

## Borsos Levente<sup>1</sup> – Kruzslicz Tamás<sup>2</sup>

### INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKATÍV

### KOMPETENCIA FEJLESZTÉSE IKT ESZKÖZÖKKEL

### – Egy japán–magyar projekt tanulságai

#### Abstract

This paper reports findings of a survey carried out at an online teaching/learning project in which Japanese students with Hungarian major at Osaka University (Japan) were provided with Information and Communications Technology based educational materials prepared by future teachers of Hungarian as a second language studying at ELTE University (Budapest). The aim of the project was to create an effective learning environment for the Japanese students, where they can improve their Hungarian language skills using Japan's most popular social networking site: *LINE*. On the other hand, it offered first-hand experience with Japanese language learners to the Hungarian participants.

**Keywords:** *intercultural communicative competence, information and communication technologies, project based learning, teacher education*

**Kulcsszavak:** *interkulturális kommunikatív kompetencia, információs kommunikációs technológia, projekt alapú tanulás, tanárképzés*

#### 1. Bevezetés

Az idegen nyelvek tanulása és tanítása során a nyelvtanulók és nyelvtanárok közötti eredményes kommunikáció egyik meghatározó összetevője egymás kultúrájának kölcsönös megismerése. A szakirodalomban az interkulturális kommunikatív kompetencia (IKK) fogalmával leírt készség fejlesztése tehát mind az idegennyelv-tanulás, mind az idegennyelv-oktatás sikerességének fontos feltétele. Elmondható ugyanakkor, hogy az IKK elsősorban tevékenységeken keresztül, a másik féllel való interakció révén fejleszt-

---

1 Borsos Levente magyar mint idegen nyelv tanár, 2012 és 2017 között az Oszakai Egyetem magyar lektora, doktori hallgató, ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Magyar Nyelvtudományi Program; leventeborsos@yahoo.es

2 Kruzslicz Tamás magyar mint idegen nyelv tanár, doktori hallgató, ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Alkalmazott Nyelvészeti Program; kruzslicztam@gmail.com

hető (Piros 2006: 94), amelyre – különösen nem célnyelvi környezetben – gyakran kevés alkalmuk van a nyelvtanulóknak. A leendő nyelvtanárok felkészülésében szintén kiemelt fontosságú a kérdéses készségek fejlesztése és elsajátítása, ám ennek kapcsán is megállapíthatjuk, hogy a tanárképzésben a hallgatóknak kevés lehetőségük van a tanítandó nyelv tanulóival való interakcióra. Az IKK különösen fontos szerepet kap a tanulási-tanítási folyamatban, amikor jelentős eltérések vannak a célnyelvi kultúra és a nyelvtanulók saját kultúrája között.

Tanulmányunkban egy tanulási-tanítási projektre épülő kutatáson keresztül mutatjuk be az IKK fejlesztésének lehetőségeit és lehetséges eredményeit. Az Oszakai Egyetemen tanuló magyar szakos japán hallgatók és az ELTE magyar mint idegen nyelv szakos hallgatói részvételével zajló projekt egyúttal azt is vizsgálta, hogyan járulhat hozzá az információs és kommunikációs technológia (IKT) használata a nem célnyelvi környezetben történő nyelvtanulást jellemző nehézségek legyőzéséhez, melyek azok a feladattípusok, amelyekkel hatékonyan fejleszthető az IKK IKT-s környezetben. Feltételezésünk szerint a projekt során a két fél között a virtuális térben létrejövő közvetlen és valós idejű interakció nemcsak a nyelvtanulók általános nyelvi készségeinek fejlesztésére és tanítási gyakorlat szerzésére ad lehetőséget, hanem mindkét fél esetében nagyban hozzájárul az IKK fejlődéséhez is (vö. Campà–Ayuga 2017).

A bevezetést követően először az IKK fogalmának legfontosabb elméleti vonatkozásait tekintjük át. A harmadik rész összefoglalja az információs kommunikációs technológia pedagógiai vonatkozásait, majd a negyedik részben a kutatás tárgyát képező projekt bemutatása és a kutatás eredményeinek ismertetése következik. Végül egy rövid összegzésben emeljük ki a tanulmány legfontosabb megállapításait.

## 2. Interkulturális kommunikatív kompetencia a nyelvtanulásban

A kommunikációhoz szükséges szociokulturális készségek fejlesztésének fontosságát a nyelvtanulásban már Hymes megfogalmazta a kommunikatív kompetencia fogalmának kialakításakor (Hymes 1972). Az ő modelljét kiegészítve Canale és Swain határozták meg a kommunikatív kompetencia négy alapkomponensét (*linguistic competence, discourse competence, sociolinguistic competence, strategic competence*), köztük a nyelvhasználat szociokulturális és pragmatikai ismereteit egyaránt magába foglaló szociokulturális kompetenciát (Canale–Swain 1980). Van Ek tovább bontva két elődjének meghatározását elkülöníti a szociokulturális kompetenciát (*sociocultural competence*), amely a különböző kultúrákban való működés képességét jelenti és a szociális kompetenciát (*social competence*), amely a különböző társadalmi szokások ismeretét, a bizalom, az empátia és a motiváció képességét jelenti a másokkal való kommunikáció során (Van Ek 1986). Ez a két kompetencia adja az IKK alapját, amely „a saját kulturális háttér feldolgozásának képességét jelenti a másokkal folytatott interakció során” (Beneke 2000: 109).

Az IKK – mint minden kompetencia – attitűdökből, ismeretanyagokból és képességekből épül fel (OECD 2005: 4). Az attitűdök szintjén szükséges a kíváncsiság, a nyitottság, a készség más kultúrák, illetve a beszélő saját kultúrájának előítéletmentes

megismerésére. Az IKK ismereti szintjét a beszélő saját, illetve a beszélőpartnerének országára jellemző társadalmi, kommunikációs gyakorlatokról alkotott tudása adja. Végül készségi szinten szükséges a különböző kultúrák képviselői közötti interakció értelmezése és a helyzethez való adekvát kapcsolódás képessége, illetve a kulturális tudatosság és kritikus, elemző hozzáállás a kulturális jelenségekkel szemben (Byram 1997). Ha megfelelő kulturális kontextusban zajlik egy adott idegen nyelv tanítása, a tanulók érzékenysége párhuzamosan fejlődik a nyelvhez (nyelvtan, szintaxis, szókincs) és annak kultúrájához (mind a civilizációs, mind a mindennapi kultúra értelmében – vö. Szili 2005: 48): „A kommunikatív kompetencia megfelelő elsajátítása során a diákok képessé válnak felülemelkedni a fellépő kulturális alkalmazkodási nehézségeken, és (reménység szerint) közben a motivációjuk is növekszik saját maguk és mások kulturális megismerésére.” (Peck–RotGabrovec–Čaňková–Lázár–Vief-Schmidt 2007: 21–22).

### 3. Az IKT és az idegen nyelvi kommunikáció

Az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztési közegének az IKT által nyújtott környezetet választottunk a projektünkben, ezért a következőkben röviden áttekintjük az IKT helyét az idegen nyelv-tanításban. Az Európai Parlament és az Európai Tanács 2006-ban nyolc kulcskompetenciában fogalmazta meg azokat az elsajátítandó ismereteket, készségeket és attitűdöket, amelyeknek folyamatos fejlesztése elengedhetetlenül szükséges mind az intézményes oktatás különböző szinterein, mind az egyéni, élethosszig tartó tanulás során. Ezek egyike (többek között az idegen nyelven folytatott kommunikáció mellett) a digitális kompetencia (Európai Parlament – Európai Tanács 2006). Amellett, hogy a tanításban mint eszköz is megjelenhet, az IKT kommunikációs csatornaként önmagában is színtere az idegen nyelvi kommunikációnak és a kultúra-közvetítésnek.

