

CSÉPES ILDIKÓ –  
HORVÁTH ANDREA – NAGY ANDREA – TRIPPÓ SÁNDOR

# Tanulmányok a Debreceni Egyetem levelező és részismereti nyelvtanári képzésének megújításához



  
SZAKTÁRNET



DEBRECENI EGYETEM  
TANÁRKÉPZÉSI KÖZPONT

**Tanulmányok a Debreceni Egyetem  
levelező és részismereti  
nyelvtanári képzésének megújításához**

CSÉPES ILDIKÓ  
HORVÁTH ANDREA  
NAGY ANDREA  
TRIPPÓ SÁNDOR



Debreceni Egyetemi Kiadó  
Debrecen University Press  
2015

## Szaktárnet-könyvek 9.

Sorozatszerkesztő:

**Maticsák Sándor**

Készült

a SZAKTÁRNET (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009)  
pályázat keretében

Lektorálta:

**Doró Katalin**

Technikai szerkesztő:

**Buzgó Anita**

Borítóterv:

**Nagy Tünde**

ISBN 978 963 473 853 1

© A szerzők

© Debreceni Egyetemi Kiadó – Debrecen University Press,  
beleértve az egyetemi hálózaton belüli elektronikus terjesztés jogát is.

Kiadta a Debreceni Egyetemi Kiadó, az 1795-ben alapított  
Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülésének tagja.  
[www.dupress.hu](http://www.dupress.hu)

Felelős kiadó: Karácsony Gyöngyi  
Készült a Kapitális Nyomdában, 2015-ben.

## Tartalom

1. Nyelvtudásmérési műveltség az angol szakos tanárképzésben  
a Debreceni Egyetemen. Elérhetők-e a nyelvtanár-képzésben  
kitűzött képzési célok?..... 5  
*Csépes Ildikó*
  
2. Francia nyelvi szövegszintű készségek fejlesztése  
online oktatási segédeszközökkel.....37  
*Nagy Andrea*
  
3. Interkulturalitás – országismeret – tankönyvi valóság:  
a kulturális idegenség kérdése a mai nyelvpedagógiában .....73  
*Trippó Sándor, Horváth Andrea*



### ***Nyelvtudásmérési műveltség az angol szakos tanárképzésben a Debreceni Egyetemen*** ***Elérhetők-e a nyelvtanár-képzésben kitűzött képzési célok?***

**CSÉPES ILDIKÓ**

Az elmúlt két évtizedben a nyelvtudásmérési szakma egyre nagyobb figyelmet fordított az osztálytermi értékelés kutatására (Rea-Dickins 2001; Davison és Leung 2009; Poehner 2009; Hill és McNamara 2012), és ennek kapcsán arra is, hogy meghatározza, a nyelvtanároknak milyen elméleti és gyakorlati tudásra van szükségük az értékelés területén. Ennek a tudás és képesség területnek az elnevezéseként manapság a nyelvtudásmérési műveltség (*Language Assessment Literacy – LAL*, Stiggins 1991, idézi Inbar-Lourie 2013) kifejezés használatos, melynek értelmezésében az elmúlt években jelentős hangsúlyáthelyezés történt. A nyelvtanulók eredményességének megítélése már nem csak a teljesítmények összevethető mérésén alapszik, hanem olyan értékelési formákra is kiterjed, melyek a tanulók előrehaladását alternatív értékelési módszerek segítségével közvetlenül, egyénre szabottan támogatják. Az értékelésnek ezt a fajtáját gyakran nevezik a tanulás érdekében történő értékelésnek (*assessment for learning*, Black és Wiliam 1998). A tanulói portfólió, az önértékelés és tanulóársak általi értékelés ilyen típusú értékelési formáknak tekinthetők. A hazai nyelvtanárképzés képzési és kimeneti követelményeiben (a szakterület követelményekben) a 2006-os OM Rendelet [15/2006 (IV.3)] még csak elrejtve, de a 2013-as EMMI Rendelet [8/2013. (I. 30.)] már egyértelműen megfogalmazza az alternatív értékelési módszerek elsajátításának követelményét.

Jelen kutatásunkban arra a fő kérdésre kerestük a választ, hogy az elmúlt négy évben (2011 és 2014 között) a Debreceni Egyetemen mester szakot végzett angol nyelvtanárok hogyan ítélik meg saját nyelvtudásmérési műveltségüket: milyen tudáselemek és készségek használatában biztosak, milyen területen van szükségük továbbképzésre, illetve hogyan vi-

szonyulnak az alternatív értékelési módszerekhez. A megkérdezettek egy része már gyakorló nyelvtanárként vett részt a képzésben, így annak hatékonyságáról, szemléletformáló hatásáról a képzést megelőző és az azt követő időszak tapasztalatai alapján is véleményt tudott alkotni. Ez utóbbi benyomások alapján arra a kérdésre is választ kerestünk, hogy mennyiben változtatható meg a tanárképzés során a válaszadók attitűdje különböző értékelési módszerekre vonatkozóan.

### 1. Elméleti háttér

A pedagógiai mérés angol nyelvű szakirodalmában már az 1970-es és 80-as években körvonalazták, hogy a tanároknak milyen készségekkel és tudáselemekkel kell rendelkezniük az értékelés területén (Schafer 1991, Stiggins 1991). Azonban átfogó leírás az elvárt követelményekről csak az 1990-es években jelent meg *Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students* [A tanári kompetencia követelményei a pedagógiai értékelésben] címmel a National Council on Measurement in Education és National Education Association (1990) kiadványaként. A Követelmények listája hét főbb területet jelölt ki, melyeket a tanárképzési programoknak ajánlott volt a képzés során fejleszteniük. A pedagógiai értékelés elemei a következők voltak: a tanároknak képesnek kell lenniük, hogy

1. kiválasszák a megfelelő értékelési módszereket, melyek összhangban állnak a tanítási célkitűzésekkel,
2. megtervezzék és létrehozzák a megfelelő értékelési módszereket,
3. akár külső, akár a saját maguk által kifejlesztett értékelési formát megfelelően alkalmazzák, és annak eredményét megfelelően értelmezzék a saját tanításukban,
4. az értékelés során kapott eredményeket fel tudják használni a diákok egyéni fejlődésének, a tanítás megtervezésének, a kurrikulum fejlesztésének és az iskola jobbításának érdekében,
5. érvényes, teljesítmény-értékelésen alapuló osztályzási formát alakítanak ki,
6. az értékelés során kapott eredményeket megfelelően tudják közvetíteni a diákok, a szülők és más külső fél számára,
7. felismerjék az értékelés azon formáját vagy felhasználását, mely nem etikus, jogsértő vagy egyéb okoknál fogva helytelen.



