

GOLUBEVA IRINA

# Ezer mérföldes utazás

## Interjú Michael Byram professzorral

Michael Byram az interkulturális nevelés tudományterületének egyik legismertebb szakértője, a neveléstudomány doktora. A Durhami Egyetemen (Nagy-Britannia) a tanárjelölteknek a nyelvtanítás módszertanát, a doktori képzésben résztvevőknek pedig az interkulturális tanulmányokat és a kétnyelvűség pedagógiai, nyelvpolitikai kérdéseit érintő kurzusokat oktatja. Ezen kívül az Európa Tanács Nyelvpolitikai Szakosztályának (Strasbourg) tudományos tanácsadója. Nemrégiben tért haza Japánból, ahol a tokiói Gakugei Egyetem vendégprofesszoraként dolgozott a Tanárképző Központ Tanterv-fejlesztési Csoportjánál. Ez a központ a japán oktatási intézmények tantervfejlesztési programjaiban és a tanárképzési rendszer reformjának megtervezésében vállal szerepet. Michael Byram számos olyan, az interkulturális (kommunikatív) kompetenciával foglalkozó könyv és tanulmány szerzője, illetve társszerzője, amelyek Magyarországon mind a tanárképzésben, mind a doktori képzésben alaplűnek számítanak.

**Golubeva Irina** [a továbbiakban **GI**]: *Első kérdésemnél hadd idézzem Konfuciusz szavait: „Az ezer mérföldes utazás is egyetlen lépéssel kezdődik!” Emlékszik-e, Professzor úr, hogy mikor tette meg azt a bizonyos első lépést, amellyel megkezdte utazását az interkulturalitás világában?*

**Michael Byram** [a továbbiakban **MB**]: Nem mondanám, hogy mindössze egyetlen lépésről volt szó. Mikor középiskolai nyelvtanárként franciát és németet tanítottam, kollégáimmal gyakran vittünk gyermekcsoportokat Franciaországba vagy Németországba tanulmányi kirándulásra, mert úgy véltük, hogy bizonyára hasznukra válik majd. Mikor később, egyetemi oktatóként volt alkalmam átgondolni a középiskolában szerzett tapasztalataimat, rájöttem, hogy sok feltevésem megkérdőjelezhető és tüzetesebb vizsgálatot érdemelne. Aztán hallottam fiatal tanárjelölteket úgy nyilatkozni, hogy azért akarnak nyelvet tanítani, hogy diákjaik látókörét kitágíthassák. Ekkor elkezdtem azon töprengeni, hogy vajon a látókör kitágítása valóban a nyelvtanítás szükségszerű következménye-e. Így jutottam el ahhoz a kutatási területhez, amit kezdetben „Kulturális tanulmányok az idegen nyelvi nevelésben” címmel tanítottam. Hittem és máig hiszek abban, hogy a nyelvtanítás nem csupán a „kommunikatív kompetencia” megszerzésére szolgál. A nevelés, mint cél, éppen olyan lényeges.

**GI**: *Említene néhány olyan szerzőt vagy kutatót, aki az Ön interkulturalitással kapcsolatos szemléletét leginkább alakította?*

**MB:** A nyelvoktatás területén a németországi „Didaktiker” gondolkodásmódot nagyon hasznosnak tartottam, mivel Nagy-Britanniában nem volt hagyománya hasonlóan elmélyült elemző rendszerezésnek. Hosszú éveken keresztül együtt dolgozhattam Dieter Buttjes-szel, Jürgen Kramerrel és munkatársaikkal. Tágabb értelemben óriási hatást gyakorolt rám Raymond Williams író, irodalomkritikus és művelődéstörténész. Akkor ismertem meg az írásait, amikor a doktori disszertációmra dolgoztam, amely történetesen irodalmi témájú volt – egy dán költőről, regényíróról szólt. A Williamsre annyira jellemző széles látókör és szigorú analitikus megközelítésmód, melyeket számos területen (pl. az oktatási, nevelési célokat illetően) alkalmazott, nagyon inspirálóan hatott rám. Külön említést érdemel *The Long Revolution* [Hosszú forradalom] című könyve.