A digitális technológia pedagógiai használatának áttekintő vizsgálatát az *Innovative Teaching and Learning* kutatócsoport<sup>3</sup> végezte. A kutatás keretében vizsgálták, melyek azok a 21. századi ember számára fontos megszerzendő készségek, amelyek fejlesztésében az IKT eszközök kiemelten segítenek. Eredményeik szerint ezek mindegyikét (tudásépítés képessége, kreatív eszközhasználat, önszabályozás, valódi problémák megoldása, együttműködés képessége) támogatja az IKT környezetben megvalósuló tanulási folyamat (Innovative Teaching and Learning Research 2011: 2). Mindezen készségek kibontakoztatásának támogatása az interkulturális fejlesztésekben is jelen van. A tanulmányban ismertetett projektben a tudásépítést a kulturális ismeretek megszerzése, a kreatív eszközhasználatot az okostelefon sokféle alkalmazásának elvárása (fotók, videók készítése, tanulási oldalak használata stb.), az önszabályozást az egyéni tervezés szükségessége támogatta. Emellett a projekt valódi idegen nyelvi kommunikációs helyzetek megteremtését tette lehetővé, hiszen a japán nyelvtanulók közvetlen interakcióban álltak az anyanyelvi beszélővel, így a kommunikáció a nyelvóra

3 <https://education.microsoft.com/GetTrained/ITL-Research> (2017. 04. 06.)

tárgyából szükséges „használati eszközzé” vált. Az egész projekt feltételezte a kollaboratív interakciót, támogatva ezzel az együttműködés képességének fejlesztését. Az IKT használata a fenti jellemzők alapján az idegen nyelvi kommunikáció lehetőségének megvalósítása mellett általánosan is segíti az autonóm nyelvtanulóvá válást és fokozottan támogatja a kommunikatív kompetenciához szükséges ismeretek, készségek és attitűdök kialakulását.

#### 4. A projekt kontextusa és általános jellemzői<sup>4</sup>

A kutatás keretét adó japán–magyar projekt 2016 novemberében és decemberében zajlott. Résztevői magyar részről az ELTE magyar mint idegen nyelv tanári mesterképzésének másodéves hallgatói, a japán oldalon pedig az Oszakai Egyetem magyar szakos hallgatói voltak<sup>5</sup>. A projekt kiindulópontját az az elképzelés jelentette, hogy a közös munkából a két fél kölcsönösen profitálhat: a japán nyelvtanulók számára a projekt lehetőséget ad magyar anyanyelvű beszélőkkel való kommunikációra, a leendő tanárok pedig valós oktatási helyzetben is kipróbálhatják módszertani ismereteiket. A munkát meghatározta a két csoport közötti fizikai távolság, amelyet – illeszkedve a magyar hallgatók kurzusának témájához is – az IKT által biztosított lehetőségek révén hidalt át a projekt. A fent említett általános célokra túl a projekt kiemelt célja volt a résztvevők IKK-jának fejlesztése, amelyet a kulturális ismeretanyag kölcsönös átadása (kultúraközvetítés) mellett a közösen végzett tevékenység során létrejövő interakció és ezek attitűdformáló hatása biztosított.

Az Oszakai Egyetemen a projekt a Magyar Tanszék anyanyelvi lektora által tartott nyelvórák keretében, három csoport részvételével valósult meg. Az első csoportot a tanszék másodéves hallgatói jelentették, akik heti 2x90 percnyi társalgás órájuk részeként kapcsolódtak be a projektbe. A másik két csoport esetében a projekt egy heti 1x90 perces társalgás kurzus részét képezte, amelyen harmad- és negyedéves hallgatók vegyesen vettek részt. A projekt keretében a másodéves csoport két tematikus egységet (*Színház és mozi*, valamint *Ünnepek*) érintett, míg a másik két csoport egy témakört (*Ünnepek*) dolgozott fel. A *Színház és mozi* téma kontextusát az egyetem minden novemberben megrendezett idegen nyelvű színházi fesztiválja jelentette, a projekttel egy időben zajlott a másodéves hallgatók felkészülése a fesztiválon bemutatandó előadásra (*A Pál utcai fiúk*). E körülményhez illeszkedve a közös munka célja volt az előadásra való felkészülés támogatása is.

Az ELTE tanárszakos hallgatói az *IKT-eszközök a magyar mint idegen nyelv tanításában* című szeminárium keretében vettek részt a projektben. A kurzus célja az IKT ideg-

4 Ezúton szeretnénk köszönetet mondani a projektben részt vevő magyar és japán hallgatóknak, valamint Yanase-Konda Sayakanak a japán kérdőívek elkészítésében nyújtott segítségéért.

5 Az Oszakai Egyetem Idegen Nyelvi Karának Magyar Tanszéke Japán egyetlen olyan intézménye, ahol a magyar nyelv főszakként tanulható. A négyéves képzést évente 18–20 új hallgató kezdi meg, a tanszéken összesen mintegy 80 hallgató tanul. További információkért a tanszékről lásd Waseda (2008), Okamoto (2016; megjelenés alatt).

ennyelv-didaktikai alkalmazásának megismertetése, valamint a hallgatók módszertani tudatosságának, szakmódszertani repertoárjának fejlesztése volt. A web 2.0-s tananyagok elemzése mellett a hallgatók maguk is készítettek magyar mint idegen nyelvi tananyagokat megadott feltételek szerint, IKT-eszközök felhasználásával. Így került sor az oszakai hallgatóknak készített feladatok megvalósítására is.

A projekt megkezdésekor a magyar hallgatók megismerték a japán tanulói csoportokkal és a projekt céljaival kapcsolatos legfontosabb információkat, majd önállóan dolgozták ki feladataikat, amelyeket az ELTE-s kurzus keretében, a szeminárium vezetőjével közösen véglegesítettek. A feladatok megbeszélésre kerültek az oszakai lektorral, ezután a magyar diákok nevében az ELTE-s kurzust vezető oktató feltöltötte őket egy e célra létrehozott online csoportba, amelynek a Japánban legnépszerűbb közösségi oldal, a LINE<sup>6</sup> adott otthont. A feladatok tantermi kipróbálása során az oszakai lektor igyekezett minél szorosabban követni a magyar résztvevőtől kapott instrukciókat annak érdekében, hogy a magyar hallgatók minél pontosabb visszajelzést kaphassanak az általuk készített anyagokról. A munkához használt közösségi oldalnak köszönhetően a japán diákok feladatmegoldását a magyar résztvevők valós időben láthatták. Az óra után az oszakai lektor beszámolt tapasztalatairól a magyar kurzust vezető oktatónak, amelyeket aztán az óra keretében ő a magyar hallgatókkal is megvitatt.

#### 4.1. Eszközök

A kutatás megvalósítása több eszköz együttes alkalmazásával zajlott. Az adatok fő forrását a magyar, illetve a japán résztvevők számára készített egy-egy (magyar, illetve japán nyelvű) online kérdőív jelentette. Az ezekből nyert adatokat kiegészítették a közvetlen megfigyelésből, továbbá (elsősorban a magyar résztvevők esetében) a tapasztalatoknak a kurzus keretében történő személyes szóbeli értékeléséből származó információk. Mind a magyar, mind a japán résztvevők kérdőíve rákérdezett a válaszadók személyes adataira, az IKT-s eszközök használatával kapcsolatos szokásaira (beleértve az ilyen eszközökkel történő nyelvtanulást is), a projektekre vonatkozó általános attitűdjeikre, és arra, hogy a válaszadó kapcsolatba lépett-e a másik féllel a feladatokon túlmenően. A magyar hallgatók kérdőíve ezen kívül a korábbi tanítási tapasztalatra vonatkozó kérdéseket tartalmazott, a japán hallgatók pedig a projekt során végzett egyes feladatokat külön-külön is értékelték.