A fenti általánosan megfogalmazott Követelményeket értelemszerűen témakörökre kellett lebontani, melyeket Schafer (1993) az adott időszakban megjelent tanári kézikönyvek alapján elemzett. Az összehasonlítás eredménye azt mutatta, hogy a 4. követelmény, azaz, hogy a tanárok az értékelés során kapott eredményeket fel tudják használni a diákok egyéni fejlődésének érdekében, hiányzott a kínálatból. Azonban még ennél is kiábrándítóbb volt, hogy sok tanárképzési programban maga a pedagógiai értékelés sem kapott megfelelő hangsúlyt.

A formatív értékelés fontosságára Black és Wiliam (1998) mutatott rá, akik osztálytermi vizsgálódásaik során arra a következtetésre jutottak, hogy a diákok képesek jól teljesíteni a teszteken, ha a tanítás során a tanár megfelelő kérdező technikát alkalmaz, osztályzás nélküli visszacsatolást ad, ön- és tanulótárs általi értékelési formákat alkalmaz, és szummatív tesztek formatív célokra használ. Elemzésük nyomán Black és Wiliam kiemelte, hogy

*„[...] a diákok önértékelése nem luxus célokat szolgál, hanem a formatív értékelés alapvető tartozéka. Ha valaki éppen tanul valamit, akkor a neki adott visszajelzés három dologra kell, hogy kiterjedjen: az elérendő cél újbóli megfogalmazására, a tanulót jellemző aktuális tanulási eredmény vagy helyzet leírására, és arra, hogy a kettő közötti szakadékot milyen módon lehet át-hidalni. Ahhoz, hogy a tanuló előbbre tudjon lépni, mindhárom területet szükséges viszonylag jól értenie” (1998: 143).*

A formatív értékelés szempontrendszerének finomításához és a tanulás érdekében történő értékelés sikeresebb megvalósításához Stiggins (2002) ajánlásai nagyban hozzájárultak. Stiggins szerint a tanároknak

- úgy kell informálniuk a diákjaikat a tanulás céljairól, hogy azokat a diákok is megértsék;
- az osztálytermi értékelésnek elő kell segítenie azt, hogy a diákok önbizalma megerősödjön, és hogy felelősséget tudjanak vállalni a saját előrehaladásukért;
- az osztálytermi értékelés során kapott eredményeket olyan formában kell a diákokkal megosztani, hogy az előrehaladásukat támogassa, pl. leíró és részletes visszacsatolás formájában;
- a diákokat rendszeres önértékelésbe kell bevonni, mely során a követelmények nem változnak, és így a diákok képesek a saját fejlődésüket érzékelni és a sikeres tanulásukat irányítani.

Earl és Katz (2006) a tanulás érdekében történő értékelés definícióját tovább finomította azáltal, hogy külön választotta az előbbtől az értékelést, mint tanulási formát. Az utóbbi olyan metakognitív folyamatokat foglal magába, melyeket a tanuló az értékelés végzése során aktivál. Ezen folyamatok közé tartoznak többek között

- az önértékelés modellezése és a készség elsajátíttatása;
- segítségnyújtás a tanulási célok megfogalmazásához és azok eléréséhez;
- a tantervi célokat tükröző minőségi teljesítmény modellezése;
- a jó gyakorlat kritériumainak megvilágítása a diákokkal történő szoros együttműködés során;
- segítségnyújtás abban, hogy a diákok kifejlesszék a belső visszajelzést adó, önszabályozó mechanizmusait annak érdekében, hogy ellenőrizzék vagy megkérdőjelezzék saját gondolataikat, hogy tudják tolerálni a kétértelműséget vagy a bizonytalanságot, ami minden új ismeret megszerzését jellemez;
- rendszeres és megfelelő kihívást adó gyakorlási lehetőségek biztosítása, hogy a diákok kompetens önértékelőkké válhassanak;
- a diákok metakognitív folyamatainak és tanulásának monitorozása, azokról leíró visszacsatolás biztosítása;
- olyan tanulási környezet biztosítása, melyben a diákok szabadon és bátran kockáztathatnak.

A formatív értékelés a fenti értelmezésben előtérbe helyezi a diákot, mint értékelést végző személyt. Ez a szerep a hagyományos, tanárközpontú értékeléstől idegen, hiszen ott a tanár felelősségi körébe tartozik az értékelés. Mindazonáltal több olyan előny is származik az ön- és tanulótárs általi értékelés alkalmazásából, melyet célszerű mérlegelni. A legfontosabbak közé tartozik például az, hogy a diákok önállóságát, élethosszig tartó tanulási készségét és motiváltságát erősíthetjük.

A nyelvtanárok értékelési műveltsége nemcsak a szakmai tartalmi elvárások, de a társadalmi kontextus sajátosságai miatt is eltérhet. Brindley (2001) volt azon szakemberek egyike, aki rámutatott arra, hogy a tanároknak nem csak azt kell megtanulniuk, hogy mit és hogyan értékeljenek, hanem a kritikai érzéküket is fejleszteni kell, hogy a saját társadalmi közegükben a nyelvi tesztelés szerepét és súlyát megfelelően tudják értékelni. A kritikus szemléletmód megerősítésére vagy fejlesztésére azért is van

szükség, mert sokak számára a külső nyelvi vizsgák automatikusan érvényesnek és tekintélyt parancsolónak tűnnek (Alderson 1999). A kritikai tudatosság így mára követelménnyé vált a nyelvtudásmérési műveltség területén is. Inbar-Lourie (2008) szerint a tanároknak képesnek kell lenniük, hogy kritikus kérdéseket és válaszokat tudjanak megfogalmazni az értékelés célját, a felhasznált mérési eszközök alkalmasságát, a mérés körülményeit és az értékelés eredményének felhasználását illetően. Ez a fajta kritikus szemléletmód Inbar-Lourie javaslata alapján úgy fejleszthető leginkább, ha konstruktivista tanulási megközelítés jellemzi a tanárképzést, azaz a tanároknak lehetőségük nyílik arra, hogy megvitassák, kritikai szempontok alapján elemezhesék saját tanítási/társadalmi kontextusukat, és akár megkérdőjelezhessenek minden alapvető fontossággal bíró gyakorlatot.

