

DOMBI JUDIT

„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’

A qualitative study on English majors intercultural encounters

How do language majors cope with intercultural situations? How do they perceive intercultural encounters? How do they negotiate meaning in a foreign language in contexts involving individuals of different cultural backgrounds? What helps them and what hinders their performance?

This paper provides answers to these questions, and discusses related implications by presenting findings of a qualitative enquiry focusing on English majors’ retrospective accounts of their intercultural encounters. The main aim of the study is to find out how students behave in intercultural situations, what factors influence their behaviour, how they recall these experiences and how they reflect on them.

The study follows the tradition of the qualitative research paradigm: the design involves stimulated retrospective recall administered with 45 BA students of English Studies.

Results reveal that the most important variables to influence students’ behaviour include knowledge of other cultures, awareness, language proficiency and affective individual difference variables, such as attitudes and motivation.

Bevezetés

A másokkal való együttélés, interakció és kommunikáció, végső soron *A másik* megértése mindennapi feladattá vált az életünkben. Ha sikeresen vesszük ezt az akadályt, akkor kultúrák gyümölcsöző együttműködésére számíthatunk, de ha kudarcot vallunk, megjósolhatatlan következményekkel kell szembenéznünk. Kramsch (1995) a kultúrák közeledésének kérdését is vizsgálja az idegennyelv-tanítás kontextusában: a nyelv és a kultúra integrált oktatása mellett érvel, amelynek eredményeképpen a nyelvoktatás alkalmas lehet legfontosabb szerepének betöltésére, vagyis a nyelv *jelentésközvetítő* funkciója mellett átadhatja a nyelv *különböző társadalmak kultúrái között közvetítő* funkcióját is (85).

A fenti bevezető sorok a következő kérdéseket vetik fel: Hogyan boldogulnak a nyelvtanulók, amikor a sajátjuktól eltérő nyelvi és kulturális háttérrel rendelkező társakkal kell kommunikálniuk? Mely tényezők segítik, és melyek hátráltatják őket? Milyen készségekre és attitűdökre van szükségük? Hogyan tudják felhasználni kulturális tudásukat ezekben a helyzetekben?

Tapasztalataim szerint a nyelvtanulók különböző sikerrel veszik az interkulturális kommunikációs helyzetekben jelentkező akadályokat. Vannak, akiknek semmiféle nehézséget nem jelent, ha beszélgetőpartnerük más nyelvi és kulturális közegeből származik, míg mások problémaként vagy lehetséges problémaforrásként élik meg

ugyanezt. A jelen tanulmányban bemutatott empirikus kutatásnak az volt a célja, hogy megvizsgálja, *miként viselkednek* az angol szakos egyetemi hallgatók interkulturális interakciók során, és azonosítsa azokat az *egyéni különbségeket*, amelyeknek szerepe van az interkulturális élmények formálásában.

A tanulmány tárgya két kurrens alkalmazott nyelvészeti kérdéshez is illeszkedik. (1) Az utóbbi években egyre inkább elfogadottá vált az a nézet, mely szerint az idegennyelv-tanítás legfőbb célja ne az anyanyelvi(t) közelítő tudás átadása legyen (Kramsch 1998; Medgyes 1983, 2001; Seidlhofer 2004; Widdowson 1994). Sokkal több figyelmet kell fordítani azoknak az ismereteknek, készségeknek és attitűdöknek (Byram 1997) a közvetítésére, amelyeknek a birtokában a nyelvtanulók képesek megállni a helyüket különböző kulturális kontextusokban (Byram 1997; Byram–Fleming 1998; Jaeger 2001; Kramsch 1995, 2001). (2) Mindemellett az elmúlt évtizedekben az idegen nyelv elsajátításával foglalkozó kutatások egyre nagyobb figyelmet fordítanak az egyéni különbségek szerepére (Clément–Gardner 2001; Cohen–Dörnyei 2002; Dörnyei 2005; Ellis 1994; Heitzmann 2008; Nagy 2009; Nikolov 2001; Tóth 2007).

Irodalmi áttekintés

Az interkulturális kommunikáció mibenlétének meghatározása és megértése nagyban függ attól, mit értünk *kultúra* és mit *kommunikáció* alatt. A másodiknyelv-elsajátítás esetében, amikor is a kultúra és a nyelv többféle módon szorosan összekapcsolódik (Ellis 1994; Gardner 1985; Kramsch 1998, 2001), észszerűnek tekinthető, ha a kultúrákat nyelvhasználat alapján különítjük el. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy ez a szűk meghatározás csak egy a számos lehetséges alternatíva közül.

A kommunikáció fontossága a nyelvtanulók fejlődésében már a kommunikatív nyelvoktatás széles körű elterjedése óta kiemelt helyet kap a diskurzusból (Canale–Swain 1980; Gass 1997; Medgyes 1995; Savignon 1991; Swain 1985). Kramsch szerint az angol nyelv oktatásának az elsődleges célja mindig is az volt, hogy megkönnyítse a különböző nyelvi és kulturális háttérrel rendelkező beszélgetőpartnerek kommunikációját (2001: 201). Az idegennyelv-oktatás szempontjából tehát az interkulturális kommunikáció jellemzően azt jelentheti, hogy különböző nyelvű, nemzetiségű és kultúrájú beszélők megfelelően tudjanak információt cserélni, eltérő háttértudásukat közelítve jelentést konstruálni és megértésre jutni. Így a nyelvtanulók felkészítése arra, hogy kompetens interkulturális beszélőkké váljanak (Byram 1997; Kramsch 2001), a nyelvoktatás fontos célja kell, hogy legyen.

Az idegennyelv-tanítás nemzetközi trendjeinek megfelelően a hazai gyakorlatban is hosszú ideje megfigyelhető a kulturális tartalmak beépítése a tananyagba. A bemutatott témák magukban foglalnak mind a kis-c kultúrára – mindennapi gyakorlat, szokások, tradíciók –, mind a nagy-C Kultúrára – művészetek, irodalom, történelem – vonatkozó információkat (Kramsch 1993, 1998), és rendkívül népszerűek a tanulók körében (lásd például Nikolov 2003a).

