezeknek a mögöttes és tudományosan szisztematikus okfeltárása ténylegesen a mai napig nem történt meg. Figyelemre méltó például az az összehasonlító vizsgálat, amelyet évente elvégeznek Ázsia több mint 20 országára vetítve középiskolások körében, az angol nyelvtudásukat értékelendő. Ebben a megmérettetésben Japán évtizedek óta – a példátlan emberi és anyagi erőforrást nem kímélő befektetések ellenére – rendszeresen az utolsó vagy utolsó előtti helyet foglalja el. Nem jobb a helyzet az egyetemisták körében sem: a kínai,

koreai és japán diákok TOEFL átlaga 560, 522 és 498 is arról árulkodik, hogy a Japánban folyó angol nyelvoktatás hatékonysága az egyik legalacsonyabb a világon (TETM, 1999). Ennek az okai sokfélék (Hidasi, 2002), de a kudarcért felelős egyik lényeges tényező a nyelvoktatási és nyelvelsajátítási stratégiák különbözősége.

A nyelvoktatási és nyelvelsajátítási stratégiák szemléletbeli különbségekből eredeztethetők. Nevezetesen a már hivatkozott analóg-digitális szemléletbeli különbség az, ami jól megragadható az idegennyelv-elsajátítás terén is. Az európai tanuló előbb érteni akarja a szabályokat, a szabályszerűségeket, magát a mechanizmust, és ha már megértette, akkor törekszik az elsajátításra és a produkcióra. Vagyis a megértés talajáról fogadja be az idegennyelvi valóságot. Ezzel ellentétben az analóg szemléletű népek és kultúrák képviselőinek nyelvtanulási stratégiája. Ezekben a kultúrákban a „mester” követése, az utánzás, az imitálás felől történik a megközelítés (lásd például a hagyományos harci művészetek és a keleti művészetek: tea-ceremónia, virágrendezés, és egyéb oktatási és tanulási modelljeit). A tanítvány kitartó és türelmes gyakorlással igyekszik tökéletesíteni a tudományát, anélkül, hogy menetközben instrukciókat kapna tanítójától. Irányítás hiányában kénytelen erősen hagyatkozni a tágabb kontextusra, azaz analóg módon befogadni és feldolgozni az információkat, hiszen nem tudhatja, hogy minek mikor lesz relevanciája, mikor lesz jelentősége. Vagyis nem annyira tanítják, mint inkább hagyják, készítetik arra, hogy maga jöjjön rá a szabályszerűségekre, a mechanizmusra. Ezzel a módszerrel a mesterségekben és iparművészeti ágakban kiváló szakembereket lehet ugyan nevelni, hiszen a kitartó és folyamatos gyakorlás, hosszas csiszolás révén a türelmes tanonc előbb-utóbb nagyszerű mesterségbeli tudásra tehet szert, de a nyelvtanulásban ez az eljárás nem tűnik hatékonynak. Legalábbis, ha a hatékonyságon azt értjük, hogy valaki minél rövidebb idő alatt, minél kreatívabb módon legyen képes használni egy idegen nyelvet, akkor semmiképpen sem.

Az európai ember szereti előbb az eszével felfogni, majd ezt követően a fülével és hangjával reprodukálni a tanulandó nyelvet. Ezek után lehet rátérni aztán annak alkotó használatára, azaz a produkcióra magára idegen nyelven. A nyugati nyelvelsajátítási modellben a cél az, hogy a szabályokat megtanulva azok mielőbbi alkalmazására törekedjék a nyelvtanuló egy adott lexikai készleten – és ezzel hatalmas időt lehet nyerni, hiszen egy limitált lexikai tudás birtokában is már elvileg operációképesé válik a nyelvtanuló.