A nyelvtudásmérési műveltség legfrissebb definícióját Fulcher (2012) tette közzé. A korábbi tartalmi elemek szerinte kiegészítendők történelmi, politikai és etikai kérdések tárgyalásával. A kibővített definíció a következőképpen hangzik:

*„Azon tudás, készségek és képességek összessége, mely ahhoz szükséges, hogy valaki képes legyen standardizált és/vagy osztálytermi tesztek megtervezni, kivitelezni, használni vagy minősíteni; ismerje a tesztfejlesztés folyamatát és azokat az elveket, fogalmakat, melyek irányítják és megalapozzák a tesztelés gyakorlatát, beleértve etikai megfontolásokat és a jó gyakorlat ismerveit. Az a képesség, melynek birtokában tudást, készségeket, folyamatokat, elveket és fogalmakat tud valaki szélesebb történelmi, társadalmi, politikai és filozófiai keretrendszerbe helyezni annak érdekében, hogy értelmezni lehessen, miért alakulnak ki különböző értékelési gyakorlatok, milyen azok szerepe és hatása a társadalomra, az intézményekre és az egyénekre” (2012: 125).*

Az eddigi ajánlásokat összegezve úgy tűnik, hogy a nyelvtudásmérési műveltség követelményrendszerét tekintve egy biztos közös pont mindenképpen van: ezt nevezhetjük úgy, hogy tanár-alapú értékelés, formatív értékelés, vagy a tanulás érdekében történő értékelés. Davison és Leung (2009) meglátása szerint ezen értékelési irányzatnak alapvető jellemzője, hogy osztálytermi közegbe, azaz kontextusba ágyazott, a tanárnak leginkább közvetítő szerep jut, és hogy expliciten vagy impliciten szemben áll a külső, standardizált vizsgákkal, melyek elsődleges célja a szelekció vagy az elszámolási kötelezettség. Sajnálatos módon erről a területről

kapnak a legkevesebb információt a tanárképzésben résztvevők. Alderson (1999) például rámutatott, hogy teszteléssel foglalkozó kurzusok többnyire csak ízelítőt adnak a szakmai alapismeretekből, és inkább szólnak a standardizált, nagyméretű vizsgáztatásról, mintsem a kis volumenű osztálytermi értékelésről. Pedig ez, mint képzési cél egyértelmű elvárásként jelenik meg a nyelvtanárok számára. Hasselgreen, Carlsen, és Helness 2004-ben egy európai kitekintésű, online felmérést végzett az EALTA (Európai Nyelvtudásmérési és Értékelési Egyesület) megbízásából. A kapott válaszok alapján jól beazonosítható, hogy a tanároknak szüksége van képzésre, és különösen olyanra, melyen elsajátíthatják az alternatív értékelési módszereket (pl. portfólió, ön- és tanulótárs általi értékelés, diagnosztikus célú visszacsatolás/értékelés), jóllehet alapvető tartalmak (pl. érvényesség, megbízhatóság, item-írás, item-statisztika, produktív készségek értékelése) elmélyítésére is igény mutatkozik.

## **2. A kutatás célja**

Jelen kutatásunkban arra kívánunk választ kapni, hogy a Debreceni Egyetemen folyó angol szakos tanárképzésben részt vevő hallgatók milyen nyelvtudásmérési műveltségre tesznek szert, az mennyiben illeszkedik a képzési és kimeneti követelményekhez és a fentebb tárgyalt nemzetközi normákhoz, és hogy milyen esetleges változtatásokra van szükség a képzést elvégzők meglátásai alapján.

A kontextus megvilágításának céljából érdemes először azt áttekinteni, hogy milyen társadalmi elvárások közepette folyik a nyelvtanárképzés Magyarországon. A nyelvvizsgáztatás fontos oktatáspolitikai jelentőséggel bír, hiszen államilag szabályozott, azaz akkreditált rendszerben folyik (lásd [www.nyak.hu](http://www.nyak.hu)). Jelenleg 24 vizsgaközpont 30 idegen nyelven 35 féle nyelvvizsga típust üzemeltet. A nyelvvizsga bizonyítványnak komoly értéke van, hiszen plusz felvételi pontokat jelenthet az egyetemre illetve főiskolára jelentkezőknek, valamint a diploma megszerzésének is előfeltétele. Ennek alapján megállapítható, hogy mind a nyelvtanárok, mind a tanulók és szüleik számára fontos társadalmi jelentőségű a nyelvtudásmérés. A tanárok munkáját sokszor ítélik meg az alapján, hogy hány diáknak sikerül letennie egy B1, B2 vagy C1-es szintű nyelvvizsgát. A diákok számára is elsősorban a vizsgabizonyítvány megszerzése a tanulás eredményességének a fokmérője. Sajnálatos módon az a tapasztalat, hogy a

sikeres vizsga letétele után már sokan nem is folytatják a nyelvtanulást, hiszen a nyelvvizsga bizonyítvány érvényessége nincs korlátozva és a diákoknak a bizonyítvány megszerzése a végső cél a nyelvtanulás során. Úgy tűnik, hogy a szülők az iskolaválasztást és az ott tanító tanárok alkalmasságát szintén a nyelvvizsgázás sikerességi rátáival azonosítják. A külső vizsgák súlya a társadalmi elvárások szintjén óriási. Ezt még tovább fokozza az a tény, hogy érettségi vizsga letétele kötelező minimum egy idegen nyelvből minden középiskolás számára. Magyarország a fentiek alapján inkább nevezhető vizsga-központú és nem tanulás-központú kultúrával (lásd Hamp-Lyons 2007, idézi Butler és Lee 2010) azonosítható országnak. Mivel a külső, standardizált nyelvtudásmérés a nyelvtanítás mozgatórugója, értelemszerűen hangsúlyos szerepet kell kapnia a nyelvtanárképzésben is.

Magyarországon a tanárképzés 2009 óta folyik a bolognai rendszer szerint, azaz több ciklusban. Mesterképzést nappali szakon kétszakos tanárképzési kimenettel, míg levelező rendszerben döntően egyszakos képzési formában lehet végezni. A képzési és kimeneti követelmények szabályozása a nyelvtudásmérési műveltséget illetően a 15/2006 (IV.3) OM Rendeletben található (Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről). Az itt részletezett kompetenciák és készségek a következő elemeket foglalják magukba.

A pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása:

- a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére,
- a különböző értékelési formák és eszközök használatára,
- az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására,
- az önértékelés fejlesztésére.