A célnyelvi kultúra megismerése kétségtelenül szélesíti a tanulók látókörét, és segíti őket mind a nyelv, mind a beszélők minél tökéletesebb megértésében. Scarino azonban figyelmeztet (2010: 324), hogy a nyelvórákon megszerzett kulturális tudásuk a saját, anyanyelvi kultúrájuktól elkülönülve rögzül, tehát nem befolyásolja az identitásukat, illetve azt, miként gondolkodnak saját nyelvükről és kultúrájukról.

Az interkulturális orientáció szerepe az idegennyelv-tanításban azt jelentené, hogy megértessük a tanulókkal: a kultúra nem csupán információ másféle emberekről, hanem keretrendszer, amelyen belül ezek a *más* emberek gondolatokat cserélnek és (meg)értik a maguk társadalmát (2010: 324). Ez egybecseng Kramsch véleményével: szerinte az interkulturális megközelítés *az értékek és identitások kultúrák közötti áramlását* eredményezi (2008: 15) azáltal, hogy miközben megismerteti a tanulókat a célnyelvi kultúrával, azt is eléri, hogy másképp gondolkodjanak a saját kultúrájukról, felismerjék annak relatív voltát, újraértelmezzék az önmagukról és a különbözőségről alkotott nézeteiket.

Összességében érdemes megismételni, hogy az interkulturális megközelítés nemcsak abban segíti a nyelvtanulókat, hogy megismerjenek más kultúrákat, hanem abban is, hogy eközben elgondolkodjanak a saját kultúrájukról, annak egyediségéről és más kultúrákkal való kapcsolatáról. Ez a megközelítés szélesíti a látókörüket, érzékenyebbé teszi, és – mindezen felül – természetesen nyelvileg is támogatja őket, hiszen hangsúlyozza a kölcsönös érthetőségre való törekvésnek és ezáltal a közös jelentéskonstruálásnak a fontosságát a kommunikációban.

Az interkulturális helyzetekben való kompetens viselkedés legerjedtebb meghatározása Michael Byram (1997) nevéhez köthető (Coperias-Aguliar 2002; Kramsch 2010; Lázár 2006). Az *interkulturális kommunikatív kompetencia (IKK)* általa kidolgozott modellje nevében is utal a nyelvtanításban az 1980-as évek óta jelen lévő trendre, a kommunikatív kompetencia (Canale–Swain 1980) fejlesztésének fontosságára.

Byram meghatározásában az interkulturális kommunikatív kompetencia az egyén képessége arra, hogy kulturális határokat átívelően érintkezzen és kommunikáljon másokkal (1997: 7). Az *IKK* a társadalmi csoportokról, gyakorlataikról és interakciós folyamataikról alkotott *ismeretek, attitűdök* (nyitottság, kíváncsiság, ítélkezésmentesség), megfigyelési és kapcsolatteremtő, valamint értelmezési és közvetítői *készségek* és kritikus kulturális *tudatosság* összessége (uo.: 49–55).

Az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének lehetőségei, mérhetősége és szerepe az idegennyelv-oktatásban egyre hangsúlyosabb szerepet kapott az elmúlt évtizedben. Ennek elsődleges oka az, hogy az idegennyelv-oktatás igyekszik megfelelni a globalizáció támasztotta új igényeknek, és olyan tudást adni a tanulóknak, amelynek segítségével *hatékonyan és az elvárásoknak megfelelően* (Spitzberg 1988) képesek kommunikálni a más nyelvi és kulturális háttérrel rendelkezőkkel.

Még egyszer összefoglalva: az újabb és egyre népszerűbb paradigma értelmében az idegennyelv-oktatás célja nem az, hogy az anyanyelvi beszélőkhöz hasonló nyelvismerettel lássa el a nyelvtanulókat (Byram 1997; Kramsch 2001; Seidlhofer 2004), hanem az, hogy a tanulók *interkulturális nyelvhasználókká* váljanak (Byram 1997; Jaeger 2001; Kramsch 2001), azaz képesek legyenek arra, hogy az idegen nyelvet használva különféle kulturális környezetekben is megállják a helyüket.

A kutatás

A tanulmány egy 45 résztvevő bevonásával készült kvalitatív kutatást mutat be. A kutatás egyik célja, hogy megvizsgálja, miként viselkednek az angol szakos egyetemi hallgatók interkulturális interakcióik során, és feltárja, hogyan befolyásolják az ismereteik az interakciók kimenetelét. A kutatás másik célja, hogy azonosítsa a hallga-

tók interkulturális élményeinek formálásában szerepet játszó egyéni különbségeket, és bemutassa ezek kapcsolatát az interkulturális kommunikatív kompetenciával. Az elemzés sok szöveges példával igyekszik minél jobban érzékeltetni a résztvevők szakvakba foglalt élményeit, tapasztalatait.

A kutatási módszer

A részletekbe is bőséges betekintést engedő kvalitatív kutatómódszertan alkalmazásával az volt a célom, hogy mélységében megismerjem és megértsem a résztvevők interkulturális élményeit. Az interkulturális helyzeteket befolyásoló tényezők feltárására introspektív módszertant alkalmaztam, tehát a válaszadók önreflexióit vizsgáltam. Dörnyei szerint ez a módszer megfelelő arra, hogy másképp megfigyelhetetlen mentális folyamatokról, érzelmekről, gondolatokról vagy attitűdökről adatot szerezzünk (2007: 147). Mivel a résztvevők múltbéli emlékeit vizsgáltam, a stimulált retrospektív felidézés (*stimulated retrospective recall*) technikáját alkalmaztam (Gass–Mackey 2000): adatgyűjtő eszközömben három Pécsre érkező külföldi diák egy-egy emlékezetes interkulturális élethelyzetről adott rövid narratív beszámolóját idéztem. A vizsgálatban részt vevőket arra kértem, hogy írják le hasonló élményüket. Az így kapott narratívák képezték a kvalitatív tartalmi elemzés alapját.