A keleti nyelvoktatási módszer ugyanakkor rendkívül időigényes: itt előbb a nyelvet magát kellene jóformán megtanulni ahhoz, hogy a szabályok leképezésére képessé váljék a tanuló. Igaz, hogy ha a nyelvet magát tudja már az ember, akkor a szabályok tudatosítására tulajdonképpen nincs is szükség. Valahogyan úgy, mint az anyanyelvünk esetében. Ilyen sok idő – szokványos osztálytermi oktatási körülmények között – egyszerűen nem áll rendelkezésre. Az időfaktor fontosságának a felismerése vezethetett oda, hogy a keleti kultúrákban az alábbiakban bemutatandó oktatási kvázi-stratégiák alkalmazására került sor.

Japánban az idegen nyelvek oktatása alapvetően mondatsémákban történik. A japán diákok egész terjedelmes párbeszéddek vagy szövegrészek betanulására is képesek, és a megtanulást ezek memorizálása jelenti. A számonkérés pedig abból áll, hogy ezek maradéktalan reprodukciójára mennyire képes a tanuló. Addig, amíg ennél a fázisnál megáll a nyelvtanulási folyamat, akkor nincs is baj. Vagyis, ha a következő lépcsőre, az alkalmazásra, azaz a kreatív „produkcióra” nincs igény (márpedig a japán nyelvoktatási és számonkérési gyakorlatban nincs), akkor nincs probléma. Az osztálytermi igények azonban eltérnek az életben felmerülő szükségletektől.

A mondatsémák tanulása, elsajátítása és tudása kétségtelenül nagyon hasznos mindaddig, amíg a reakció is ezekben a betanult sémákban zajlik. Például arra a kérdésre, hogy: "Do you like Japanese sushi?" az elvárt válasz az, hogy: "Yes, I like it very much!". A baj ott következik be, ha a reakció nem a séma szerint alakul. Az "I do not like sushi at all" válasz esetén a kommunikáció megbénul. Ennek számos oka van: a betanult forгатókönyvtől eltérő válaszadást nem tudja kezelni, nem tudhatja kezelni az a tanuló, aki nem a nyelvet tanulja, hanem adott mondatokat tanul. Erre a válaszra nincs memória- emléke, vagyis nincs, amit felidézzen. Következésképpen folytatni sem képes a dialógust, mert kiesik a ritmusból, akárcsak egy színész a szerepéből. A másik probléma kulturális jellegű: miután a sushi nagyon kedvelt és rangos nemzeti fogás, többnyire fel sem tételezik a japán emberek, hogy a sushit lehet nem szeretni. A harmadik probléma kommunikációs jellegű: a japán kommunikációban, kulturált érintkezési viszonyok között nem szokás elutasító választ adni, ergo, az ilyen válaszok kezelésére nincsenek felkészülve a japán beszélők. Elutasítást vagy negatív attitűdöt kifejezni, megfogalmazni nem szokás a saját anyanyelvükön sem. Vagyis még ha így is érezne valaki, akkor sem mondja ilyen formában ki. A japán kommunikátor tehát többszörösen megdöbben: először azon, hogy nem azt a választ kapta, amire számított; másodsor azon, hogy van, aki nem becsüli a sushit; végül leginkább azon, hogy ennek még félreérthetetlen módon hangot is ad az illető. Az eredmény a kommunikáció diszfunkcionálása, ami szélsőséges esetben a kommunikáció megszakadásához, de legalábbis erős zavarhoz, félreértéshez vezet.