A szakterület sajátos ismeretkörein belül tematikai előírás még:

- a nyelvtudás mérése és értékelése
- az osztálytermi értékelés, az érettségi és a nyelvvizsgák
- a kétszintű nyelvi érettségi vizsga követelményei
- a vizsgafeladatok készítése, kipróbálása, ellenőrzése, bankosítása
- a vizsgák minőségi kritériumai: a validitás és a megbízhatóság
- a Közös Európai Referenciakeret és annak alkalmazása

A fenti leírás alapján megállapítható, hogy az osztálytermi értékelés alternatív formái, mint a portfólió vagy a tanulótárs általi értékelés nem sze-

repelnek a képzési tartalmak között. A többciklusú tanárképzés azonban 2013 szeptemberétől ismét osztatlan, egységes képzési keretek között zajlik, míg a korábbi többciklusú képzés 2016-tól folyamatosan megszűnik. Az osztatlan tanárképzés képzési és kimeneti követelményei már kibővített tartalmat írnak elő a nyelvtudásmérési műveltséget illetően. Az EMMI Rendelet 8/2013. (I. 30.) az értékelést, mint pedagógia folyamatot, és mint tantárgy-pedagógia ismereteket jellemzi. Az angol nyelv és kultúra tanárára vonatkozó követelmények sokkal inkább összhangban vannak a nemzetközi normákkal a nyelvtudásmérési műveltség területére vonatkozóan. Megjelennek ugyanis az alternatív értékelési módszerek, hiszen a tanár:

- képes az értékelés különböző céljainak és szintjeinek megfelelő értékelési formák, módszerek meghatározására, alkalmazására, az értékelés dokumentálására (pl. portfólió formájában);
- figyelemmel kíséri a tanulók önértékelési képességeinek fejlődését;
- képes a diákok nyelvi fejlődésének folyamatos, diagnosztikus értékelésére, az eredmények alapján a tanulók egyéni szükségleteinek megfelelő, személyre szabott fejlesztésére, nyelvtudásuk kritérium-orientált mérésére.

A személyre szabott diagnosztikus értékelés és tanuló önértékelés fejlesztésének a követelménye egyértelműen a tanulás érdekében történő értékelést helyezi előtérbe az osztatlan tanárképzés során.

### **3. Minta és módszerek**

Jelen kutatásunkban a Debreceni Egyetem angoltanári mesterszak képzési programjának a nyelvtudásmérési műveltségterületét vizsgáljuk esettanulmány formájában. A kérdőíves felmérésben 54 hallgató vett részt, akik 2011 és 2014 között elvégezték a képzés azon elemét, mely a vizsgált területhez kapcsolódik. Az adott időszakban összesen 144 fő vett részt a képzésben, így a válaszadók aránya a teljes populációhoz képest 37,5%. A válaszadók közül 21 nappali tagozatos (38,9%), 33 fő (69,1%) pedig levelező képzésben vett részt. A 2011 és 2014 között végzettek évenkénti megoszlását az 1. táblázat szemlélteti.

a végzés éve	gyakoriság	százalék
2011	7	13,0
2012	10	18,5
2013	15	27,8
2014	22	40,7
Összesen	54	100,0

**1. táblázat: A válaszadók végzési évének megoszlása**

Mivel a levelező mesterszakos képzés résztvevőinek megkülönböztető jellemzője, hogy a döntő többségük már a tanári pályán dolgozott a képzés előtt, így a képzés eredményességének és az esetleges szemléletmód változás megítéléséhez megfelelő alapot biztosítottak. Mindazonáltal elismerjük, hogy a kutatás egyik korlátjának tekinthető, hogy nem a teljes populáció visszajelzéseit elemzi, így a kapott eredmények legfeljebb tendencia értékűnek minősíthetők.

A kérdőíves felmérés a következő főbb területeket érintette:

- mennyire volt hasznos és érdekes a nyelvtudásmérés területén szerzett ismeret és készségfejlesztés;
- változott-e a résztvevők attitűdje az osztálytermi teszteléshez és külső vizsgákhoz (akkreditált vizsgák és az angol nyelvi érettségi) a képzés eredményeképpen, és ha igen, miben áll a változás;
- a már gyakorló tanárok hétköznapi munkájában történt-e változás a képzés eredményeképpen;
- milyen terület(ek)en érzik szükségét további képzésnek.

A kérdőívet angol nyelven töltötték ki a válaszadók (lásd Melléklet), így az eredmények tárgyalásakor a magyarra fordított véleményeket elemezzük. Az attitűd vizsgálatához 5 fokozatú Likert skálát alkalmaztunk, melyek statisztikai elemzéséhez az SPSS 20. verzióját használtuk.

#### 4. Eredmények

A képzésről összességében, illetve az egyes tartalmi elemekről külön-külön alkotott megítélés a 2. táblázatban jól látható: a képzés hasznosságát a válaszadók döntően magasra értékelték (átlag = 4,72 a maximum 5 pontból), míg arra a kérdésre, hogy mennyire tartották érdekesnek a képzést, némileg alacsonyabb pontszámot adtak (átlag = 4,56). Az 54 válaszadóból 21 a nappali képzésben, 33 fő pedig részképzésben vett részt. Megvizsgáltuk, hogy vajon a két csoport között volt-e szignifikáns eltérés

a között, hogy mennyire ítélték a képzést hasznosnak illetve érdekesnek. A Mann Whitney U teszt alapján nem volt statisztikailag szignifikáns különbség a két csoport értékelése között (mennyire volt hasznos [szignifikancia < 0.05]: szig. = 0,835; mennyire volt érdekes: szig. = 0,642).

		N	Terjedele m	Mini- mum	Maxi- mum	Átlag	Szó- rás	Vari- ancia
1.	mennyire volt hasznos	54	2	3	5	4,72	,529	,280
2.	mennyire volt érdekes	54	2	3	5	4,56	,634	,403
3.	alapfogalmak (pl. érvényesség, megbízhatóság)	54	2	3	5	4,48	,693	,481
4.	teszt-validálás	54	3	2	5	4,20	,737	,543
5.	fiatakorú tanulók	54	3	2	5	4,61	,685	,469
6.	alternatív értékelési formák (portfólió)	54	3	2	5	4,41	,836	,699
7.	beszédkészséget mérő feladatok írása	54	2	3	5	4,80	,491	,241
8.	beszédkészség mérése	54	2	3	5	4,83	,466	,217
9.	íráskészséget mérő feladatok írása	54	2	3	5	4,83	,423	,179
10.	íráskészség mérése	54	2	3	5	4,80	,491	,241
11.	olvasott szöveg értésének mérése	54	2	3	5	4,80	,528	,278
12.	hallott szöveg értésének mérése	53	2	3	5	4,74	,560	,313
13.	a teszt fejlesztés menete	54	2	3	5	4,26	,757	,573
14.	szókincs és nyelvtan mérése	54	2	3	5	4,83	,423	,179
15.	teszt-statisztika	54	3	2	5	3,78	,925	,855

**2. táblázat: A válaszadók véleménye a képzésről összességében és a tartalmi elemekről külön-külön**



A képzés tartalmi elemeit külön-külön mérlegelve, a válaszadók a négy nyelvi készség illetve a szókincs és nyelvtan mérésének tárgyalását tartották a leginkább hasznosnak. Ennek oka leginkább abban keresendő, hogy az osztálytermi értékelésben is hagyományosan ezek az értékelés leggyakoribb fókuszai. Ezzel ellentétben a tesztfejlesztést, validálást és a teszt eredmények statisztikai elemzését jóval kevésbé hasznosnak minősítették. Mivel a hétköznapi gyakorló tanár szintjén a teszt-statisztika a kis elemszám miatt (a tanulók létszáma kevesebb, mint 30 fő) nem értelmezhető, és így a teszt-validálás szakmai követelményeit sem lehet biztosítani, a kedvezőtlen visszajelzés a válaszadók valós szükségleteit tükrözi csupán. Az viszont kevésbé örömteli eredmény, hogy az alternatív értékelés formáiról is viszonylag megoszlottak a vélemények a hasznosság tekintetében, jóllehet összességében pozitív a kicsengés (4.41).