A kutatási kérdések

- (1) Milyen, interkulturális helyzetekben használható ismeretekkel rendelkeznek a hallgatók?
- (2) Hogyan tudják használni ezeket az ismereteket a kommunikáció sikere érdekében?
- (3) Milyen egyéni különbségek jellemzik az interkulturális beszédhelyzetek résztvevőit?

A résztvevők

A kutatásban egy tekintélyes magyarországi egyetem 45 harmadéves, Anglisztika BA programban tanuló hallgatója vett részt (29 nő, 14 férfi, 2 esetben nincs adat). Mindannyian elvégezték az elsőévesek számára kötelező Bevezetés az interkulturális kommunikációba (*Introduction to Intercultural Communication*) című előadást és szemináriumot, és többségük (32 hallgató, 71%) a szabadon választható Interkulturális kommunikáció (*Intercultural Communication*) című előadást is felvette a kutatás félévében. Az egyetemen meghirdetett interkulturális kommunikáció órák számos különböző témát ölelnek fel: nyelvészet, alkalmazott nyelvészet, kommunikációelmélet, általános és szociálpszichológia (részletekért lásd Dombi 2011); így elmondható, hogy a kutatásban részt vevő hallgatók megfelelő elméleti alapokkal rendelkeztek.

A hallgatók átlagos életkora 22 év, a legfiatalabb 20 éves volt, a legidősebb 23. Mind magyar anyanyelvűek, az adatgyűjtés idején legalább kilenc éve tanultak angolul, az angol az első és legfontosabb idegen nyelvük. A nyelvi szintjük nem egységes, saját bevallásuk szerint B2, B2+, illetve C1 szinteken vannak, de mindannyian sikeresen teljesítették az elsőéves BA szakosok nyelvi alapvizsgáját, ami nagyjából a C1 szintnek felel meg.

Az adatgyűjtő eszköz

A stimulált retrospektív felidőzéshez olyan eszközre volt szükség, amely segít a résztvevőknek saját emlékeik előhívásában és a reflektálásban (Gass–Mackey 2000). Az eszköz összeállításához először interkulturális élményekről szóló beszámolókat kértem az egyetemen tanuló külföldi diákoktól. Összesen tíz történetet kaptam: négy német, három skandináv, két iráni és egy dél-koreai hallgató osztotta meg Magyarországhoz köthető interkulturális élményeit angol nyelven. A szövegeket tartalmilag elemezve – egy kollégám véleményét is figyelembe véve – választottam ki azt a három írást, amelyek végül az adatgyűjtő eszköz részét képezték. Az egyes szövegek 150–220 szó terjedelműek. A választásnál az volt a fő szempontunk, hogy a történetek segítsék a résztvevőket hasonló élményeik felidőzésében: az egyik történet egy sikeres interakciót mutat be, a másik egy sikertelen példát hoz, míg a harmadik a mindennapi élet különbözősége miatt érzett meglepetést mutatja be.

Az adatgyűjtés

A kutatás magyar résztvevőit arra kértem, hogy a történetek elolvasása után mutassanak be egy olyan helyzetet, amikor hasonló élményben volt részük.

Az adatgyűjtés 2011 márciusában történt. A résztvevőknek 60 perc állt rendelkezésére a papíralapú kérdőív kitöltéséhez. Kézzel írott, angol nyelvű narratívákat nyújtottak be, mivel harmadéves anglisztika szakos hallgatóktól, C1-es szintű nyelvhasználóktól elvárható, hogy megfelelően fejezzék ki magukat a célnyelven. A résztvevők személyazonosságának védelmében az anonim szövegeket kódoltam, a kétjegyű kódszámok az idézetek végén zárójelben szerepelnek.

Az írásokat digitalizáltam, majd a kvalitatív tartalmi elemzés (Cresswell 2003; Dörnyei 2007) első lépéseként egy tapasztalt kollégámmal együtt ismételt elolvastam. Mivel néhány hallgató több élményét is megosztotta, összesen 49 narratíva alkotta a tartalmi elemzés alapját. Az elemzés során megkerestem, hogy milyen jellegű ismeretekről számolnak be a résztvevők, majd az írásokban fellelhető témákat kategorizáltam.

A kutatás eredményei

A résztvevők csaknem kivétel nélkül olyan interkulturális kommunikációs helyzetekről írtak, amelyekben az angol nyelv volt a kommunikáció eszköze.

A kutatás legfőbb eredménye, hogy azonosítja azokat az *ismereteket és affektív egyéni különbségeket*, amelyek leginkább befolyásolták a résztvevők viselkedését. Az ismeretek közül kettő, (1) a *kulturális/interkulturális tudás*, illetve (2) a *magabiztos nyelvtudás* volt egyértelműen pozitív hatással a hallgatók interkulturális teljesítményére. Az affektív változók közül (1) az *attitűdök* és (2) a *motiváció* bizonyult kiemelkedően fontosnak.

Interkulturális ismeretek

A kulturális/interkulturális ismeretek meglétének fontossága, illetve hiányának problémája 45 narratívában volt megfigyelhető. Az ismeretek tárgyalásánál fontos különbséget tennünk az egyértelműen leírt, tudatosan megélt és reflektált tudás, vala-

mint a narratívákban megjelenő, bár a szerzője által fel nem ismert tudás között. Az esetek jelentős többségében ugyanis a résztvevők tudása saját maguk számára nem egyértelmű, tehát nincsenek tisztában azzal, hogy az adott interkulturális helyzetben a tudásuk, ismereteik segítették, vagy ezek hiánya hátráltatta-e őket. Mindezek ellenére maga a szöveg bőséges információt tartalmaz ezekre az esetekre vonatkozóan is. 20 narratívából következtetni lehetett interkulturális ismeretekre, míg négy esetben a résztvevők egyértelműen leírták, hogy interkulturális ismereteik segítették őket a problémás helyzetek megoldásában. Az ismeretek hiányának hátrányát 10 szöveg tárgyalja explicit módon, 11 szövegben pedig fellelhetőek erre utaló jelek.