#### 4.2. Résztvevők

A projektben magyar részről 3 hallgató vett részt, akik mindhárman kitöltötték az adatgyűjtéshez használt kérdőívet. Mindhárman magyar anyanyelvű nők, és mindannyian az ELTE magyar mint idegen nyelv tanári szakának másodéves hallgatói. A három résztvevő közül

---

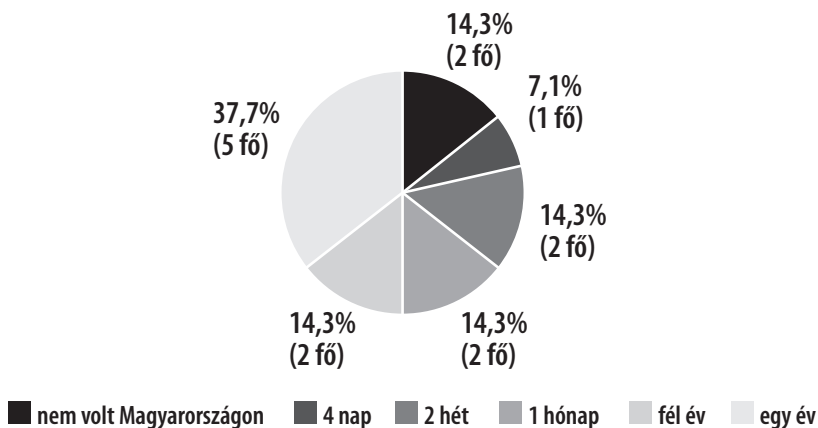
<sup>6</sup> <https://line.me/en/>

ketten rendelkeztek előzetes nyelvvoktatási tapasztalattal, illetve ugyancsak 2 fő tanított már magyart idegen nyelvként (magánóra és csoportos oktatás keretében egyaránt). A harmadik résztvevő sem magyart sem más idegen nyelvet nem tanított korábban. A három résztvevő közül csak egy főnek volt előzetes tapasztalata japán diákok tanításában.

A projektben részt vevő három japán csoport közül a másodéves csoport létszáma 20 fő, míg a másik két csoporté 9, illetve 10 fő volt. Az összesen 39 japán résztvevő 79,5%-a (31 fő) töltötte ki a kutatáshoz használt kérdőívet (a továbbiakban közölt adatok e résztvevőkre vonatkoznak). A japán válaszadók átlagos életkora 20,7 év, nemek szerinti megoszlása: 83,9% nő és 16,1% férfi volt. Minden japán válaszadó a japán nyelvet jelölte meg anyanyelveként.

A másodéves résztvevők (két évisméltó hallgató kivételével) 2015 áprilisában (kb. 1,5 évvel a projekt előtt) kezdték meg tanulmányaikat, így e csoportban a diákok nyelvtudása viszonylag egységes képet mutatott. A 17 másodéves válaszadó közül 11 (64,7%) járt már Magyarországon (jellemzően 2–4 hetes nyári egyetemi kurzuson), és jelentős részük tervezte, hogy a projekt utáni tanévben egy vagy két féléves magyarországi részképzésen vesz részt.

A másik két csoport tagjai között (részben a hallgatók egy részének magyarországi részképzéséből kifolyólag, részben amiatt, hogy a kérdéses tanegység több alkalommal is elvégezhető) nagyobb különbségek mutatkoztak. Egyes hallgatók 4,5, mások csak 2,5 éve tanultak magyarul a projekt idején. Bár e csoportokban a hallgatók 85,7%-a (12 fő) járt már Magyarországon, az ott eltöltött idő hosszában nagy különbségek voltak közöttük: 5 fő (35,7%) egy egész tanévet, 2–2 fő (14,3%) egy félévet, 1 hónapot, illetve 2 hetet, 1 fő (7,1%) pedig 4 napot töltött Magyarországon (1. ábra). A kutatásban részt vevő lektor tapasztalata szerint mind a magyartanulással eltöltött idő, mind a magyarországi tanulmányok hossza erősen korrelál a hallgatók nyelvi szintjével és motivációjával. Az ebből adódó jelentős különbségek e két csoport tanításának egyik legmeghatározóbb körülményét jelentik.



1. ábra. A harmad- és negyedéves japán válaszadók által Magyarországon eltöltött idő

A projektben részt vevő japán és magyar hallgatókra egyaránt jellemző az idegen nyelvek és kultúrák iránti nyitottság és érdeklődés, amit az általuk választott idegen nyelv szakos, illetve magyar mint idegen nyelv tanári tanulmányokon túl a kérdőívre adott válaszaik is megerősítettek. Különösen jól mutatja az idegen nyelvek és kultúrák iránti pozitív attitűdöt a válaszadók által tanult idegen nyelvek száma és sokszínűsége. A magyar résztvevők átlagosan 2,7 idegen nyelvet tanultak, illetve beszéltek, míg a japán válaszadók esetében (a magyar nyelvet is beleszámítva) ez a szám 3,4 volt. Mindkét szám átlagon felülinek mondható az adott ország teljes lakosságának adataival összehasonlítva is (Eurostat 2016, Apple – Da Silva – Fellner 2013: xi). Említésre méltó, hogy a magyar résztvevők egyike sem beszélt japánul. Ez részben segítette a projekt céljainak elérését, hiszen kizárta a nyelvtanulók anyanyelvén történő kommunikáció lehetőségét, másfelől azonban azt is jelentette, hogy a magyar hallgatók kevés ismerettel rendelkeztek a japán résztvevők anyanyelvéről és kulturális háttéréről, ami bizonyos esetekben nehezítette a munkát.

#### 4.3. IKT kompetencia, digitális eszközök használata

Tekintettel arra, hogy a projekt az IKT eszközrendszerét használta fel (az egyes tanórákon pedig kiemelt szerepet kapott az okostelefon használata), a kérdőívben fontos szempont volt felmérni a japán és a magyar hallgatók digitális eszközhasználati szokásait (1. és 2. táblázat). Az eredmények megmutatták, hogy előzetes várakozásainknak megfelelően mind a magyar, mind a japán hallgatók számára megszokott, jól ismert digitális eszköz az okostelefon, azt sokszínűen, minden funkciójában használják, gyakran a nyelvtanulás segédeszközeként (például mint szótár) alkalmazzák, sőt a különböző nyelvtanuló-alkalmazások révén az okostelefon a nyelvtanulás elsődleges eszközévé is válhat.

|                                  | Naponta<br>10 óránál<br>többet | Naponta<br>5-10 órát | Naponta<br>1-5 órát | Hetente<br>többször | Hetente<br>egyszer | Ritkábban,<br>mint<br>hetente | Soha       |
|----------------------------------|--------------------------------|----------------------|---------------------|---------------------|--------------------|-------------------------------|------------|
| telefonhívás                     | 0 (0%)                         | 0 (0%)               | 7 (22,6%)           | 7 (22,6%)           | 3 (9,7%)           | 8 (25,8%)                     | 6 (19,4%)  |
| SMS-küldés                       | 0 (0%)                         | 1 (3,2%)             | 10 (32,3%)          | 5 (16,1%)           | 1 (3,2%)           | 4 (12,9%)                     | 10 (32,3%) |
| e-mail írás                      | 0 (0%)                         | 1 (3,2%)             | 4 (12,9%)           | 14 (45,2%)          | 5 (16,1%)          | 3 (9,7%)                      | 4 (12,9%)  |
| internetes böngészés             | 1 (3,2%)                       | 3 (9,7%)             | 23 (74,2%)          | 3 (9,7%)            | 1 (3,2%)           | 0 (0%)                        | 0 (0%)     |
| dokumentumok olvasása            | 0 (0%)                         | 1 (3,2%)             | 12 (38,7%)          | 9 (29%)             | 3 (9,7%)           | 3 (9,7%)                      | 3 (9,7%)   |
| dokumentumok írása, szerkesztése | 0 (0%)                         | 0 (0%)               | 3 (9,7%)            | 9 (29%)             | 3 (9,7%)           | 10 (32,3%)                    | 6 (19,4%)  |
| játék                            | 0 (0%)                         | 1 (3,2%)             | 4 (12,9%)           | 7 (22,6%)           | 2 (6,5%)           | 4 (12,9%)                     | 13 (41,9%) |
| szótárhasználat                  | 0 (0%)                         | 0 (0%)               | 14 (45,2%)          | 13 (41,9%)          | 4 (12,9%)          | 0 (0%)                        | 0 (0%)     |
| nyelvtanulás                     | 0 (0%)                         | 0 (0%)               | 11 (35,5%)          | 11 (35,5%)          | 4 (12,9%)          | 3 (9,7%)                      | 2 (6,5%)   |
| LINE                             | 1 (3,2%)                       | 1 (3,2%)             | 22 (71%)            | 6 (19,4%)           | 1 (3,2%)           | 0 (0%)                        | 0 (0%)     |
| közösségi oldalak                | 1 (3,2%)                       | 2 (6,5%)             | 20 (65,4%)          | 5 (16,1%)           | 2 (6,5%)           | 0 (0%)                        | 1 (3,2%)   |