A stratégiai inkompatibilitás kezelése

Noha a tanulási és tanítási stratégiák különbözősége kulturálisan motivált, tagadhatatlan, hogy hatalmasak az egyéni különbségek is. Bizonyára található az analóg kulturális szemléletű közösségekben is olyan egyén, akihez a digitális megközelítés áll közelebb, és ez fordítva is igaz: nem egy olyan esettel találkozhatunk az alapvetően digitális kultúrákban is, amikor valaki analóg módon sajátít el ismereteket. Ráadásul az egyéni eltérések miatt még az egyértelműen digitálisnak vagy az egyértelműen analógnak tartott kulturális közösségeken belül is a konkrét stratégiák maguk különfélék lehetnek akár a tanulói akár az oktatói oldalról. A problémát általában az jelenti, ha az oktatási-tanulási folyamatban a stratégiák (a nyelvelsajátítási szoftverek) nem kompatibilisek. A digitális módon oktató tanár (mai világunkban például az angol anyanyelvű oktató) nehezen ért szót az analóg ismeretszerzési stratégiára kondicionált diákokkal (akikkel ázsiai vagy afrikai munkája során szembesül). Az analóg módon oktató tanártól (például kínai, koreai, japán, arab stb. lektorok) nehezebben tanul a digitális szemléletű (például európai) diák, mert hiányzik neki a folyamatból a „ráció”. E surlódás feloldására, mint minden emberi interakcióban, a nyelvelsajátítási folyamatban is ismét csak több stratégia mobilizálható:

- a tanár próbál alkalmazkodni a tanuló(i közösség) nyelvelsajátítási stratégiájához,
- a diák próbál alkalmazkodni az oktatótól megkövetelt stratégiához,
- kölcsönös kompromisszumok árán alkalmazkodva egyfajta új, se nem ilyen, se nem olyan, de mindkét fél számára elfogadható és követhető vegyes stratégiát alakítanak ki.

Miután valamennyi stratégiának van előnye és hátránya is, az adott helyzet ismeretében lehet csak eldönteni, hogy melyik alkalmazása a legcélszerűbb. A célszerűség önmagában azonban még nem garancia arra, hogy a leghatékonyabbnak tűnő stratégia meg is valósítható: itt a kulturális determináltság, illetve a kulturális rugalmasság kérdése merül föl, ami végül is jelentékenyen befolyásolja az interakciót.

Pusztán számszerűségi megfontolásokból például logikusnak tűnne, hogy a tanár alkalmazkodjon egy osztályközösség nyelvtanulási szokásaihoz, viselkedéséhez. Ez azonban sokszor azért nem működik, mert a tanár

- tudatában sincs a stratégiák különbözőségének,
- jobb esetben tudatában van a különbözőségeknek, de nem tud változtatni a saját módszerein:
 - vagy mert etnocentrikus meggyőződése szerint az egyedül üdvözítő módszer az, amit ő követ,
 - vagy mert nem képes változtatni: a sajátjától eltérő stratégiát nem ismeri, annak oktatási vonatkozásaira nem készítettek föl.

A diák részéről történő alkalmazkodási kísérletek sem mindig zökkenőmentesek: a diáknak az energiája sokszor nem magának a nyelvnek a tanulására megy el, hanem a stratégia-váltási kényszernek való megfelelésre. Lehet, hogy az általa megtanult és megszokott stratégiával gyorsabban és hatékonyabban jutna előre, mégis kénytelen azt követni, amelyet a körülmények lehetővé tesznek számára. Különösen külföldi idegennyelv- oktatási környezetben – kiszolgáltatottságánál fogva – általában kénytelen a fogadó ország stratégiai irányát követni.

Külön problémát vet föl a multikulturális tanulócsoporthoz esete: még ha meg is van az oktatási folyamat résztvevőiben az alkalmazkodási szándék, kérdés, hogy milyen alapon dőljön el a követendő stratégia. Az erőfölény alapján (a tanár javára), avagy a hallgatói közösségben uralkodó számszerűségi erőviszonyok alapján (azokhoz a hallgatókhoz alkalmazkodjon mindenki, akik a legtöbbnek vannak), esetleg hatalmi viszonyok alapján (a hangadó hallgatói közösséghez alkalmazkodva)? Akármelyiket is vesszük, lesznek a folyamatnak nyertesei és vesztesei.