Az alábbi két idézet olyan példákat mutat be, amelyekből egyértelműen kiderül, hogy a hallgatók rendelkeztek olyan interkulturális ismeretekkel, amelyek segítették őket az adott helyzetekben.

[A résztvevő nem kimondottan kedvelte a thai ételeket, de ez mégsem okozott komolyabb problémát, mert előre tudta, hogy mire kell készülnie.] „A thai emberek nem esznek kenyeret, vagy más, lisztből készült péksüteményt. Mivel Thaiföld Ázsiában van, az alapvető élelmiszer a rizs, ez az, amit bármikor bárki be tud szerezni, így ez a legfontosabb táplálékuk.” (37)

[A résztvevőt megdöbbenette a vidéki kínai élet lassabb ritmusa. Csodálkozása mellett azonban igyekezett megérteni a helyzetet.] „Véleményem szerint a különbözőség legfontosabb oka a kínai kultúra hagyományőrzésében található. A kínaiak nagyon tisztelik egymást, főleg a családjukat, az idősebbeket. Ez lehet az oka annak, hogy a kínai fiatalok társadalmi élete annyira különbözik az európaiakétól, és lehet, hogy a kapcsolataikban is emiatt lassabbak.”(42)

A fenti idézetekben a résztvevők nem reflektálnak tudatosan az ismereteik pozitív hatására. Négy narratívában azonban az interkulturális tudás fontosságának egyértelmű felismerése figyelhető meg:

„Azt hiszem, túl sok különböző kulturális szokás, tradíció van, amelyeket még nem ismerünk. Nagyszerű lenne, ha az embereket jobban érdekelné a más kultúrák megismerése. A probléma csak az, hogy sok ember úgy éli az életét, hogy egyáltalán nem veszi észre, vagy egyáltalán nem is érdekli a másik.” (43)

„Mindegy, hogy mennyire vagy felkészült, rengeteg olyan dolog van a kultúrákban, amit nem találhatsz meg a könyvekben. Szerintem az igazi kultúrások akkor történik, amikor biztosra veszel egy kultúrát, pedig szerintem ez lehetetlen. Mindig tartogat meglepetéseket.” (29)

Az interkulturális tudatosság másik fontos jele, hogy három résztvevő arról is írt, milyen forrásokból jutott kulturális ismeretekhez: könyveket, magazinokat, illetve tanáraik felkészítő előadásait említik. Az alábbi idézetekből egyértelműen látszik, hogy ha a kíváncsiság és nyitottság találkozik a megfelelő ismeretforrásokkal, akkor csökkenthető a félreértés esélye, és sikeresebb lesz a kommunikáció:

„Mielőtt elutaztunk volna, a tanárunk még otthon, Magyarországon elmondott néhány instrukciót, hogy el tudjuk kerülni a problémákat. Ez nagyon hasznos volt,

mert sok olyan információt adott, amit a későbbiekben, az utazás során hasznosítani tudtunk.” (17)

Hasonló eredményeket talált Szentpáli Ujlaki (2007) magyar ERASMUS hallgatók longitudinális vizsgálatában. A kutatásban részt vevő tanulók mind fontosnak tartották, hogy kiutazásuk előtt megfelelő interkulturális ismeretekre tegyenek szert, majd visszaérkezésük után kivétel nélkül mind megerősítették, hogy korábbi ismereteiket széleskörűen tudták használni. A szerző szerint a nagyfokú interkulturális tudatosság, az ismeretek utáni vágy annak tulajdonítható, hogy a külföldre utazó ERASMUS hallgatók tudatosan és hosszú ideig készültek útjukra. A tanulmány nem vizsgálja, hogy a kiutazó hallgatók részt vettek-e olyan kurzusokon, amelyekben az interkulturális kommunikáció elméleti és gyakorlati alapjait tanulták volna. A jelen kutatásban részt vevő 45 hallgató közül mindegyik elvégzett két interkulturális kommunikáció kurzust; ehhez viszonyítva meglepő, hogy kevesebb, mint a résztvevők fele, mindössze 20 hallgató ír implicit vagy explicit módon az ismereteiről. Az eredmények azt sugallják, hogy a bevezető interkulturális kommunikáció kurzusoknak nagyobb hangsúlyt kellene fektetniük a tudatosság felélesztésére, és talán a kurzusok felépítése is jobban igazodhatna a gyakorlati szükségletekhez.

Az ismeretek hiányának negatív hatásairól tíz esetben írtak a résztvevők.

„A legkellemetlenebb incidens akkor történt velünk, amikor Ausztráliában voltunk. Egyáltalán semmit, de szó szerint semmit nem tudtam az ausztrál kultúráról. Ez volt az első, hatalmas kultúrsokkom.” (29)

„Evőeszközt kértünk, mert nem volt az asztalon. A család, akivel az étteremben voltunk furcsán, kissé megbántottan nézett ránk. Elmondták, hogy most nagyon illetlenül viselkedtünk az étterem tulajdonosával szemben, mert ő most azt gondolja, hogy szerintünk az általa felszolgált étel nem ‘tisztá’, számunkra nem megfelelő. Tudtuk, hogy az emberek általában a kezükkel esznek Indiában, de a legtöbb étterem adott evőeszközt, ha kértük. Ebben az étteremben, mint kiderült, a hinduizmus egy olyan változatát gyakorolták, ami kiemelten nagy hangsúlyt fektet az ételre és az összetevőkre. Csakhogy mi ezt nem tudtuk. (...) Végző soron elmondható, hogy a tudatlanságunk okozta ezt a kellemetlen helyzetet.” (35)

A fenti példák nem azt sugallják, hogy egy interkulturális kurzusnak tényleges ismereteket kellene adnia a hallgatóknak, például a hindu étkezési szokásokról. Ehelyett fő feladatuk az lenne, hogy érzékennyé tegye őket, és megtanítsa, hogy szükség esetén honnan tudják megszerezni ezt a fajta tudást – Byramet idézve felhívja a figyelmüket *A másik kultúrájának másféle* gyakorlataira és produktumaira (1997). A kutatás öt résztvevője hangsúlyozta, hogy *A másik* megismerésének fontossága egy-egy negatív, sikertelen helyzet következményeként vált fontossá számára:

„Sokat tanultam ebből az élményből: rájöttem, hogy milyen fontos az, hogy biztos tudással rendelkezünk más emberekről és más kultúrákról. Remélem, nem kerülök még egyszer ilyen kellemetlen helyzetbe.” (32)

„Most már egy dolgot biztosan tudok: soha többet nem utazom úgy, hogy ne készüljek fel az adott országra. Legközelebb, amikor külföldre megyek, megpróbálok annyi információt szerezni az úti célomról, amennyit csak lehet. Így semmi nem lep majd

meg, semmi nem fog sokkolóan hatni rám, nem bántok meg másokat, és felkészültebb leszek.” (12)

Nyelvtudás

A beszámolóokban azonosítható második fontos ismeret a *nyelvtudás* volt. Hat narratívában figyelhető meg, hogy a jó nyelvtudás magabiztosabbá tette a résztvevőket, míg öt hallgató arról számol be, hogy a nem megfelelő nyelvtudásuk komoly hátrányt jelentett. A nyelvtudásról és nyelvhasználatról nem csak ez a tizenegy írás tesz említést, hanem csaknem az összes narratíva tartalmaz utalásokat a nyelvhez köthető affektív egyéni különbségekre; ezeket később, külön alcím alatt mutatom be.

A jó nyelvtudás lehetővé tette a hallgatók számára, hogy másképp elérhetetlen helyzetekbe kerüljenek, barátságokat kössenek:

„Azt hiszem, azért lehettünk ennyire jó barátok, mert mindannyian elég jól beszélünk angolul, tehát a nyelv nem volt számunkra akadály. Idén nyáron Európa körüli hátizsákos túrára megyek velük, hogy meglátogathassuk egymás hazáját. Már nagyon várom!” (26)

„Az ott dolgozók közül nekem volt a legjobb angol nyelvtudásom, tehát könnyen tudtam kommunikálni a német és holland vendégekkel.” (16)

Több narratívában előkerül, hogy a hallgatók azért szeretik az interkulturális helyzeteket, mert lehetőségük nyílik az angol nyelv gyakorlására, és magabiztosabbá válnak, ha tantermi környezetet kivüli, valós helyzetekben próbálhatják ki magukat.

„Volt alkalmam barátságokat kötni, német, holland és osztrák fiatalokkal. Ez nagyon jó volt, mert tudtam gyakorolni az angol nyelvet – mindenki nagyon jól beszélt angolul –, és azért is jó volt, mert sokat megtanultam mások életéről.” (15)

„Ez az angoltudásomnak is nagyon jót tett, mert rájöttem, hogy kellemetlen témákról sem olyan nagy ügy beszélni. Ha megpróbálunk udvariasan, óvatosan fogalmazni, akkor nem nehéz elkerülni a másik megbántását.” (38)

A narratívák elemzésekor az is evidenssé vált, hogy néhány hallgató számára gondot jelent angolul beszélni, és interkulturális élethelyzeteik sikertelen kimenetelét nagyban annak tulajdonítják, hogy nem tudták megfelelően használni az angol nyelvet mint kommunikációs eszközt. A nehézséget legtöbbször a megfelelő szókincs hiánya, a külföldi akcentus megértése, valamint szemantikai problémák, a szándékolt és érzékelt jelentés közötti különbség okozta:

„Nagyon nehezen értettem meg az akcentusukat, és ez is félreértéshez vezetett. Néha egyáltalán nem érttem, amit kértek. Voltak olyan szavak, amiknek a jelentését sem tudtam kitalálni, és nagyon gyorsan is beszéltek.” (16)

„Néha azt érzem, hogy a nyelv is probléma. Mert lehet, hogy nem azt érti a szavak alatt, amit én szeretnék kifejezni velük.” (19)

A résztvevők nem megfelelő nyelvtudásuk miatti aggodalma hasonlóságot mutat korábbi, hasonló mintán végzett magyarországi kutatásokkal: Nagy (2009) tanulmányából kiderül, hogy a hallgatók kényelmetlenül érzik magukat a kommunikáció során,

mert nem érzik elég jónak a nyelvtudásukat. Számos beszámoló szerint a résztvevők kisebbségnek érezték magukat angol anyanyelvi beszélőkkel folytatott kommunikációban, illetve olyan helyzetekben, amikor beszélgetőpartnerük szókincse kiterjedtebb, kiejtése pedig számottevően autentikusabb volt. Ehhez hasonlóan Tóth is leírja, hogy az általa vizsgált elsőéves angol szakos hallgatók féltek a kommunikációs helyzetektől, mert attól tartottak, hogy jellegzetesen magyar kiejtésük, a beszédjükben fellelhető hosszabb szünetek miatt nevetségessé válhatnak (Tóth 2006, 2007).

A kutatásban részt vevő hallgatók nemcsak nyelvtudásukkal, hanem nyelvhasználatukkal kapcsolatos aggályaikról is beszámoltak, ezeket a következő részben tárgyalom.

Affektív egyéni különbségek

A másodiknyelv-elsajátítás területén végzett kutatásokban régóta kiemelkedően fontos szerepet kap azoknak a belső, kognitív és pszichológiai tényezőknek a feltárása, amelyek megmagyarázzák az egyének közötti különbségeket (Clément–Gardner 2001; Cohen–Dörnyei 2002; Dörnyei 2005; Ellis 1994). Dörnyei meghatározásában az egyéni különbségek olyan, hosszú távon megfigyelhető személyes jellemzők, amelyek feltehetően minden emberre értelmezhetőek, ám az egyes egyénekre különböző mértékben igazak (Dörnyei 2005: 4).