1. táblázat. A japán résztvevők okostelefon-használati szokásai

|                                  | Naponta<br>10 óránál<br>többet | Naponta<br>5-10 órát | Naponta<br>1-5 órát | Hetente<br>többször | Hetente<br>egyszer | Ritkábban,<br>mint<br>hetente | Soha      |
|----------------------------------|--------------------------------|----------------------|---------------------|---------------------|--------------------|-------------------------------|-----------|
| telefonhívás                     | 0 (%)                          | 0 (%)                | 1 (33,3%)           | 1 (33,3%)           | 0 (%)              | 0 (%)                         | 1 (33,3%) |
| SMS-küldés                       | 0 (%)                          | 0 (%)                | 0 (0%)              | 1 (33,3%)           | 0 (%)              | 1 (33,3%)                     | 1 (33,3%) |
| e-mail írás                      | 0 (%)                          | 0 (%)                | 1 (33,3%)           | 0 (%)               | 0 (%)              | 1 (33,3%)                     | 1 (33,3%) |
| internetes böngészés             | 0 (%)                          | 0 (%)                | 3 (100%)            | 0 (%)               | 0 (%)              | 0 (%)                         | 0 (%)     |
| dokumentumok olvasása            | 0 (%)                          | 0 (%)                | 2 (66,7%)           | 0 (%)               | 0 (%)              | 1 (33,3%)                     | 0 (%)     |
| dokumentumok írása, szerkesztése | 0 (%)                          | 0 (%)                | 0 (0%)              | 0 (%)               | 0 (%)              | 1 (33,3%)                     | 2 (66,7%) |
| játék                            | 0 (%)                          | 0 (%)                | 1 (33,3%)           | 0 (%)               | 0 (%)              | 0 (%)                         | 2 (66,7%) |
| szótárzás                        | 0 (%)                          | 0 (%)                | 0 (%)               | 2 (66,7%)           | 1 (33,3%)          | 0 (%)                         | 0 (%)     |
| nyelvtanulás                     | 0 (%)                          | 0 (%)                | 1 (33,3%)           | 2 (66,7%)           | 0 (%)              | 0 (%)                         | 0 (%)     |
| LINE                             | 0 (%)                          | 0 (%)                | 0 (%)               | 0 (%)               | 0 (%)              | 3 (100%)                      | 0 (%)     |
| chat                             | 0 (%)                          | 0 (%)                | 2 (66,7%)           | 1 (33,3%)           | 0 (%)              | 0 (%)                         | 0 (%)     |
| közösségi oldalak                | 0 (%)                          | 0 (%)                | 2 (66,7%)           | 1 (33,3%)           | 0 (%)              | 0 (%)                         | 0 (%)     |
| tananyag készítése               | 0 (%)                          | 0 (%)                | 0 (%)               | 0 (%)               | 0 (%)              | 1 (33,3%)                     | 2 (66,7%) |

2. táblázat. A magyar résztvevők okostelefon-használati szokásai

A hétköznapi digitális eszközhasználatban elsajátított készségeket jól lehet alkalmazni a nyelvtanításban is. Egyrészt a Z-generáció (vö. Tari 2011) tagjainak biztonságot jelent a megszokott, digitális közeg, másrészt motiválóan hat a hétköznapi életben használt felület alkalmazása, amely a játékos tanulási/tanítási módszereknek is kedvez. A kommunikáció megszokott csatornáját is jelentik a különböző digitális felületek, így ezek alkalmazása támogathatta az interakciót az anyanyelvi hallgatók és a nyelvtanulók között, megszokott, rutinszerű kommunikációs gyakorlataikat viheték át a tanulási folyamatba „észrevétlenül” fejlesztve kommunikatív kompetenciájukat.

#### 4.4. Előzetes elvárások, megszerzett tudás, fejlesztett készségek

A projekt elsődleges célja mind a tanárjelöltek, mind a nyelvtanulók IKK-jának fejlesztése volt az IKT segítségével. Jól mutatják a célkitűzés relevanciáját a japán hallgatók válasza arra a kérdésre, hogy mit vártak a projekttől annak megkezdése előtt: a 31 résztvevőből 18 hallgató (58,1%) remélt kommunikációs lehetőséget magyar anyanyelvűekkel és szintén 18-an (58,1%) számítottak új, kulturális ismeretek tanulására. Válaszaik alapján a magyar tanárjelölt hallgatók közvetlenül nem érdeklődtek az új kulturális ismeretek iránt, inkább szakmai kompetenciájuk fejlődését remélték a közös munkától. Elvárásaik között egyhangúlag említették a kapcsolati lehetőséget a magyart idegen nyelvként tanuló diákokkal, új módszertani ismeretek megszerzésének lehetőségét a MID tanításáról, de az IKT-s lehetőségek nyelvőri alkalmazását is többen remélték, mint a kulturális ismereteik bővítését, amelyet csak egy válaszadó (33,3%) említett.



A projekt eredményei alapján úgy tűnik, hogy az együttműködésben részt vett tanárjelöltek számára a képzésükben fontosabb a szakmódszertani ismeretek, a tudásanyag megszerzése, mint az implicit készségfejlesztés, amely pedig a tanári szakmai kompetencia részeként ugyanúgy hozzájárul a tanári személyiség fejlesztéséhez. Az adatok alacsony száma miatt nem vonható le általános következtetés, de tanulságos, ha a tanárjelöltek úgy tekintenek leendő szakmájukra a képzés ideje alatt, mint amelyhez elsősorban ismereteket kell elsajátítani. Azoknak az interkulturális kommunikációs készségeknek (például kulturális érzékenység, interkulturális kompetencia) a fejlesztése, amelyekre ugyanilyen nagy szükség van az eredményes tanári munkához, számukra nincsenek előtérben sem kitűzött célként, sem fejlesztendő területként. Az IKK fejlesztésének fontosságát (és módszertani szempontból is releváns voltát) mutatja az is, hogy a tanárjelöltek a projektben készített feladatok nehézségeként emelték ki a „japán diákok eltérő feladatfelfogását”. Szokatlan volt számukra, hogy egy adott instrukció más hatást vált ki japán diákokban, mint amelyet az európai nyelvtanulók esetében megszoktak. Természetesen tanultak képzésükben is ennek elméletéről, de a kulturálisan eltérő kommunikációs stratégiák gyakorlati megtapasztalása meglepte őket. Ezért is mondható fontosnak a gyakorlati, interkulturális projektek megvalósulása már az idegen nyelv tanári képzésben (vö. Dombi 2017).

A projektben a tudásközvetítés szintjén is megjelentek a kulturális ismeretek, és nem csak a feladatokat elkészítő magyar tanárjelöltek részéről. Több feladatban a japán nyelvtanulóknak is reflektálni kellett saját kulturális szokásaikra (Mikulás Japánban, szilveszterezési szokások Japánban). Ezzel együtt a magyar hallgatók inkább a szakmódszertani fejlődésüket emelték ki arra a kérdésre válaszolva, hogy mit profitáltak a japán hallgatók szövegproduktumaiból. Ez is jelezheti, hogy kevésbé tudatosan bennük a kulturális tudás elsajátításának szerepe pedagógiai fejlődésükben.