**GI:** *Az Ön leggyakrabban idézett munkája a „savoirs” – egy olyan interkulturális kompetencia-modell, amelyet a Közös Európai Referenciakeret elfogadott, és amelyre az interkulturális kutatásokkal foglalkozó szakemberek gyakran hivatkoznak. Az modell első változata az interkulturális kompetencia négy elemét határozta meg: (1) savoir [ismeretanyag], (2) savoir être [interkulturális attitűd], (3) savoir apprendre [a felfedezés, ismeretszerzés készsége] és (4) savoir faire [az interakcióba lépés készsége]. Ez a kompetenciamodell később még két kategóriával egészült ki: savoir comprendre [az átváltás értelmezés készsége] és savoir s’engager [kulturális tudatosság], míg két elemet összevont a szerző [savoir apprendre] és [savoir faire]. Dolgozik-e még ezen a modellen?*

**MB:** Valóban, Geneviève Zarate-t és engem kértek fel arra, hogy írjunk egy tanulmányt, amelyben a Közös Európai Referenciakeret [CEF] számára a van Ek nevéhez fűződő kompetencia-elmélet alapján kidolgozzuk annak az ismeretsoportnak az értékelési szempontrendszerét, amit akkoriban az Európa Tanács szociokulturális kompetenciának hívott. Ezzel természetesen sem mi, sem a CEF nem tudtuk maradéktalanul megoldani az értékelés problémáját. Sikeresen felvázoltuk azonban az interkulturális kompetenciának egy leíró modelljét, és megalkottuk az „interkulturális beszélő” (intercultural speaker) kifejezést, amelynek segítségével rávilágítottunk arra, hogy egy nyelvtanulónak legalább ebben az értelemben nem az anyanyelvi beszélőre kell hasonlítania.

Az írásunk akkori változata bekerült a Közös Európai Referenciakeretbe, de mivel a Referenciakeret többi része addigra elkészült, az interkulturális kompetencia értékelési szintjeinek definiálása és az értékelési eszközök kidolgozása egy időre félbemaradt.

Később az a gondolat kezdett foglalkoztatni, hogy vajon definiálható-e az interkulturális kommunikatív kompetencia fogalma oly módon, hogy értékelhetővé váljék. Így került sor arra, hogy korábbi cikkünket saját szemléletmódom szerint átdolgoztam. Egy számomra nagyon fontos elemmel egészítettem ki az eddigi modellt: az ún. „kulturális tudatosság” fogalmával [savoir s’engager]. Ezen az összetevőn keresztül próbáltam a modellben a nevelési aspektust tükröztetni. Ily módon az interkulturális beszélő leíró jellegű kompetencia-modellje előíró modellé vált, amely képes meghatározni azt is, hogyan viselkedjen az interkulturális beszélő, és hogyan reagáljon az övétől eltérő kultúrák értékeire, hagyományaira, hiedelmeire és viselkedési mintázataira.

Abban az időszakban a *Teaching and assessing intercultural competence* című könyvben utaltam a németországi „politische Bildung” (állampolgárrá nevelés) hagyománya-

ira, és jelenleg ennek az elképzelésnek a továbbfejlesztésén dolgozom. Olyan modellt szeretnék létrehozni, amely elgondolkodtat az idegen nyelvi nevelés és az állampolgárrá nevelés közti összefüggéseken. Visszatérve egy korábbi kérdésére, most válik igazán világossá, hogy az idegennyelv-oktatás és idegennyelv-tanulás nevelési céljába vetett hitem milyen jelentős hasonlóságokat mutat Raymond Williams nézeteivel.

**GI:** *A Közös Európai Referenciakeret 2001-es megjelenése óta tettek-e további lépéseket az interkulturális kompetencia szintjeinek definiálására és értékelésének kidolgozására?*

**MB:** Két ilyen kezdeményezésről van tudomásom, bár lehet, hogy született több is. A londoni CILT (Center for Innovative Learning Technologies) vezeti a Leonardo Projektet (amit eredetileg a CEF indított el), és az én elméletemet Torsten Kühlmann és Bernd Müller-Jacquier (Bayreuthi Egyetem) elképzeléseivel ötvözte. Olyan modellt alkottunk meg közösen, amely a fiatal mérnökök ipari, főként gépipari tevékenysége során, külföldön vagy külföldi mérnökökkel történő interakcióiban nélkülözhetetlen kompetenciákat foglalja magában. Reméljük, hogy ez a munka más ipari szektorokban dolgozók érdeklődését is felkelti. A közös projektmunka eredménye továbbá egy nyelvi portfólió, amely az önértékelési szintek leírását tartalmazza. Ezek a szintek a CEF-féle szintektől eltérően nem épülnek empirikus adatokra. Továbbá meg kell őket különböztetni azoktól a tesztelési és értékelési eljárásoktól is, amelyeket a projekt az értékelők számára dolgozott ki (lásd [www.incaproject.org](http://www.incaproject.org)). Ez utóbbiak eredményeit ugyanis nem lehetséges a portfólióban közvetlenül felhasználni. A portfólió szintjei a nyelvtanulók számára hasznos útmutatást adnak, mégsem jelentenek megoldást arra a feladatra, amellyel minket az Európa Tanács a 90-es években megbízott.