Paradigmaváltás az idegen nyelvek oktatásában és tanulásában

Einhorn Ágnes 2015 végén megjelent vitaindító tanulmányában (Einhorn, 2015) „pedagógiai kultúraváltásról” beszél a nyelvvoktatásban. Annyiban igaza van, hogy nem egyszerűen technikák – például audiovizuális módszerek, kommunikatív nyelvvoktatási módszerek – terén történő megújulásra, korszerűsítésre van szükség, hanem inkább szemléletváltásra. A kérdés csak az, hogy ki mit ért szemléletváltáson.

Értelmezésemben szemléletváltásra abban az értelemben van szükség, hogy az oktatóközpontúságról fokozatosan át kell térni a tanulóközpontúságra (Hidasi, 2014, 2015). Ez azt jelenti, hogy a (kulturálisan, társadalmilag, tudásanyagban és műveltségben, eszközökben) sokszínű és eltérő háttérrel rendelkező tanulók eltérő igényeit minél hatékonyabban kell úgy kielégíteni, hogy mindenki a saját tempójában, a saját képességeinek megfelelő módon, a saját lehetőségei közepette, a saját maga számára leghatékonyabbnak bizonyult technikával tanulhasson. A tanár funkciója ebben a folyamatban megváltozik: a ’tanító’ szerepről áttér az ’irányító’ szerepre – azaz a feltételek, a lehetőségek (könyvek,

hanganyagok, internetes programok, DVD-k stb.) bemutatásával, a tanuláshoz szükséges muníció „elérési” útjainak ismertetésével tudja leghatékonyabban segíteni az önálló tanulási folyamatot.

Persze ne gondoljuk azt, hogy az önálló tanulás gondolata új! Példaként hadd utaljak egy 1910-ben Pesten megjelent japán nyelvkönyvre (Seidel, 1910), amely címében is utal az önálló munkára: *Praktische Grammatik der japanischen Sprache für den Selbstunterricht*. De ugyancsak ebben az időben örvendett nagy népszerűségnek egy nyelvkönyvsorozat: „*Rozsnyai gyors Nyelvmesterei Bármely nyelv alapos elsajátítására tanító nélkül*”.

Ugyanakkor fenntartásaim vannak azzal kapcsolatban, hogy vajon mindenki alkalmas-e és képes-e az önálló tanulásra. A kemény tanulási és munkafegyelmre szocializálódott ázsiai népek fiai feltehetőleg nagyobb valószínűséggel, mint a kevésbé fegyelmezett magyarok. A tanulóközpontú oktatás és tanulás mindazonáltal nem merül ki az önálló tanulói munkában; inkább az intézményes, szervezett – de tanulóközpontú – oktatás kiegészítéseként mobilizálhatóak azok az eszközök, amelyekkel az önálló tanulás is támogatható.

Prognosztizálható, hogy hosszabb távon a magyar nyelvoktatás-politika a nyelvtanítás és nyelvtanulás hatékonyságának érdekében törekedni fog az alábbiakra:

- új tanítási módszerek folyamatos kutatása és fejlesztése,
- a formális és informális oktatás lehetőségeinek párhuzamos, és az eddiginél hatékonyabb kihasználása (osztálytermen kívüli foglalkozások, alkalmak, gyakorlatok beiktatása),
- a tanításközpontú szemléletről a tanulóközpontú gyakorlatra való áttérés (a modern, digitális technológiák lehetőségeinek a hatékonyabb kiaknázása révén),
- a nyelv és kultúra integrált oktatásának és tanulásának a támogatása,
- idegen nyelvű filmek szinkronizálásának fokozatos leépítése (ez a televíziós gyermek-programok esetében már érvényesülő gyakorlat Magyarországon és számos más országban egyaránt),
- átláthatóbb és objektívebb tudásmérési és értékelési rendszerek fejlesztése.