Bár a magyar hallgatók mindannyian azt válaszolták, a projekt egyaránt segítette a jövőbeni MID tanárrá válásukat, az IKT-s feladatok használatát későbbi munkájukban és azt is, hogy japán diákokkal foglalkozzanak a jövőben, úgy érezték, leginkább az IKT-s eszközhasználatuk fejlődött. Tanulságos, hogy míg a projekt az IKK fejlesztését állította középpontba és a japán nyelvtanulók is ebben látták leginkább saját idegen nyelvi kommunikációs kompetenciájuk fejlődését, addig a tanári szakos hallgatók nem ezt említették első helyen. Egy későbbi projekt tervezésekor érdemes szem előtt tartani, hogy ez a cél a feladatok készítői számára is nyilvánvalóbb legyen, illetve ők is tudatosan (akár a projektvezető irányításával) nyissanak saját interkulturális kompetenciájuk fejlesztése felé.

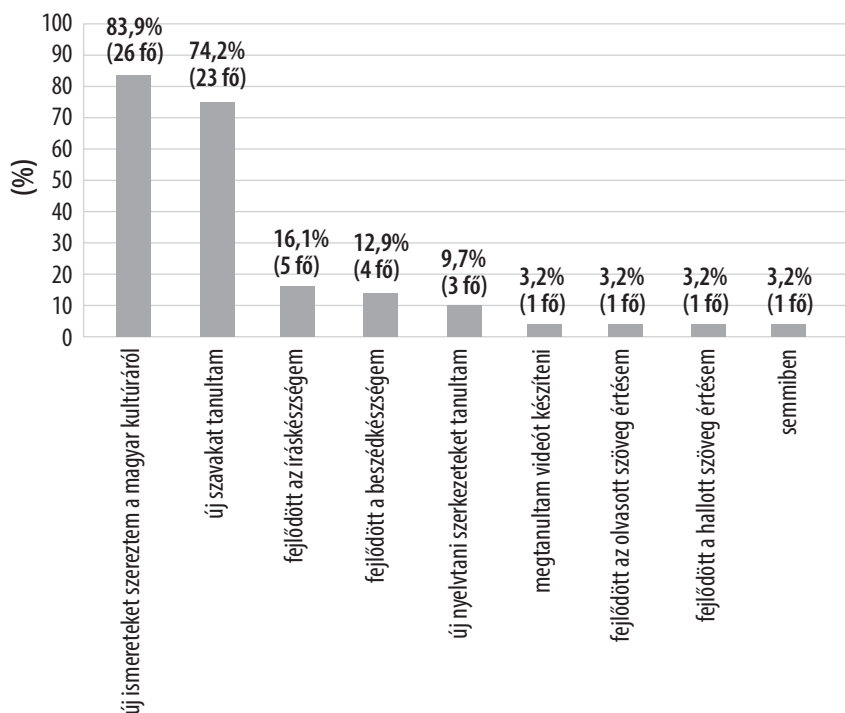
A japán hallgatók projektre adott reflexiói a fentiekkel szemben egyértelműen azt mutatták, hogy az interkulturális kompetencia fejlesztése valóban hangsúlyosan valósult meg. A legtöbben válaszaikban arra a kérdésre, hogy mi tetszett legjobban a feladatokban, a kultúra mélyebb megismerésének lehetőségét emelték ki leginkább (a magyar mellett külön megemlítve saját kultúrájuk megismerését is – ennek jelentőségét l. Szili 2005: 51). Emellett megjelent a pozitívumok között a valós országismereti kép megszerzésének lehetősége és a magyar anyanyelvű beszélőkkel való interakció is. Még úgy is kiemelték ennek motiváló erejét, hogy tulajdonképpen az interakció félig

irányított volt: a magyar hallgatók nem léptek ki tanári szerepükből, nem kezdeményeztek az instrukciókon és a visszacsatolásokon túl további személyközi kommunikációt (l. 4.6.).

Sokat fejlődött a visszajelzések alapján a nyelvtanulók kommunikációs készsége (2. ábra). A megtapasztalt előnyök között többen említették a szabad kommunikációt, a valós beszédhelyzetek megvalósulását, az információk megosztásának lehetőségét és a csapatmunkát, amelyek hangsúlyos megjelenése több esetben az IKT-eszközök alkalmazásából eredt. A szóbeli kommunikáció ilyen erős pozitívumként való megjelenése azt is mutatja, mennyire erősen motiválja a távol-keleti hallgatókat egy valódi kommunikációs helyzeteket a középpontba állító módszer. A diákok különböző tudásszintje ellenére a projekt során különösen fejlődtek az aktív nyelvi készségeik mind szóban, mind írásban.

Az IKT-eszközök segítségével „valós” kommunikációs helyzeteket teremtő gyakorlatok növelték a tanulók motivációját, a feladatok fejlesztették kreativitásukat és támogatták az idegen nyelvi, társas interakciókban gyakran fellépő gátlásaik leküzdését. A kultúráközvetítés középpontba helyezésének segítségével közelebb kerültek ahhoz, hogy saját kultúrájukról is megtanuljanak a tanult célnyelven fogalmazni. A fenti szempontok (kreativitás szükségessége, társas interakciók magas száma, saját kultúrára való reflexió, a nyelvtudás gyakorlatba való átültetése) jelentek meg a nyelvtanulók által említett nehézségek között is elsősorban. Ez azt mutatja, hogy a projekt céljai a diákoknak valóban nehézséget jelentettek, tehát hasznos volt azok leküzdésének fejlesztése.

Nehézségként említették még a japán hallgatók a sok, új szó megtanulását. A tanulói szókincs bővülése egyúttal a projekt pozitívumai között is megjelent. A kulturális ismeretek közvetítése óhatatlanul sok, új szó bevezetésével jár, ráadásul ezek azonnali, gyakorlati alkalmazása is megjelent a feladatokban. Talán ennek módszertanára érdemes jobban odafigyelni, hogy még kevesebb nehézséget jelentsen a nyelvtanulók számára. Egyúttal az, hogy a végrehajtandó feladatok közvetlen kapcsolatban álltak a szótanulás fáziséval, elősegítették a hatékony tanulási folyamatot. A projekt gyakorlatai kontextust teremtettek a szókincs kommunikációba helyezéséhez. A tudatos tanulást a szókincs és a szókincs kommunikatív funkciójának összekötése mellett affektív-szociális oldalról a csoportmunka és a kooperatív tanulási módszer segítette. Ezzel együtt a magyar hallgatók is kiemelték a japán diákok szintjének megfelelő szókincs alkalmazásának nehézségét.



2. ábra. A japán résztvevők válaszi a „Miben fejlődöttél a feladatok megoldása közben?” kérdésre

Összességében a nyelvtanulók a nyelvtudásuknak megfelelőnek érezték a feladatokat (90,3%-uk – 28 fő válaszolt így), de talán ez a válaszadás nem teljesen függetleníhető a japánok egyetértési kultúrájától. Pontosabb adatot ad a projekt hatékonyságáról, hogy a japán válaszadók 71%-a (22 fő) élvezetesebbnek, 25,8%-a (8 fő) ugyanannyira élvezetesnek ítélte a feladatokat, mint a más magyar szakos óráikon megszokott feladatokat (csak egy válaszadó – 3,2% – tartotta kevésbé élvezetesnek), illetve 67,7%-uk (21 fő) hasznosabbnak, 29%-uk (9 fő) ugyanannyira hasznosnak értékelte a magyar hallgatókkal közösen elvégzett munkát, mint a magyar szakos tanulmányai során megszokott nyelvtanulást. Természetesen ezek az eredmények a hallgatók személyes véleményét tükrözik. Egy hallgatót leszámítva mindannyian szívesen részt vennének egy hasonló projektben a jövőben is (erre a kérdésre a magyar hallgatók 100%-ban igennel válaszoltak). Ennek okait a motíváló („örültem annak, hogy az ELTE-s diákok csak nekünk készítettek a feladatokat”), egyben hasznos és érdekes tanulási folyamatban, az anyanyelvűekkel való kommunikációs lehetőségben („Japánban a magyarokkal való kommunikáció értékes dolog (meg kell becsülni)”) és a kulturális ismeretek szerzésében („nagyon sok [kulturális] tudást kaptam a magyar diákoktól”) látják. Mindezek összhangban állnak a hallgatók által előzetesen elvártakkal és az általunk is megfogalmazott célkitűzésekkel.