További kérdések segítségével azt próbáltuk kideríteni egy másik megközelítést alkalmazva (meg kellett jelölni, hogy melyik 3 téma volt a leghasznosabb), hogy mely képzési elemeket tartották a leghasznosabbnak a hallgatók. Az összesített adatokat a 3. táblázat szemlélteti.

A 2. és 3. táblázat eredményeit összevetve megállapítható, hogy a beszédkészség mérése mindkét listán az első helyen végzett, azaz a leghasznosabbnak tartott képzési elemnek tekinthető. Ez egyáltalán nem meglepő eredmény, mivel a középszintű idegen nyelvi érettségien a tanárok saját diákjaikat vizsgáztatják, és erre a jelenlegi oktatáspolitikai külön képzést nem biztosít a számukra. Azonban az összevetésben egy különbség is igen szembetűnő: az alternatív értékelési formák tekintetében változott a megítélés, hiszen az a rangsorolás alapján holtversenyben a második helyen végzett a szókincs és nyelvtan mérésével együtt. Ennek talán az lehet az oka, hogy a téma újszerűsége mégiscsak sikeresen keltette fel a válaszadók érdeklődését. Érdekes az is, hogy a korábban igen hasznosnak tartott olvasott és hallott szöveg értése témák vesztek a megítélésükből, mivel hátrébb sorolódtak a hasznosságukat illetően. A kapott eredmények több kérdést is felvetnek: először is a válaszadók következetessége, a válaszaik megbízhatósága gyengült a két kérdésre adott válaszaik nyomán, másrészt a korábban jelzett megítélés és a mostani megítélés közül nehéz eldönteni, hogy melyik tükrözi jobban a valóságot. A kérdőív további kérdései azonban újabb részletekre is rávilágítottak, így a későbbiekben világosabb kép tárul majd elénk az alternatív értékelésről.

	<b>Képzési elem</b>	<b>Gyakoriság</b>	<b>Százalék</b>	<b>Rangsor</b>
1.	alapfogalmak (pl. érvényesség, megbízhatóság)	8	4,9	9.5
2.	teszt-validálás	4	2,5	12.5
3.	fiatalkorú tanulók	16	9,9	6
4.	alternatív értékelési formák (portfólió)	19	11,7	2.5
5.	beszédkészséget mérő feladatok írása	17	10,5	4.5
6.	beszédkészség mérése	21	13,0	1
7.	írás-készséget mérő feladatok írása	14	8,6	7
8.	írás-készség mérése	17	10,5	4.5
9.	olvasott szöveg értésének mérése	10	6,2	8
10.	hallott szöveg értésének mérése	8	4,9	9.5
11.	a teszt fejlesztés menete	4	2,5	12.5
12.	szókincs és nyelvtan mérése	19	11,7	2.5
13.	teszt-statisztika	5	3,1	11
	Összesen	162	100,0	

**3. táblázat: A képzési elemek hasznossági sorrendje**

A válaszadóknak nyilatkozniuk kellett arról is, hogy milyen témákat kellene a képzésnek jobban elmélyítenie, illetve van-e olyan tartalmi elem, ami hiányzik a jelenlegi kínálatból. Az utóbbi kérdésre elenyésző számú javaslat érkezett, viszont a képzés sikerességének javítására több ajánlást is megfogalmaztak a résztvevők. Leginkább a gyakorlati elemek növelését igényelték, ami kiterjed szinte minden készség és tudáselem mérésére, a feladatkészítéstől a teljesítményminták értékeléséig. A már kész feladatsorok bírálatán túlmenően a saját készítésű feladatok megvitatását igényelnék igen sokan. Meglepő módon még a kevésbé hasznosnak ítélt tartalmi elemek, mint például a teszt-statisztika tárgyalása, is felmerült és a portfólió értékelésről is bővebben szerették volna néhányan hallani (2-2 javaslat). A válaszok sokszínűségéből az következik, hogy szinte

minden témakörre több időt igényelnének és minél inkább gyakorlat-orientált képzést tartanának fontosnak. A 7. kérdésre (milyen tartalmi elemből kellene több a kurzuson) 42 javaslat érkezett, melynek 80%-a (34) a képzés gyakorlati jellegének erősítését kéri. Ez mindenképpen fontos tanulság a jövőre nézve. A képzés elméleti részének kibővítésére nem érkezett igény, mint ahogy újabb témakörök tárgyalását sem vetették fel (lásd 8. kérdés).

A kérdőív 9. kérdése azt volt hivatott feltérképezni, hogy a képzési célok mennyiben sikerül teljesíteni. A válaszadóknak egy 5-pontos skálán kellett nyilatkozniuk arról, hogy az értékelés szerepét hogyan látják (1 és 2-es állítás), a pedagógiai értékeléshez szükséges egyes készségek elsajátításában mennyire tartották magukat magabiztosnak illetve azokat mennyire alkalmazzák a képzés elvégzése után. A 4. táblázat részletezi a kapott eredményeket. Az állítások a következő területekre irányultak:

1. Az értékelés rendszere határozza meg, hogy mit érdemes tanulni.
2. Az értékelés komoly befolyással bír a diákok motivációjára és önbecsülésére.
3. Értem a saját tanítási kontextusomban megfelelő értékelési standardokat.
4. Változatos értékelési módszereket használok ahhoz, hogy a diákok előrehaladásáról bizonyítékot szerezzek.
5. Ki tudom választani a diákjaim számára a legmegfelelőbb értékelési eljárásokat/feladatokat.
6. Meg tudom alkotni a diákjaim számára a legmegfelelőbb értékelési eljárásokat/feladatokat.
7. Képes vagyok a diákjaim számára megfelelő visszajelzést adni, hogy segítsen az előrehaladásukat.
8. A teszt eredményeket ki tudom értékelni statisztikai módszerekkel és megfelelő következtetéseket tudok azokból levonni.
9. Az értékelés során kapott információkat fel tudom használni a tanításomban, hogy segítsek a diákjaim előrehaladásában.
10. Bevonom a diákjaimat az értékelés folyamatába (pl. ön- és tanulótárs általi értékelés formájában).
11. Az osztálytermi értékelést fel tudom használni arra, hogy a diákok magabiztosságát növelni tudjam.
12. Használok alternatív értékelési módszert (tanulói portfóliót).