A második kezdeményezés az Európa Tanácsé. Ebben a munkában egy olyan munkacsoport tagja vagyok, amely az Európai Nyelvi Portfólió (másik nevén Európai Nyelvtanulási Napló) számára dolgoz ki egy általános interkulturális kompetencia-modellt és önértékelési eszköztárat. Az egyes szintek jelenleg előtesztelés alatt állnak, nem született még róluk publikáció.

Mindkét esetből jól látható, hogy számos kompetencia-modell hozható létre különböző céllal és különböző nyelvtanulói csoportok számára. Egyik modell sem teljes abban az értelemben, hogy mindent képes volna leírni és meghatározni, ami az „interkulturálisan kompetens” fogalmába beletartozik.

**GI:** *Az interkulturális kompetenciának van erkölcsi, etikai dimenziója is. Ilyen például a „bizonytalanság tűrése”. Az ilyen esetekben felmerül a kérdés, hogy az értékelési szempontok mindenre kiterjedjenek, kiterjedhetnek-e?*

**MB:** Igen, az erkölcsi, morális dimenzió bizony problematikus: gyakori, hogy a tanár másképp értékeli a nyelvtanulót, mint ő saját magát. Azt gondolom, nagyon fontos, hogy mindenki feltegye magának a kérdést: hogyan értékelhető egy nyelvtanulónak azon tulajdonsága, amelynek morális dimenziója is van? Mindez főként akkor elkerülhetetlen, mikor az értékelő véleménye az illető karrierjét és életvitelét jelentősen befolyásolja. Az oktatási szférában dolgozók, úgy tűnik, érzékenyebbek erre a problémára, mint az ipari szektor tagjai. Természetesen az előbbi csoport véleménye mellett érvelhetünk, mikor elfogadjuk, hogy ha valakit külföldre küldenek dolgozni, hasznos, ha tisztában vele, hogy mivel a bizonytalanság-tűrési szintje alacsony, nagy valószínűséggel nehezebbre esik majd beilleszkedni. Ilyen körülmények között valóban lényeges az őszinte,

határozott értékelés. Abban az esetben azonban, amikor az értékelés nem szolgál hasonló célt – pl. az iskolai oktatás, nevelés területén –, az ilyenfajta ítéletalkotás nem feltétlenül szükséges.

**GI:** *Annak ellenére, hogy – különböző okokból – egyre nagyobb az igény a számítógéppel támogatott nyelvoktatásra, az idegen nyelvi tanórákon még mindig a tankönyvé a főszerep. Gondolja, hogy a nyelvkönyvek interkulturális komponensének bővítése jelentős mértékben fejleszthetné a nyelvtanulók interkulturális kompetenciáját?*

**MB:** Igen, nemcsak gondolom, de remélem is, hogy így van. Manapság sok tankönyvíró tisztában van azzal, mennyire fontos olyan interkulturális elemek beépítése a tananyagba, amelyek egy jól megalapozott elméleti keretbe illeszkednek és módszertanilag megfelelően, körültekintően lettek kiválogatva. Ez az egyik módja annak, hogy az elérendő hatás garantálható legyen: az elméleti keretből kiindulva biztosítani a logikus felépítést. Ha az elméleti alapelveket nem követjük, haszontalan káosz lesz az eredmény. Az elmélet mellett fontos, hogy a tankönyvíró munkáját kutatás, kísérletezés és értékelés egészítse ki. Ebben a tanárok is tudnak segíteni, hiszen a saját, kis léptékű, osztálytermi akciókutatásukat maguk is elvégezhetik, hogy lássák az interkulturális oktatás konkrét eredményeit.

**GI:** *Ez azt jelenti tehát – s hadd utaljak vissza egy korábbi kérdésemre –, hogy az interkulturális kompetencia tartalmára is hangsúlyt fektető nyelvkönyvek fejlesztését nem hátráltatja az a tény, hogy egyelőre kiforratlanok az interkulturális kompetencia értékelési szintjeinek definíciói és mérési módszerei? Ahhoz, hogy egy nyelvkönyv hatékony eszköze legyen az interkulturális kompetencia fejlesztésének, elegendő-e, ha pusztán a tartalom és a feladattípusok szintjén történnek változtatások?*