#### 4.5. Az egyes feladattípusok elemzése (eredményesség, hatékonyság)

A projekt minden feladatának középpontjában a diákok interkulturális kompetenciájának fejlesztése állt. A magyar hallgatók azonban nagy szabadságot kaptak abban, hogy milyen eszközökkel próbálják elérni ezt a célt és hogyan dolgozzák fel a tanulmány 4. részében bemutatott témákat. Ennek megfelelően az elkészült feladatokat nagy változatosság jellemezte. Általános tendenciaként elmondható ugyanakkor, hogy többségben voltak a produktív készségek fejlesztését középpontba állító és a csoportos vagy páros munkaformában végzendő feladatok.

A produktív készségekre helyezett hangsúlynak köszönhetően minden diák a saját tudásának megfelelő szinten oldhatta meg a feladatot, ami lehetővé tette a különösen a felsőbb éves csoportokra jellemző szintbeli különbségek kezelését. Megjegyzendő, hogy a szóbeli és írott produkciót igénylő feladatok kedveltsége egyaránt szoros összefüggésben volt a motivációval, a nyelvtudás szintjével és a célnyelvi környezetben eltöltött idő hosszával, s ezáltal vélhetően a magabiztossággal (ezen tényezők kapcsolatáról japán nyelvtanulók esetében l. még Yashima–Zenuk–Nishide–Shimizu 2004). Különösen azok a tevékenységek arattak nagy tetszést, amelyek az IKT-eszközökben rejlő lehetőségeket mind a produktív készségek fejlesztésének, mind az interkulturális ismeretek közvetítésének szolgálatába tudták állítani (vö. Piros 2006: 94).

A kérdőívben a japán diákok válaszoltak arra is, hogy az egyes feladatok közül melyiket végezték a legszívesebben (3. táblázat), illetve legkevésbé szívesen. Az e kérdésekre adott válaszok tovább árnyalják az egyes nyelvi készségek fejlesztése, az IKT-használat és az IKK fejlesztése közötti összefüggéseket.

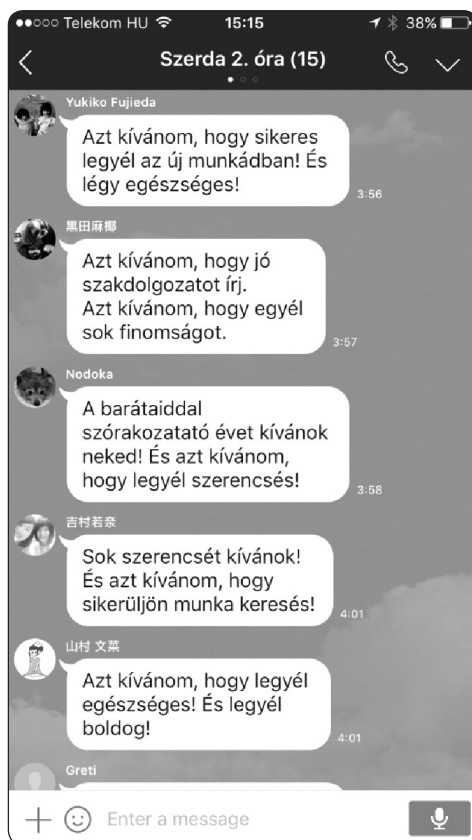
Az *Ünnepek* témakör egyértelműen legsikeresebb elemét az a feladat jelentette, amelyben a japán diákok egy budapesti karácsonyi vásáron készített videó alapján oldottak meg feladatokat. Ezek egyike volt egy saját videó elkészítése, amelyen a diákok párokban egy-egy, a karácsonyi vásáron játszódó vásárlási dialógust adtak elő. Figyelemre méltó, hogy az alacsonyabb szinten álló másodévesektől a már egyéves magyarországi részképzésen is részt vett, csoportjában a legjobb nyelvtudással rendelkező negyedévesig, a legkülönbözőbb nyelvi szinten lévő diákok végezték legszívesebben ezt a feladatot. Ez esetben is jól működött tehát, hogy a diákok saját tudásuknak megfelelő szinten oldhatták meg a feladatot. A siker záloga lehetett továbbá, hogy talán ebben a feladatban voltak leginkább együttesen jelen a korábbiakban említett pozitívumok: elsőkézből kapott interkulturális információk, interaktív jelleg, az IKT-s lehetőségek hatékony kihasználása, kooperatív munkaforma és a tanulói autonómia elősegítése. Minden bizonnyal ezek sikeres kombinációjának és motiváló erejének is volt köszönhető, hogy a feladatmegoldások színvonalát illetően is ez volt a projekt talán legjobban sikerült eleme.

Több feladat megoldása során kellett videót készíteniük magukról a japán diákoknak, amit (különösen az első alkalommal) többen szokatlanak és kínosnak éreztek, főleg azért, mert a feladatmegoldásokat a többi diák és a magyar hallgatók is láthatták a LINE-ra való feltöltés révén. Minden bizonnyal ezzel a helyzettel magyarázható, hogy az első videó készítése előtt szinte mindenki szeretne volna leírni (és ellenőriztetni)

az előadásra szánt dialógust. A későbbiekben a magyar hallgatók a feladatleírásban már kifejezetten felhívták rá a figyelmet, hogy a cél a spontán nyelvhasználat, és a diákoknak nem volt lehetőségük a dialógusok előzetes leírására. Ennek ellenére kitűnő megoldások születtek, a diákok megtapasztalhatták, hogy képesek a szabad kommunikációra. Az IKT-s eszközök használata fokozta e tapasztalat önbizalomnövelő erejét: a felvételeket egyrészt maguk a készítőik is újra megnézhették, másrészt a csoporttársaktól és a magyar diákoktól érkező pozitív visszajelzések is sikerélményt adtak.

A projekt interkulturális összetevőinek és az IKT használatának a jelentős motiváló erejét mutatja, hogy a másodéves hallgatók körében egy olyan feladat volt a második legnépszerűbb (a másodévesek 23,5%-a – 4 fő – ezt jelölte meg a legszívesebben végzett feladatként), amely módszertani szempontból nem sokban különbözött egy hagyományos szövegértési gyakorlattól: a diákoknak a Mikulás történetéről írt szöveg összekevert bekezdéseit kellett sorba rendezniük. Az, hogy mindezt egy okostelefonos alkalmazás használatával tették, motiválóbbr lehetett, mintha papíralapon oldották volna meg ugyanezt a feladatot. A népszerűséghez hozzájárulhatott továbbá a szöveg témája, a benne szereplő kulturális információk. A feladat megítélése ezzel együtt nem volt egységesen pozitív. A másodévesek 29,4%-a (5 fő), illetve a felsőbb éves diákok 7,1% (1 fő) ezt jelölte meg a legkevésbé szívesen végzett feladatként, ami talán azzal magyarázható, hogy ennek a feladatnak a megoldását több diák esetében is technikai problémák (túl kis betűméret, gondok az alkalmazás betöltésével) nehezítették.

A grammatika tanítására és gyakoroltatására hagyományosan nagy hangsúlyt fektető japán idegennyelv-tanítási környezetben előnyt jelentett, hogy a tanult nyelvtani szerkezeteket a mechanikus gyakorlástól elszakadva, valós kommunikációs célok szolgálatába állítva, ráadásul a célnyelv beszélőivel gyakorolták a nyelvtanulók. Az autentikus forrásból származó célnyelvi megnyilatkozások nyelvi jellemzőinek megfigyelése után egymásnak írt újévi köszöntők kiváló lehetőséget biztosítottak például a vágyat, kívánságot kifejező kötőmódos szerkezetek gyakorlására (l. 3. ábra).