Kérdés (Állítások)	N	Tartomány	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás	Variancia
1.	54	4	1	5	3,48	,885	,783
2.	54	2	3	5	4,31	,639	,408
3.	53	2	3	5	4,32	,644	,414
4.	53	3	2	5	3,92	,874	,763
5.	54	2	3	5	4,24	,671	,450
6.	54	2	3	5	4,00	,727	,528
7.	54	2	3	5	4,39	,596	,355
8.	54	4	1	5	3,61	,899	,808
9.	53	3	2	5	4,11	,913	,833
10.	53	4	1	5	3,75	1,036	1,073
11.	52	4	1	5	4,00	,907	,824
12.	52	4	1	5	2,65	1,385	1,917

**4. táblázat: A válaszadók magabiztossága a képzést illetően**

A fenti táblázatban az átlagértékeket figyelembe véve a következő megállapítások vonhatók le. A válaszadók a felsorolt állításokkal döntő többségben egyetértettek, az utolsó állítás az egyetlen, ahol markánsan eltért az átlag értéke (2,65) a többi kapott átlagtól. Ebben az állításban a válaszadók nagyon eltérő válaszokat adtak, amit a szórás (1,385) és tartomány értéke (4) is alátámaszt: az alternatív értékelési módszert (tanulói portfólió) a válaszadók összességében kevésbé használják. A legmagasabb egyetértést a 7-es, 3-as és 2-es állításoknál figyelhetjük meg. Ennek alapján a válaszadók a leginkább magabiztosak annak tekintetében, hogy megfelelő visszajelzést adjanak a diákjaiknak, illetve viszonylag biztosak abban, hogy a saját tanítási kontextusukban melyek a megfelelő értékelési standardok. Szintén fontos azt kiemelni, hogy a válaszadók egyetértenek azzal az állítással, hogy az értékelés komoly befolyással bír a diákok motivációjára és önbecsülésére. A gyakorló tanárok visszajelzései azt a feltételezést is megerősítik, hogy egy elhibázott értékelési eljárás alááshatja a diákok tanulási kedvét és/vagy önmagukba vetett hitét. Mivel az összkép döntően egyetértést mutat az állításokkal (kivéve a 12-es állítást), így konklúzióként levonható az, hogy a képzés eredményeképpen a válaszadók magabiztossága megfelelő a vizsgált pedagógiai készségek tekintetében.

A 10-es kérdést azon válaszadók töltötték csak ki, akiknek a képzést megelőzően is volt már tanítási tapasztalata (32 fő). A kérdés arra irányult, hogy feltérképezze, történt-e változás az értékelés gyakorlatában a képzés eredményeképpen. Hasonlóan az eddigi kérdésekhez, itt is egy 5-pontos skálán kellett jelölni, hogy a válaszadó mennyire ért egyet az állítással. A következő tíz értékeléshez kapcsolódó területről kellett nyilatkozniuk:

1. Sokkal változatosabb értékelési módszereket használok a diákok előrehaladásának értékeléséhez.
2. Gyakrabban értékelem a diákok szóbeli teljesítményét.
3. Gyakrabban értékelem a diákok hallott szövegértési készségét.
4. Gyakrabban értékelem a diákok olvasott szövegértési készségét.
5. Gyakrabban értékelem a diákok íráskészségét.
6. Gyakrabban vonom be a diákokat ön- és tanulótárs általi értékelésbe.
7. Jobban ki tudom választani a megfelelő tesztelési módszereket.
8. Jobban meg tudok tervezni megfelelő tesztelési módszereket.
9. Jobban tudom pontozni a diákok teljesítményét és értelmezni a kapott pontokat.
10. Jobban tudom felhasználni az értékelés során kapott eredményeket, hogy döntéseket hozzak.

Kérdés (Állítások)	N	Terje- delem	Mini- mum	Maxi- mum	Átlag	Szórás	Varian- cia
1.	32	3	2	5	3,94	,948	,899
2.	32	4	1	5	3,94	1,105	1,222
3.	32	4	1	5	3,75	1,047	1,097
4.	32	4	1	5	3,81	1,091	1,190
5.	32	4	1	5	3,94	1,190	1,415
6.	32	4	1	5	3,84	1,221	1,491
7.	32	3	2	5	4,47	,803	,644
8.	32	3	2	5	4,37	,871	,758
9.	32	4	1	5	4,25	,984	,968
10.	32	3	2	5	4,31	,859	,738

**5. táblázat: A válaszadók értékelési gyakorlatának változása**

A válaszadók viszonylag egységes képet mutatnak annak tekintetében, hogy az értékelési gyakorlatukban változott-e valami. A válaszadók döntő többsége az összes állítással egyetért (az átlag értékek terjedelme: 3,75-4,47). A legnagyobb változatosságot a 6-os állításnál tapasztalhatjuk, ahol az átlag 3,84 (a harmadik legalacsonyabb érték), viszont a szórás és variancia itt a legmagasabb. Ez az állítás olyan területet érint, amely az alternatív értékelési formákhoz kapcsolódik. Az ön- és tanuló-társ általi értékelés a fentebb elemzett válaszok alapján olyan területnek tűnik, amelynek használatában sem nagyon biztosak (lásd 4. táblázat, 10-es állítás). Örvendetes ugyanakkor, hogy a 7–10-es állításokkal erősen egyetértenek a válaszadók, azaz úgy tűnik, hogy az értékelés elméleti és gyakorlati útmutatóit jobban értik. Ez mindenképpen azt támasztja alá, hogy a képzés során sikerült a már tanítási tapasztalattal, és ennek okán összehasonlítási alappal rendelkezők szemléletét megváltoztatni. A válaszadók a különböző nyelvi készségek értékelésének gyakoriságát nem feltétlenül módosították, mely azt látszik sugalmazni az előzőeket is figyelembe véve, hogy nem mennyiségi, hanem minőségi változás következett be az értékelés gyakorlatában.