**MB:** Igen. Véleményem szerint oktatási szempontból tökéletesen elegendő, ha a tankönyvben megjelennek olyan tartalmak és feladattípusok, amelyek – ahogy korábban már említettük – egy megfelelően kiválasztott elmélet megfelelő alapelveire épülnek. A tanár és/vagy a diák a nyelvkönyv minőségét könnyen értékelheti annak alapján, hogy az egyes tartalmak és feladatok mennyire bizonyultak hasznosnak a számára. Ehhez nincs szükség elkülöníthető, jól definiált szintekre, legalábbis mindaddig, amíg nem vizsgákhoz szükséges hivatalos értékelésről van szó. Természetesen mindannyian tisztában vagyunk vele, hogy egy vizsgarendszer precízebb értékelést követel. Szerencsére lehet még találkozni olyan tanárokkal, akik kevésbé vizsga-centrikusak, és a vizsgakövetelményektől függetlenül olyan ismeretekkel vétezik fel a diákokat, amelyeket valóban hasznosnak tartanak. Azt hiszem, a pontos definícióknál lényegesebb, hogy a tanárok gyakorlati, felhasználói szintű javaslatokat kapjanak. Tulajdonképpen ezért próbáltunk meg összegyűjteni és megjelentetni tanári beszámolókat, véleményeket az interkulturális nevelés osztálytermi gyakorlatából.

**GI:** *Általánosságban véve elégedett az idegen nyelvi nevelés, oktatás terén végzett és az interkulturalitással összefüggésbe hozható kutatás eredményeivel?*

**MB:** Anwei Feng nevű kollégámmal épp a közelmúltban végeztünk egy kérdőíves vizsgálatot, aminek az eredményei a *Language Teaching* című folyóiratban jelentek meg. Azt találtuk, hogy a nyelvoktatás számos területén folyik olyan jellegű kutatási munka, amely kapcsolatos az interkulturalitás fogalmával és tartalmával. Legtöbbjük azonban kisméretű, egyéni tanári kezdeményezés és tantervfejlesztést szolgál. Az ilyen akciókutatás valóban nagyon fontos és hasznos, mégis óriási jelentősége lenne a

nagyobb ívű kutatásoknak, amelyek alapkérdésekre keresik a választ, és részletesen, tudományos igényvel mérik fel például különböző oktatási módszerek vagy bizonyos önértékelésre alkalmas eljárások hatékonyságát.

Engem személy szerint nagyon érdekel az interkulturális szemléletnek a korai nyelvoktatásba való bevezetése, legyen szó akár általános iskoláról, akár óvodáról. Nagyon kevés szakirodalom áll rendelkezésre ahhoz, hogy eldönthessük: lehetséges-e és hasznos-e mindez. Néhány ország attól tart, hogy a nyelvoktatás aláássa a gyermeki nemzeti öntudat fejlődését. Ismereteim szerint egyelőre kevés empirikus adat sorakoztatható fel e nézet mellett vagy ellen. Nem létezik egyetlen elméleti keret sem, aminek a segítségével olyan módszereket jelölhetnénk ki, amelyek biztosítanák, hogy az osztálytermi interkulturális oktatás úgy is elérje célját, hogy a tanulók identitástudatára ne legyen negatív hatással. Rengeteg kutatás folyik továbbá a másodiknyelv-elsajátítás területén – felnőtt és gyermek nyelvtanulók körében egyaránt –, míg a kulturális aspektust tekintve nincs semmi ehhez fogható.

**GI:** *Lenne most egy kissé provokatív kérdésem. Ön rengeteget utazik, sokféle emberrel találkozik. Biztos vagyok benne, hogy volt már olyan helyzetben, mikor nehezére esett „igazi” interkulturális szemléletű embernek maradnia. Hogyan birkózik meg egy ilyen helyzettel?*

**MB:** Nemrég tértem vissza Japánból. Hat hónapot töltöttem ott. Az elején mindent nagyon fárasztónak és gyakran zavarba ejtőnek találtam. De tisztában voltam vele, hogy miért. Tulajdonképpen egyfajta kulturális sokkot éltem át, számtalan új élményt kellett feldolgoznom. Olyanokat például, mint az írástudatlanság érzése – nemcsak hogy nem értettem, de el sem tudtam olvasni a feliratokat az utcán –, vagy a kézfogas helyetti meghajlás, és még a nagyvárosi létformát is meg kellett szoknom, hiszen egy kisvárosból származom. Azaz nem csupán arról volt szó, hogy egy idegen országba csöppentem. Mivel tisztában voltam vele már érkezésemkor, hogy így lesz, ez sokat segített, mégis voltak olyan érzéseim, amelyeken nehezemre esett gyorsan felülkerekedni. Ilyenkor teljesen kikapcsoltam, és csak vártam türelemmel, hogy elmúljanak. És nagyjából így is lett.