3. ábra. A japán résztvevők által írt újévi jókívánságok a LINE felületén

Általánosságban azoknak a feladatoknak a megítése volt legkevésbé szélsőséges, amelyek módszertani szempontból viszonylag hagyományosak voltak. Ilyen volt például a magyar újévi szokásokról szóló szöveg és az ahhoz kapcsolódó szövegértési és szövegalkotási feladatsor. Ezzel együtt elmondható, hogy az IKK fejlesztése szempontjából e feladatok is sikeresek voltak, amit egyebek mellett az is mutatott, hogy a szövegben szereplő kulturális információk számos esetben megjelentek a diákok által készített házi dolgozatokban és az év végi vizsgán írt fogalmazásokban.

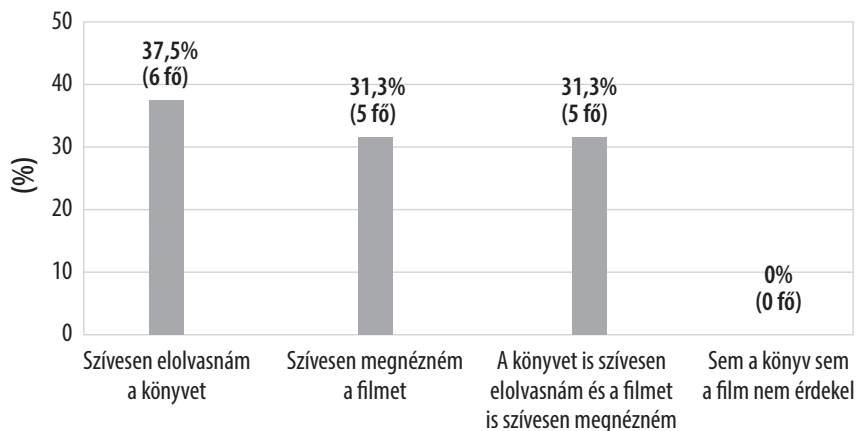
Érdekes tendencia rajzolódott ki a másodéves, illetve a felsőbb éves japán diákok által leginkább kedvelt feladatok összevetéséből. Bár mindkét csoport esetében a már említett karácsonyi videós feladat volt a legnépszerűbb, arányaiban a másodévesek között bizonyult jóval népszerűbbnek ez a feladat. Ezzel szemben a felsőbb éves hallgatók a szövegalkotási feladatokat (rendszerint rövidebb, néhány mondatos szövegekről volt szó) végezték szívesebben. A másodévesek közül csak egyetlen válaszadó jelölt meg ilyen feladatot az általa legszívesebben végzett feladatként. A feladatok eltérő

megítélésnek oka talán az eltérő nyelvi szintben keresendő. A másodévesek tudásszintjének jobban megfeleltek a szóbeli feladatok, míg a felsőbb évesek magasabb tudásszintje (és magabiztossága) lehetővé tette, hogy az írásos szövegalkotást is élvezzék. A siker oka azonban mindkét feladattípusnál nagyon hasonló lehetett: a diákok valós kommunikációs helyzetet modellálva használhatták meglévő tudásukat.

|  |               |
|--|---------------|
| karácsony: vásárlás a karácsonyi vásáron (videó készítése)   | 14 fő (45,2%) |
| Mikulás: a magyar Mikulás történetéről szóló szöveg sorba rendezése a <a href="https://learningapps.org/">https://learningapps.org/</a> oldalon                                      | 4 fő (12,9%)  |
| szilveszter, újév: újévi jókívánság írása egy barátnak   | 3 fő (9,7%)   |
| Mikulás: képek és szavak párosítása a <a href="https://learningapps.org/">https://learningapps.org/</a> oldalon  | 2 fő (6,5%)   |
| Mikulás: levélírás a Mikulásnak vagy szöveg írása a „japán Mikulásról”   | 2 fő (6,5%)   |
| karácsony: kürtőskalács vásárlása (videó)  | 2 fő (6,5%)   |
| szilveszter, újév: szöveg a magyar szilveszteri és újévi szokásokról és teszt kitöltése a szöveg alapján a <a href="https://learningapps.org/">https://learningapps.org/</a> oldalon | 2 fő (6,5%)   |
| szilveszter, újév: a saját szilveszteri és újévi szokások bemutatása (rövid szöveg írása)  | 2 fő (6,5%)   |

3. táblázat. *A japán résztvevők válaszainak megoszlása a „Melyik feladatot csináltad a legszívesebben a Decemberi ünnepek projektből?” kérdésre*

A projekt *Pál utcai fiúk*kal kapcsolatos feladatainak népszerűségét vélhetően jelentősen befolyásolták a színházi fesztiválra való felkészülést nehezítő (a projekttől független, ezért itt nem részletezendő) körülmények, illetve az, hogy (részben e körülmények miatt) a diákok közül nem mindenki ismerte a mű cselekményét a projektet megelőzően. Ez a hiány különösen az első feladatok megoldását tette nehezebbé, ám maguk a feladatok eredményesen segítették a mű megismerését. A válaszadók 87,5%-a (14 fő) szerint a feladatok hasznosak voltak a színházi előadásra való felkészülés szempontjából, és felkeltették érdeklődésüket az eredeti mű, illetve az abból készült filmfeldolgozás iránt is (l. 4. ábra). Összességében elmondható, hogy a nehézségek ellenére a projekt e része is sikeres volt az interkulturális kompetencia fejlesztése szempontjából.



4. ábra. A másodéves japán résztvevők válaszainak megoszlása arra a kérdésre, hogy a Pál utcai fiúkhoz kapcsolódó feladatok elvégzése után szívesen elolvasnák-e a regényt vagy megnéznék-e a könyv alapján készült filmet

#### 4.6. Feladatokon kívüli kommunikáció a magyar és a japán hallgatók között

A projekt tervezésekor kiemelt szempont volt annak biztosítása, hogy a résztvevők között a feladatokon túlmenő, személyes kapcsolat is kialakulhasson, ami különösen fontos lehet a japán hallgatók számára, akiknek csak korlátozott lehetőségeik vannak magyar anyanyelvű beszélőkkel kapcsolatba kerülni. Bár felmerült annak a lehetősége, hogy a résztvevők közötti személyes kommunikációt szervezesebben beépítjük a projektbe (például valamilyen feladat vagy jutalmazási mechanizmus formájában), végül a résztvevők egyéni döntésére bízunk, hogy felveszik-e egymással a kapcsolatot. Mindazonáltal mind a magyar, mind a japán résztvevők figyelmébe ajánlottuk a kapcsolatfelvétel lehetőségét. A magyar hallgatók a másodéves csoport első feladatmegoldásai után egy videóüzenetet töltöttek fel a LINE-ra, amelyben biztatták a japán diákokat, hogy írjanak, kérdezzenek nyugodtan.

A fentiek tükrében sajnálatos, hogy a kérdőívekre adott válaszok szerint egy japán és magyar diák között sem alakult ki személyes kommunikáció a feladatmegoldásokon túlmenően. Mint a 4.4. részben már utaltunk rá, a magyar hallgatók esetében ez a projekttel szemben támasztott eltérő elvárásokból is eredhetett. Noha a japán diákok zöme az időhiánnyal indokolta a kapcsolatfelvétel elmaradását, említésre méltók azok a válaszok, amelyek rávilágítanak a kérdés kulturális vonatkozásaira. Felmerül például az ázsiai diákok esetében különösen fontos csoportnyomás („mert azt gondoltam, hogy senki sem lépett velük kapcsolatba a csoportból”) és a féltékenység („nem voltam elég bátor”) hatása, megemlíthetjük továbbá, hogy egy válaszadó azért nem vette fel a kapcsolatot a magyar hallgatókkal, mert még soha nem találkozott velük személyesen.