A nemzetközi mobilitás erőteljes megnövekedésével és a globalizációs folyamat erősödésével párhuzamosan az idegen nyelvek tudása iránti igény és ezzel párhuzamosan az igen nyelvek oktatása és tanulása soha nem látott méreteket öltött. Egyre nagyobb a valószínűsége annak, hogy az ipari és kereskedelmi tevékenységekhez hasonlóan az oktatás is mindinkább multinacionálissá válik. A multinacionális menedzsment, a menedzsment stílusok interkulturális vizsgálata már évtizedek óta napirenden lévő kutatási és képzési téma. Az idegennyelv-oktatási folyamatot tervező, irányító és vezénylő nyelvtanárok számára ugyancsak időszerű lenne a multinacionális igényeket szem előtt tartó nyelvoktatási és nyelvtanulási stratégiák interkulturális vizsgálata, elemzése és tanítása. Ezzel ugyanis világszerte jelentékenyen emelni lehetne a nyelvoktatás hatékonyságát.

Hivatkozások

- Althen, G. (1988). *American ways: A Guide for Foreigners in the United States*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (1998). Intercultural Communication. In: Reid, J. (ed.) *Building the Professional Dimension of Educational Exchange*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Cole, M. – Gay, J. – Glick, J. A. – Sharp, D. W. (1971). *The cultural context of learning and thinking: An exploration in experimental anthropology*. London: Methuen.
- Einhorn, Á. (2015). Pedagógiai kultúraváltás az idegennyelv-tanításban? *Modern Nyelvoktatás*, XXI. / 4. (48-58).
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning*. London: Arnold.
- Giles, H. – Byrne, J. L. (1982). The intergroup model of second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3, (17-40).
- Hayashi K. (1998). *How to Create Effective Dialogue between Digital and Analog Communicators*. (manuscript) Master Workshop, SIETAR Congress 98, Tokyo.
- Hidasi, J. (2002). Metszéspontok: nyelvek és kultúrák. *Modern Nyelvoktatás*, VIII./ 2-3. (9-19).
- Hidasi, J. (2004). *Interkulturális Kommunikáció*. Budapest: Scolar.
- Hidasi, J. (2007). The Impact of Cultural-mental Programming on the Acquisition of the Japanese Language In: Szerdahelyi, I. – Wintermantel, P. (szerk.) *Japanológiai körkép*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, (339-352).
- Hidasi, J. (2008). Idegennyelvvelsajátítási stratégiák különbözősége kultúráközi megközelítésben, In: Fóris, Á. – Fűzfa, B. – Sciacovelli, A. (szerk.) *Nyelhével halad a nemzet: Esszék, tanulmányok és egyéb írások Pusztay János tiszteletére*. Szombathely: Savaria University Press, (65-76).
- Hidasi, J. (2014). Cultural-mental programming and the acquisition of foreign languages. In: Anna Zelenková (szerk.) *Foreign Languages: A Bridge to Innovations in Higher Education (CD): Conference proceedings*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela Ekonomická Fakulta, 2014. (17-23).
- Hidasi, J. (2015). Gengoshuutoku no sutairu to shurui (Styles and types of language acquisition). In: Wakai S. (szerk.) *Papers presented at the 27th International Conference on Japanese Language Teaching*. Balatonszárszó, 2014.08.23 -2014.08.25. (95-98).
- Komisarof, A. (2002). Coping Styles Among Native English Speaking Instructors Toward Japanese University Classroom Culture. *Journal of Intercultural Communication No. 5*, (131-148).
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, (379-392).
- Scribner, S. – Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Seidel, A. (1910). *Praktische Grammatik der japanischen Sprache für den Selbstunterricht*. Bécs – Lipcse – Pest: A. Hartleben's Verlag.
- Stewart, E. C. – Bennett, M. J. (1991). *American Cultural Patterns: A Cross-cultural Perspective*. Rev. ed. Yarmouth ME: Intercultural Press.
- TETM= *The English Teachers' Magazine*, (1999). September (26).