Azért persze számos olyan eset is létezik – és itt most nem csak Japánról beszélek –, hogy valaki valami olyasmit tesz, ami számomra kimondottan zavarba ejtő. Mint akárki más, én is hajlamos vagyok az ilyen viselkedést – ha külföldi az illető – az adott nemzet jellemző vonásának tekinteni, azaz ugyanúgy sztereotípiákban gondolkodni, mint mások. A különbség csak az, hogy én azonnal ráébredek erre és megpróbálom elfojtani magamban!

Ebből a példából is nyilvánvaló, hogy mennyire hiszek az interkulturális ismeretek jelentőségében és az ésszerű gondolkodásban. Bár ezért a kijelentésemért most bizonyára sokan naivnak találnak.

**GI:** *Az előbb a Japánban szerzett benyomásairól mesélt. Mivel foglalkozott az ott töltött hat hónapban?*

**MB:** Vendégprofesszor voltam az egyik egyetemen, ahol tanárképzés is folyik. Az ottani Tantervfejlesztési Központ fél évente meghív egy-egy külföldi vendégoktatót. Mint számos más országban, Japánban is most van átdolgozás alatt az oktatási és a tanárképzési rendszer. Az állami egyetemek ott is átszervezés alatt állnak, részben privatizálják őket, és mostantól ki vannak téve a piacgazdaság hatásainak. Ez a folyamat

Nagy-Britanniában már korábban lezajlott. Engem azért hívtak meg, hogy az oktatók részére tartsak szemináriumokat a tanárképzésről, a felsőoktatás piacosításáról és egyéb ezzel kapcsolatos témákról. Továbbá több másik japán egyetemen is tartottam előadásokat az Európa Tanács munkájáról és az interkulturális kompetenciáról alkotott nézeteimről.

**GI:** *Befejezésül hadd kérdezzem meg, Professzor úr, milyen irányba készül folytatni „ezer mérföldes utazását” az interkulturalitás világában?*

**MB:** Pár mondattal utaltam már rá, hogy nagyon érdekel, hogyan vonhatók be a nyelvtanárok az állampolgárrá való nevelésbe („citizenship education”; „politische Bildung”), és Tokióban arra is maradt időm, hogy erről a témáról megírjak egy fél könyvre való anyagot. Nagyon érdekelnek még az oktatáspolitikai kérdések és az Európa Tanácsnak az az új tevékenysége, amelyet az ún. Nyelvoktatás-politikai arculat (Language Education Policy Profiles) keretében folytat. Az első ilyen Profil történetesen mi írtuk a magyar hivatalok felkérésére a magyarországi nyelvoktatás helyzetéről [ld. az Európa Tanács honlapján: [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)]. Örömmel veszek részt hasonló feladatokban, hiszen így első kézből szerezhetek tapasztalatokat a külföldi nyelvoktatási rendszerekről. S nem csak a hagyományos értelemben vett idegennyelv-oktatást kutatjuk, hanem mindent, ami a nyelvoktatással összefüggésbe hozható, pl. az etnikai kisebbségekkel kapcsolatos nyelvpolitikai, nyelvi jogi kérdéseket is. Így lehetőségem nyílik egy korábbi kutatási területemhez: a kétnyelvűség és a kisebbségi oktatás ügyéhez való visszakanyarodásra.

**GI:** *Tisztelt Professzor úr, hálásan köszönöm Önnek a beszélgetést és azt, hogy olyan sokat tett a magyarországi interkulturalitással kapcsolatos kutatások fellendítéséért. Máskor is szívesen látjuk!*

**MB:** Én is köszönöm. Jól esett visszatekinteni egy kicsit azokra a területekre, amelyekkel a hosszú évek alatt foglalkoztam. Már többször jártam Magyarországon, nemcsak hivatalos ügyben, hanem turistaként is, s mindig nagyon élveztem. Remélem, adódik még erre alkalom a jövőben is.

---

## IRODALOM

- Byram, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters: Clevedon.
- és Feng, A. (2005): „Culture and language teaching: teaching, research and scholarship.” In: *Language Teaching* 37. pp. 149–68.
- és Zarate, G. (1994): *Definitions, objectives, and evaluation of cultural competence*. Council of Europe: Strasbourg.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. (2001). Cambridge University Press and the Council of Europe: Cambridge.
- Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. (2002). Pedagógus-továbbképzési és Információs Központ Kht.: Budapest.
- Williams, R. (1961): *The Long Revolution*. Harmondsworth: Penguin.