Utólag elmondható, hogy rossz döntés volt a résztvevőkre bízni, hogy felveszik-e egymással a kapcsolatot, és az említett visszatartó erők legyőzhetőek lettek volna, ha valóban a projekt részét képezi egy a személyes interakciót ösztönző komponens, akár meghatározott feladatok formájában is. Ezt alátámasztja az is, hogy bár a kapcsolatfelvétel egy másik módjától, a feladatmegoldások LINE-ra való feltöltésétől is idegenkedtek kezdetben a japán diákok, ez az érzés idővel gyengült.

A japán és magyar hallgatók közötti kulturális különbséget mutatják a magyar hallgatók által kitöltött kérdőívek, akik azzal indokolták a személyes interakció elmaradását, hogy ők a LINE-ra feltöltött videóval megtették az első lépést. Válaszaikból kitűnt, hogy nem voltak tisztában a japán hallgatók válaszaiból jól kirajzolódó eltérő kulturális és kommunikációs normákkal, és a japán diákok hallgatására nem további bátorítással reagáltak, hanem az érdektelenség jeleként értelmezték azt.

## 5. Összefoglalás

Miközben a kulturális ismeretek közvetítése, bár eltérő módon és hangsúllyal, de szinte kivétel nélkül megjelenik a különböző magyar mint idegen nyelvi tananyagokban, az IKK fejlesztése, amely elengedhetetlen a kultúrák közötti, sikeres idegen nyelvi kommunikációban, sokszor a háttérbe szorul (kivétel például Szita–Pelcz 2013, 2014, 2016). A magyar mint idegen nyelv tanári szakkompetencia kapcsán is figyelemre méltó ez a terület, mert a tanárok sok esetben vegyes nemzetiségű csoporttal dolgoznak, amelyekben kiemelten fontos a hatékony interkulturális kommunikáció. Az interkulturális készségek fejlesztésére azonban a tanárképzésben gyakorlati lehetőség hiányában sajnos nem mindig nyílik megfelelő alkalom (vö. Holló 2017).

Kutatásunkban egy japán–magyar együttműködés keretében vizsgáltuk, milyen lehetőségei vannak e kompetenciaterület fejlesztésének nyelvtanulók és tanárjelöltek esetében. A projekt rámutatott, mennyire erős motivációs tényező a valós interkulturális kommunikációs helyzet a nyelvtanulók számára. Az új technológiák arra is lehetőséget adnak, hogy a tanárjelöltek távoli kultúrák magyarul tanulóival kerüljenek valódi interakcióba ezen keresztül is formálva attitűdjeiket és tudatosítva az interkulturális kommunikációról tanult elméleti ismereteiket.

A tanárjelöltek oldaláról tanulságos volt a tudatosítás jelentősége. Vizsgálatunk kimutatta, hogy a projektben a különböző kultúrákra nyitott, szakmai hozzáállásban a megújulás és a tanulás mellett elkötelezett tanár szakos hallgatók vettek részt. Ennek ellenére a különböző kulturális komponensekre való fogékonyság növelése és a kulturális különbségek hatékony kezelésének elsajátítása kevésbé volt hangsúlyos számukra a projektben. Elsősorban általános szakmódszertani repertoárjuk bővítésének lehetőségét tartották szem előtt. Ahhoz, hogy saját interkulturális kommunikációs készségük fejlesztésének érdekében éljenek a projekt által felkínált kommunikációs lehetőséggel, valószínűleg tudatosabb projektvezetői instrukciókra és az e készség fejlesztését támogató feladatokra lett volna szükség.

Ezzel együtt a kutatás bebizonyította, hogy az IKT több szempontból is támogatja

az IKK fejlesztését. Az általa biztosított felületek használata növeli a nyelvtanulók motivációját, fejleszti kommunikációra való hajlandóságukat, kiemelten pozitív hatással van az aktív nyelvi készségek fejlődésére és a szókincs bővülésére is. A tanár szakos hallgatóknak módszertani fejlesztésük mellett gyakorlati alkalmat biztosít arra is, hogy érzékeny, nyitott értőivé váljanak mások kultúrájának így fejlődve saját nyelvük és kultúrájuk közvetítésében is.

## Irodalom

- Apple, Matthew T. – Da Silva, Dexter – Fellner, Terry (ed.) 2013. *Language Learning Motivation in Japan*. Multilingual Matters, Bristol–Buffalo–Toronto.
- Beneke, J. 2000. Intercultural competence. In: Bliesener, U. (ed.): *Training the trainers. International Business Communication. Vol. 5*. Carl Duisberg Verlag, Köln, 108–109.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Campà, Lluís Valls – Ayuga, Juan Manuel Díaz 2017. *Construction of shared knowledge in an online intercultural exchange between Spain and Japan, and its difficulties*. Asia-Pacific Virtual Exchange Association Conference. Princeton University. 2017. március 25–26. (Konferenciaelőadás.)
- Canale, M. – Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1: 1–47.
- Dombi Judit 2017. „Egyszerre volt érdekes és ijesztő; de azt hiszem, leginkább hihetetlenül izgalmas volt” Angol szakos egyetemi hallgatók interkulturális élethelyzetekben (‘It was interesting and meanwhile scary, but eventually, it was unbelievably exciting’). *Modern Nyelvoktatás* 1: 17–30.
- Európa Parlament – Európa Tanács 2006. *2006/962/EK ajánlás az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090> (2017. 04. 06.)
- Eurostat 2016. *Foreign language learning statistics*. [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign\\_language\\_learning\\_statistics](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics) (2017. 04. 08.)
- Holló Dorottya 2017. Az interkulturalitás helye az angol szakos tanárképzésben – az interdiszciplinaritás kihívásai. In: Károly Krisztina – Homonnay Zoltán (szerk.): *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 178–192.
- Hymes, D.H. 1972. On communicative competence. In: Pride, J.B.– Holmes, J. (eds.): *Sociolinguistics*. Penguin, London, 269–293.
- Innovative Teaching and Learning Research 2011. *21 CLD Learning Activity Rubrics*. <https://education.microsoft.com/GetTrained/ITL-Research> (2017. 04. 06.)
- Peck, Christiane – RotGabrovec, Veronika – Čaňková, Michaela – Lázár Ildikó – Vief-Schmidt, Gerlind 2007. Materials and activities to develop intercultural competence. In: Lázár Ildikó – Huber-Kriegler, Martina – Lussier, Denise – Matei S., Gabriela – Peck, Christiane (eds.) *Developing and assessing intercultural communicative competence*. Council of Europe, Strasbourg, 19–22.

- OECD 2005. *The definition and selection of key competencies. Executive summary.* <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (2017. 04. 09.)
- Okamoto Mari 2016. Generating motivation in minor language education: A case of Hungarian in Japan. *Lähhivõrdlusi. Lähhivertailuja* 26: 373–384.
- Okamoto Mari megjelenés alatt. *A magyar mint fõszak a japán felsõoktatásban.* (Kézirat.)
- Piros Borbála 2006. Az interkulturális dimenzió bevonása a magyar mint idegen nyelv oktatásába. *Hungarológiai Évkönyv* 1: 90–96.
- Szili Katalin 2005. A múlt tanításairól és a jelen kihívásairól a nyelv és a kultúra tanításának kapcsán. *THL2* 1: 44–53.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2013. *MagyarOK A1+*. Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar, Pécs.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2014. *MagyarOK A2+*. Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar, Pécs.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2016. *MagyarOK B1+*. Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar, Pécs.
- Tari Annamária 2011. *Z generáció.* Tericum, Budapest.
- Van Ek, J. A., 1986. *Objectives for Foreign Language Learning. Vol 1.: Scope.* Strasbourg: Council of Europe.
- Waseda Mika 2008. Magyaroktatás Japánban. *THL2* 1–2: 48–50.
- Yashima, Tomoko – Zenuk-Nishide, Lori – Shimizu, Kazuaki 2004. The Influence of Attitudes and Affect on Willingness to Communicate and Second Language Communication. *Language Learning* 1: 119–152.