Az affektív különbségek érzelmekhez köthetőek, megmutatják, hogy milyen érzelmi sajátosságok befolyásolják az egyén reakcióit (Dörnyei 2005; Ellis 1994; Gardner–McIntyre 1993). Nyelvtanuláshoz, nyelvhasználathoz köthető affektív egyéni különbségek között leggyakrabban a motivációt és az attitűdöket említi a szakirodalom (Dörnyei 2005; Ellis 1994; Gardner–Clément 1990). Ez a két tényező az általam vizsgált narratívák közül 30 írásban volt megfigyelhető.

Attitűdök

A leggyakrabban említett egyéni különbség az attitűd volt: 23 résztvevő írt olyan interkulturális helyzetről, amelyben az attitűdjeik befolyásolták az interakció kimenetelét, 17 esetben pozitív, 6 esetben pedig negatív élményekről számoltak be.

A pozitív példák közül 15 esetben írtak a résztvevők arról, hogy a *kíváncsiság*, a tudásvágy, a megismerés keresése hogyan segített nekik *A másik* viselkedésének, világnézetének, elképzeléseinek, végső soron: kultúrájának megértésében.

„Mivel nagyon kíváncsi vagyok, gyakran olvasok más kultúrákról és szokásokról, így egyszer találtam egy érdekes és vicces cikket a kínai szokásokról. Miután elolvastam, újra átgondoltam, ami történt, és már sok mindent másképp itélek meg.” (28)

„A legjobban a többiek országában folyó egyetemi élet érdekelt. Mindannyiunkat nagyon érdekelt, hogy milyen a másik hazájában fiatalnak lenni, nagyon érdekes dolgokat mondtak, igazán kíváncsiak voltunk, nemcsak úgy udvariasságból figyelünk, hanem igazán!” (26)

A kíváncsiság hiányának problémája is felmerült két narratívában. A résztvevők negatívan élték meg, hogy Magyarországra látogató külföldi ismerőseik nem törekedtek a magyar kultúra megismerésére. A válaszadók értelmezésében ez a magatartás

egyértelműen hátráltatta egymás minél teljesebb megismerését és az interkulturális szituáció sikeres kimenetelét.

[A norvég beszélgetőpartner elmondta, hogy] „bár már két éve él Magyarországon, mégsem érdeklék az itteni sajátosságok, például egyáltalán nem akarja megkóstolni tradicionális ételeinket vagy híres borainkat.” (33)

A nyitottság mint fontos attitűd kilenc írásban szerepelt. Ezek az írások mind kiemelik, hogy az interkulturális kommunikációs helyzetekben a más értékekre, szokásokra és hagyományokra való nyitottság, a befogadókészség elengedhetetlenül szükséges volt a sikeres kommunikációhoz. Kitérnek belőlük, hogy a résztvevők számára egyértelmű: *A másikkal való interakciót és kommunikációt nagyban befolyásolja, hogyan érzékeljük a másikat, mennyire vagyunk készek a kulturális diverzitás felismerésére és elfogadására.*

„Megpróbáltam nyitott lenni, és szerencsére sikerült. Sok dolog volt furcsa számomra – az étkezések, a kapcsolatok, a humor – de próbáltam természetesen viselkedni, még akkor is, ha elsőre nem tetszettek a dolgok.” (13)

„Mindenkinek nyíltszívűnek és nyitott látókörűnek kell lennie, amikor ilyen messze utazik az otthonától.” (37)

A nyitottság hiánya mint egyértelmű negatívum két írásban szerepel: az egyik résztvevő a saját, a másik a beszélgetőpartnere kudarcáról ír. Mindkét beszámolóból kiderül, hogy a nyitottság hiánya sztereotípiák kialakulásához vezetett, ami egyértelműen hátráltatta a sikeres kommunikációt. Érdekes azonban, hogy a történet leírásakor a résztvevők képesek voltak kritikusan reflektálni a történetekre, ami azt mutatja, hogy a negatív tapasztalat is attitűdformáló volt számukra, és értékes tapasztalatokat szereztek, amit remélhetőleg a későbbiekben hasznosítani tudnak. Összességében a narratívákból az is kiderül, hogy a kulturális sokszínűség a résztvevők számára túlnyomórészt érdekes, kihívásokkal teli, de élvezetes:

„És ekkor lassan, de biztosan rájöttem, hogy van egy világ Magyarországon kívül is; egy világ, amit mindenáron fel akarok fedezni.” (33)

Öt résztvevő írt a megértés és tolerancia fontosságáról. A legérdekesebbek ebben a témában is a negatív élményeket bemutató írások, mert itt figyelhető meg legjobban, hogy az élmény újragondolása, a reflexió mekkora segítség a résztvevőknek. Az alábbi részletben olvasható önkritika jellemző a többi írásra is, egyértelműen látszik, hogy a hallgatók tanultak negatív tapasztalataikból, és tudják, min kellene változtatniuk, ha újra hasonló helyzetbe kerülnének.

„A koreai vendégemnek előre elmondtam, hogy a faluban szoktunk köszönni a buszmegállóban. Reggel, mikor mentünk az iskolába, én odamormogtam egy gyors ‘Jónapot’-ot a várakozó embereknek, míg a vendégem mind az öt emberhez odament, a szemükbe nézett, meghajolt kicsit, és mindenkinek azt mondta, hogy ‘Jónapot!’ Nagyon kellemetlen élmény volt számomra, nem igazán értettem meg, hogy ez mire volt jó. Igazából ő sem értette, hogy ez miért kellemetlen nekem. Egyre csak azt ismételtette, hogy a tisztelet mennyire fontos az ő kultúrájában. Visszagondolva

lehattünk volna toleránsabbak egymással, figyelembe kellett volna vennünk, hogy mennyire különböznek a kultúránk.” (07)

Véleményem szerint ez az eredmény azt is mutatja, hogy a kutatási módszertan, a stimulált retrospektív visszaidézés technikája megfelelő volt: az élmények újraélésével a hallgatónak lehetőségük nyílt arra, hogy múltbéli emlékeiket az azóta megszerzett tudás tükrében átértékeljék, és az ennek során felfedett tanulságokat a későbbiek során sikerrel hasznosítsák hasonló helyzetekben. A fenti példából látszik, hogy a résztvevők többsége tisztában van a *kíváncsiság* és *nyitottság* szükségességével, amelyek a Byram által bemutatott interkulturális beszélő kiemelkedően fontos attitűdjei (1997: 34). A byrami modellben a sikeres interkulturális kommunikációhoz szükséges attitűdök a következők: kíváncsiság, nyitottság, ítélezésmertesség és befogadókészség.

Motiváció

Az írásokban a sikerhez köthető másik fontos affektív egyéni különbségnek a motiváció mutatkozott, ez hét narratívában volt megfigyelhető. A szakirodalomban a nyelvtanulók motivációját vagy az *intrinsic – extrinsic*, azaz belső – külső, vagy az *instrumentális (eszközjellegű) – integratív (beilleszkedést célzó)* dichotómia mentén szokás bemutatni. A belső motivációjú tanuló magában a nyelvtanulásban leli örömét, míg a külső indítékokkal motivált tanulót a nyelvtanulás kimenetele érdekli: jobb jegyek, nyelvvizsga, elismerés.

Az instrumentális motivációra jellemző, hogy a tanuló a nyelvre eszközként tekint: azért tanul nyelvet, hogy ösztöndíjat kaphasson, külföldi állást szerezzen, képes legyen más nyelven olvasni, kommunikálni, szöveget érteni. Az integratív motivációjú tanuló azért tanul nyelvet, hogy minél inkább megismerjék a célnyelvet beszélő közösséget, azért szeretnének minél tökéletesebben beszélni, hogy be tudjanak illeszkedni a közösségbe (Dörnyei 2005: 73–80; Ellis 1994: 74–76).

Az adatok alapján elmondható, hogy a résztvevőkre főleg az instrumentális motiváció volt jellemző, csupán egyetlen résztvevő számolt be integratív motivációról: Angliában szeretett volna letelepedni, és ezért kereste a helyiek társaságát, a velük való kommunikáció lehetőségét, hogy idővel minél kevésbé tűnjön külföldinek. Hat esetben azonban az instrumentális jelleg volt megfigyelhető: a résztvevők azért szerettek volna minél többet beszélni külföldi partnerükkel, hogy fejlesszék nyelvtudásukat, tökéletesítsék kiejtésüket, csiszolják kommunikációs készségeiket, hogy angol nyelvterületre utazhassanak, és képesek legyenek angol nyelvű médiatermékek használatára.

„Nyelvtanulóként nagyon fontosnak tartottam, hogy minél több kapcsolatot teremtsék a helyiekkel, hogy egyre többet és többet tanulhassak tőlük. Megpróbáltam minden lehetőséget kihasználni a velük való kommunikációra. Ez nagyon sokat használt a beszélt nyelvi fejlődésemnek.” (01)

„Próbáltam alkalmat találni arra, hogy beszélgessek velük, lehetőleg minél többet. Tudtam, hogy az így megszerzett nyelvtudás segít nekem a további utazásaim során. Most már elmondhatom, hogy magabiztos nyelvhasználó vagyok, bármerre utazok is.” (41)

Ha az írásokat a belső – külső dimenzió alapján vizsgáljuk, akkor megfigyelhető, hogy mind a hét esetben belső motívumokról számolnak be a résztvevők.

„Nagyon szerettem volna valahogyan segíteni [az egyetemen tanuló külföldi diákoknak], mert igazán élveztem azt, hogy velük lehetek, beszélgethetek velük.” (03)

„Nagyon szerettem velük lenni, tanulni tőlük, átérezni az életstílusukat és a lelkületüket. Azonosulni tudtam a kultúrájukkal.” (15)

A fenti eredmények összhangban vannak a magyarországi általános és középiskolás angol nyelvtanulók motivációját vizsgáló korábbi tanulmányokkal, amelyek szintén arra jutottak, hogy a hazai nyelvtanulók motivációja belső (*intrinsic*) és instrumentális (Heitzmann 2008; Nikolov 1999, 2003a, 2003b).

Összegzés

A tanulmány az angol szakos egyetemi hallgatók narratív visszaemlékezéseit elemezve bemutatta, hogy a résztvevők viselkedését az interkulturális kommunikációs helyzetekben ismereteik, nyelvtudásuk és a nyelvhasználathoz köthető egyéni különbségeik, elsősorban attitűdjeik és motivációjuk határozzák meg.

Az elemzések arra is rámutattak, hogy bár a résztvevők számára sokszor nem nyilvánvaló, milyen interkulturális ismereteik miként befolyásolják az interakciók kimenetelét, jelentős számban fordulnak elő olyan esetek is, amelyekben megfelelően reflektálnak múltbéli élményeikre, és képesek azonosítani azokat a tényezőket, amelyek befolyásolták az események alakulását.

A narratívákból az is kiolvasható, hogy a résztvevők rendelkeznek olyan attitűdökkel (nyitottság, kíváncsiság), amelyeket Byram (1997) a sikeres interkulturális beszélő fontos tulajdonságaiként határoz meg. Megfigyelhető, hogy még a sikertelen kimenetelű történetek visszaidézésében is jelen van az elfogadás, a nyitottság fontosságának felismerése, amely szükségszerűen segíteni fogja a résztvevőket abban, hogy a jövőben sikeresebben leküzdjék az eltérő kultúrájú beszélgetőpartnerekkel folytatott kommunikáció nehézségeit.

A kutatás eredményeiből pedagógiai szempontból kiemelhető, milyen lelkesen vettek részt a hallgatók a kutatásban, mennyire hasznosnak találták osztálytermi keretek között korábbi interkulturális élményeik felidézését. Ez nemcsak abban segített nekik, hogy diskurzust folytathassanak korábbi tapasztalataikról, hanem reflektív képességeiket is fejlesztette.

Az eredmények bemutatása után meg kell említeni a kutatás korlátait is. Az első és legfontosabb annak hangsúlyozása, hogy keresztmetszeti vizsgálatot végeztem, mely nem alkalmas arra, hogy betekintést nyújtson a hallgatók interkulturális fejlődésébe. Mivel feltételezhető, hogy az interkulturális kompetencia fejlődik, érdemes volna longitudinális vizsgálatot is folytatni, amely lehetővé tenné, hogy a résztvevők viselkedésében, gondolataiban és kompetenciáiban bekövetkező változásokat is megismerjük.

A kutatás adatgyűjtő eszközével kapcsolatban megemlítendő, hogy az élmények felidézését segítő autentikus narratívák befolyásolhatták a hallgatók által felidézett élményeket. Mindemellett a stimulált retrospektív felidézés technikájához szükség volt stimuláló történetekre, így ez a potenciális hatás elkerülhetetlen volt. A problé-

ma megoldódna, ha a stimulált retrospekció helyett félig strukturált interjú szolgálna adatgyűjtő eszközként, ez azonban ilyen sok résztvevővel kivitelezhetetlen. Terveim között szerepel egy további, az eredményeket kiegészítő, kevesebb résztvevővel végzett interjúkutatás.

IRODALOM

- Byram, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. – Fleming, M. (eds., 1998): *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. – Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1–47.
- Clément, R. – Gardner, R. C. (2001): Second language mastery. In: Giles, H. – Robinson, W. P. (eds.): *Handbook of language and social psychology*. London, UK: Wiley, 489–504.
- Cohen, A. D. – Dörnyei, Z. (2002): Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies. In: Schmitt, N. (ed.): *An introduction to applied linguistics*. London: Edward Arnold, 170–190.
- Coperias-Aguilar, J. M. (2002): Intercultural communicative competence: A step beyond communicative competence. *ELIA* 3, 85–102.
- Cresswell, J. W. (2003): *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dombi, J. (2011): The construct of intercultural communication in university syllabi. In: Lehmann, M. – Lugossy, R. – Horváth, J. (eds.): *UPRT 2010: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 187–204.
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2007): *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. – MacIntyre, P. D. (1993): A student’s contributions to second-language learning. Part 2: Affective variables. *Language Teaching* 26, 1–11.
- Gass, S. M. (1997): *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gass, S. M. – Mackey, A. (2000): *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Heitzmann Judit (2008): *A motiváció változásának hosszú távú vizsgálata egy középiskolás angolos csoportban*. [Publikálatlan doktori disszertáció.] Budapest: ELTE University.
- Jaeger, K. (2001): The intercultural speaker and present-day requirements regarding linguistic and cultural competence. *Sprogforum* 19, 52–56. <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Eudgiv.html> (Letöltve: 2011. 09. 04.)
- Kramsch, C. (1993): *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1995): The Cultural Component of Language Teaching. *Language, Culture and Curriculum* 8/12, 83–92.
- Kramsch, C. (1998): *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2001): Intercultural communication. In: Carter, N. – Nunan, D. (eds.): *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 201–206.

- Kramersch, C. (2008): Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence. *Applied Linguistics* 29/4, 645–671.
- Kramersch, C. (2010): The symbolic dimension of the intercultural. *Second International Conference on the development and assessment of intercultural competence. January 29–31, 2010*. University of Arizona, Tucson, Arizona, USA. [Konferenciaelőadás. A plenáris előadás szövegét a szerzőtől emailen keresztül kaptam meg 2011. január 24-én.]
- Lázár, I. (2006): *The role and status of intercultural communication training in English language teacher education in Hungary*. [Unpublished doctoral dissertation.] Budapest: ELTE University.
- Medgyes, P. (1983): The schizophrenic teacher. *ELT Journal* 37/1, 2–6.
- Medgyes Péter (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest: Eötvös József Kiadó.
- Medgyes, P. (2001): When the teacher is a non-native speaker. In: Celce-Murcia, M. (ed.): *Teaching English as a second or foreign language*. 3rd edition. Boston: Heinle – Heinle, 429–442.
- Nagy, B. C. (2009): *'To will or not to will': Exploring advanced EFL learners' willingness to communicate in English*. [Unpublished doctoral dissertation.] Pécs: University of Pécs.
- Nikolov Marianne (1999): Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angolos csoportokban. *Modern Nyelvoktatás* 5/4, 9–31.
- Nikolov, M. (2001): A study of unsuccessful language learners. In: Dörnyei, Z. – Schmidt, R. (eds.): *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: The University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, 149–170.
- Nikolov Marianne (2003a): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra* 8, 61–73.
- Nikolov, M. (2003b): Research on young learners in Hungary: What has been and what needs to be done? In: Andor, J. – Horváth, J. – Nikolov, M. (eds.): *Studies in English linguistics and applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 285–299.
- Savignon, S. (1991): Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly* 25/2, 261–277.
- Seidlhofer, B. (2004): Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 209–239.
- Scarino, A. (2010): Assessing intercultural capability in learning languages: A renewed understanding of language, culture, learning and the nature of assessment. *The Modern Language Journal* 94/2, 324–329.
- Spitzberg, B. H. (1988): Communication competence: Measures of perceived effectiveness. In: Tardy C. H. (ed.): *A handbook for the study of human communication: Methods and instruments for observing, measuring, and assessing communication processes*. Norwood, NJ: Ablex, 67–105.
- Swain, M. (1985): Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, S. – Madden, C. (eds.): *Input in second language acquisition*. New York: Newbury House, 235–256.
- Szentpáli Ujlaki, E. (2007): Study-abroad motivation: Preliminary results of a pilot project. In: Horváth, J. – Nikolov M. (eds.): *UPRT 2007: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 3–18.
- Tóth, Zs. (2006): First-year English majors' perceptions of the effects of foreign language anxiety. In: Nikolov, M. – Horváth, J. (eds.): *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 25–37.
- Tóth, Zs. (2007): *Foreign language anxiety: A study of first-year English majors*. [Unpublished doctoral dissertation.] Budapest: ELTE.
- Widdowson, H. G. (1994): The ownership of English. *TESOL Quarterly* 29/2, 377–389.