Ahogy a bevezetőben tárgyaltuk, a nyelvvizsgáztatás olyan terület, amely központi szerepet tölt be a nyelvtanulók és nyelvtanárok életében. Mivel az idegen nyelvi érettségi vizsga mindenki számára kötelező és sokan külső, akkreditált nyelvvizsgát is letesznek, így a tanítási tapasztalattal nem rendelkező válaszadók is rendelkeztek valamilyen véleménnyel a nyelvvizsgáról. A képzés során számos minta feladattal és a tesztfejlesztés sajátosságaival ismerkednek meg a résztvevők mind az angol nyelvi érettségi, mind az akkreditált angol nyelvvizsgákra vonatkozóan. A képzés során bemutatott példák voltak hivatottak szemléltetni a tesztfejlesztés helyes és helytelen gyakorlatát, a kiváló vagy gyér minőségű feladatkészítést, az értékelők képzésének kritikus pontjait. A valós példák egyrészt hitelesen mutatják be az értékelés elméletének és gyakorlatának számos kérdését, de egyúttal arra is hivatottak, hogy a képzésen résztvevők kritikai érzékét megerősítsék. A kurzus célkitűzései között tehát az egyik fontos elem, hogy tudatosabb, kritikusabb viszonyulást idézzen elő a hétköznapokban elérhető nyelvi vizsgáztatás tekintetében. Annak vizsgálatára, hogy ez a célkitűzés mennyiben volt eredményes, azaz bekövetkezett-e változás a szemléletmódjokban, a kérdőív 11–13-as kérdései voltak hivatottak feltérképezni.

A 11-es és 12-es kérdés arra irányult, hogy megváltozott-e a válaszadók viszonyulása az akkreditált nyelvvizsgákhoz illetve az angol nyelvi érettségihez. Egy további kérdésben a válaszadók kifejtették, hogy ha volt változás, az milyen irányú volt és miben jelentkezett. Értelemszerűen azt is indokolhatták, hogy ha nem történt változás. Az akkreditált nyelvvizsgákra vonatkozóan a 6. táblázat összegzi a kapott válaszokat.

		<b>gyakoriság</b>	<b>százalék</b>	<b>érvényes százalék</b>
Érvényes	igen	40	74,1	76,9
	nem	12	22,2	23,1
	Összesen	52	96,3	100,0
Hiányzó		2	3,7	
Összesen		54	100,0	

**6. táblázat: Az akkreditált nyelvvizsgákhoz való viszonyulás megváltozása**

Mint ahogy a fenti táblázat is mutatja, a válaszadók 76,9%-a nyilatkozott arról, hogy megváltozott a viszonya az akkreditált nyelvvizsgákhoz. Összesen 29 esetben volt indoklás mellékelve, melyek döntő többsége pozitívabb, kedvezőbb véleményt tükrözött a képzést megelőző megítéléssel összevetve. A megjegyzések 17%-a mutatott rá valamilyen kritikai észrevételre, azaz, hogy a megítélés kedvezőtlenebb lett. A pozitívumok között a következőket találjuk:

- Világosabb lett számomra, hogy az értékelés rendszere hogyan működik, és hogy mennyire nehéz megbízhatóan értékelni.
- Jobban tudok segíteni a diákjaimnak, hogy a megfelelő nyelvvizsgát kiválasszák.
- Megerősítést kaptam, hogy az általam preferált nyelvvizsgák megbízható és érvényes értékelési rendszerrel rendelkeznek.
- Ma már értem, hogy miért viselkednek úgy a vizsgáztatók, ahogy viselkednek.
- Sokkal többre értékelem a tesztírók/tesztkészítők munkáját, mint valaha.
- A vizsgák megbízhatósága fontosabbá vált a számomra.

- Soha nem hallottam azokról az eljárásokról, amelyeket a nyelvi értékelés érvényességének ellenőrzésében használnak. Úgy készítettem fel a diákjaimat korábban, hogy nem ismertem a valós értékelési standardokat. A jövőben ezen a területen sokkal tudatosabb leszek.
- Sokkal jobban látom egyes teszt feladatok előnyeit és hátrányait.
- Sokkal több lett a bizalmam az akkreditált nyelvvizsgák irányába.
- Sokkal világosabban látom, hogy mely vizsgákról lehet azt mondani, hogy vizsgázó-barát, azaz hogy arra törekszik, hogy a vizsgázó tudása legjavát nyújthassa.

A kisszámú negatív megjegyzés főleg arra irányult, hogy az akkreditált nyelvvizsgák között is található olyan, ahol a feladatsabás rossz, nem történik feladatkipróbálás vagy a vizsga teszthatása negatívnak minősíthető. Összességében a megjegyzések azt tükrözik, hogy a képzés szemléletformáló hatása erős, hiszen sokkal tudatosabbak és kritikusabbak a nyelvvizsgák megítélésekor a válaszadók. Ugyanez a megállapítás nyer megerősítést a 12-es kérdésre adott válaszokban, ahol a válaszadóknak az angol nyelvi érettségi vizsgához való viszonyukat kellett minősíteni. Itt a megítélésekben bekövetkezett változás mértéke (lásd 7. táblázat) összehasonlítható a 11-es kérdésre adott válaszokéval.

		<b>gyakoriság</b>	<b>százalék</b>	<b>érvényes százalék</b>
Érvényes	igen	38	70,4	73,1
	nem	14	25,9	26,9
	Összesen	52	96,3	100,0
Hiányzó		2	3,7	
Összesen		54	100,0	100,0

**7. táblázat: Az angol nyelvi érettségihez való viszonyulás megváltozása**

A szemléletbeli változást alátámasztó válaszarány 73,1% igen, azonban a megjegyzések jellege markánsan eltér az előző kérdéshez fűzött indoklásoktól. Míg ott (a 11-es kérdésnél) elenyésző számú kritikai észrevételt találtunk, itt a 26 megjegyzés döntő része (77%) negatív, azaz kedvezőtlenebb irányú megítélést mutat. Az indoklások megértéséhez fontos megjegyezni, hogy a képzés során a résztvevők betekintést nyertek az érettségi



feladatok készítésébe. A cikk szerzője az Oktatási Hivatal külső szakértőjeként rálátással bír a teljes tesztfejlesztésre, így első kézből van információja arról, hogy az adott vizsga esetében nincs előzetes feladatkipróbálás, nincs utólagos item-szintű statisztikai elemzés és a feladatírók alig kapnak visszajelzést a feladataik beválásáról. A szóbeli és írásbeli értékelést végző vizsgáztatók középszinten szinte egyáltalán nem kapnak képzést, az emelt szintű vizsgán értékelők pedig közel 10 évvel ezelőtt vehettek részt vizsgáztató-képzésben, amiből az is következik, hogy olyanok is vizsgáztatnak ma a rendszerben, akik egyáltalán nem részesültek ilyen képzésben. Ennek fényében jobban értelmezhetők a válaszadók kritikai észrevételei is:

- Sokkal tudatosabban állítom össze a feladatsorokat a középszintű szóbeli érettségi vizsgára.
- Mivel sokkal jobban értem a vizsgáztatás folyamatát, próbálom tudatosabban felkészíteni a diákjaimat a vizsgákra.
- Miután meggyőződtem a feladatkipróbálás fontosságáról és megismertem az értékelés helyes eljárásait a kurzuson, az érettségi vizsga elvesztette a korábbi nimbuszát.
- Már nem hiszek az érettségi vizsgák eredményeiben úgy, mint előtte, mivel a feladatfejlesztésből fontos lépések maradnak ki.
- A megítélésem negatívabb lett, mert a kurzus rávilágított a vizsga hibáira.
- Sokként ért a felismerés, hogy a feladatokat nem próbálják ki előzetesen és az eredményekkel sem történik semmi, nem vizsgálják utólag.
- Korábban is azt gondoltam, hogy bizonyos feladatok nem igazán jók, de most sokkal magabiztosabban látom ugyanazt.
- A beszédkészségmérő feladatokat sokkal nagyobb odafigyeléssel kellene elkészíteni.
- Világosabban látom már, hogy melyik feladat van jól megírva, milyen a vizsgázói teljesítmények helyes értékelése.
- Látom már, hogy melyek a fő gondok a vizsgákkal kapcsolatban.
- Bátorítást nyertem, hogy ne fogadjam el mások véleményét csak azért, mert hatalmuk vagy több befolyásuk van. Ma már van mersem önállóan véleményt mondani a feladatokról és a vizsgákról.

A fenti idézetekből jól kirajzolódik az a vonal, mely a válaszadók megnövekedett magabiztosságát, erőteljesebb kritikai érzékét és szakmai tudatosságát tükrözi. Azonban a válaszadóknak szinte semmi befolyása nincs és várhatóan nem is lesz az angol nyelvi érettségi vizsgák alakítására, így a legfontosabb terület, ahol a szemléletváltozás tettenérését érdemes vizsgálni, az a saját tanítási közegük, ahol viszont maximálisan kamatoztatni tudják majd a képzésen szerzett ismereteiket és készségeiket. A 13-as kérdés ennek vizsgálatát tűzte ki célként. Az eredmények részletes tárgyalása előtt fontos kiemelni, hogy a legpozitívabb változás itt figyelhető meg, ami nem csak a nagyon magas *igen* válaszokban tükröződik, hanem abban is, hogy ehhez a kérdéshez fűzték a számban legtöbb pozitív megjegyzést. A 8. táblázatban található a válaszok előfordulási gyakorisága.

		<b>gyakoriság</b>	<b>százalék</b>	<b>érvényes százalék</b>
Érvényes	igen	48	88,9	90,6
	nem	5	9,3	9,4
	Összesen	53	98,1	100,0
Hiányzó		1	1,9	
Összesen		54	100,0	100,0

**8. táblázat: Az osztálytermi értékeléshez való viszonyulás megváltozása**

Az *igen* választ adók magas száma (90,6%) azt jelzi, hogy a legfontosabb szintéren, a saját osztálytermi közegükben a válaszadók majd képesek lesznek kamatoztatni a képzés során megszerzett tudást. Kiemelendő még, hogy minden megjegyzés (39) pozitív irányultságú és megerősödött szakmai tudatosságot jelez. A válaszadók a következő megjegyzéseket adták:

- Ma már szeretem az osztálytermi értékelést, mert látni akarom a diákok fejlődését. Korábban egyáltalán nem szerettem tesztek készíteni, értelmetlen tevékenységnek tartottam.
- Sokkal tudatosabban készítem a tesztek a diákjaimnak. Végig gondolom, hogy mit, miért rakok bele.
- Ma már arra is figyelek, hogy a diákok magabiztosságát és motíváltságát növeljem a teszteken keresztül.

- Ma a tesztelést már a tanítási folyamat integrált részének tartom.
- Bevonom a diákjaimat az értékelésbe (ön- és tanulótárs általi értékelésen keresztül), és több értékelési formát is használok, hogy a diákok fejlődéséről információt szerezzek.
- Átértékeltem a korábban használt tesztjeim, kijavítottam, ahol arra szorultak. A kurzuskönyvekben található tesztek is módosítom, ha nem tetszik bennük valami.
- Sokkal több odafigyeléssel állítom össze a tesztek, szem előtt tartva a csoport igényeit, nyelvi szintjét.
- Egyszerűen tudatosabb és igényesebb lettem a tesztjeim összeállításánál.
- Rájöttem, hogy a teszteknek nem szükségszerűen kell unalmasnak lenniük.
- Sokkal kritikusabb lettem a más által összeállított tesztekkel szemben.
- A két kulcsszó – következetesség és érvényesség – állandóan a fejemben jár. Tényleg azt akarom megtudni, hogy mit tanultak a diákjaim.
- Rájöttem, hogy milyen sokat számít a jó feladatírás, és hogy nagyon sok formája van a nyelvi teljesítmény mérésének.
- Több időt fogok szánni a jövőben a kapott teszt eredmények kiértékelésére.
- Rádöbentem, hogy a tanítás és értékelés milyen nagymértékben kihat arra, hogy a diák mit tanul.
- Soha nem gondoltam volna, hogy a portfóliót lehet használni általános és középiskolában is.
- Korábban kicsit impressziókra hagyatkozva értékeltem az íráskészséget és beszédképességet. Ma már analitikus értékelési skálát használok, és sokkal tudatosabban értékelek.
- Ma már észreveszem a problémát a könyvekhez csatolt kész tesztekben. A jövőben inkább saját magam fogom a tesztek összeállítását.
- Elhagytam a régi vágású szókinccs tesztek alkalmazását és olyan tesztek készítek, amiben a szóelemek kontextusba vannak ágyazva, és a feladatnak van valamilyen kommunikációs célja.
- A tesztelés elméleti háttéréről jobb az összképem és ez segíti a napi munkámat.

A fenti idézetek legfontosabb közös eleme, hogy a válaszadók mernek önállóan összeállítani tesztek saját osztálytermi mérési célokra, és hogy

a feladatkészítésben a változatosságot és a mérési céloknak való megfelelést keresik. Az is érdekessége a válaszoknak, hogy nagyon sokféle területet fednek le az idegen nyelvi mérés és értékelés osztálytermi vetületét illetően, azaz a résztvevők megváltozott szemléletét nem egy, hanem sokféle szempont befolyásolta. Ez azért fontos eredmény, mert azt támasztja alá, hogy a résztvevők vélhetően eltérő tanítási hátterük miatt más és más területeken igényelnek fejlesztést vagy új ismereteket. A nyitottság, a szakmai tudatosság, a frissen megszerzett tudás mielőbbi kamatoztatása mind igen öröndetes visszajelzés a képzés sikerességét illetően.

A fejlődésre, a szakmai ismeretek további bővítésére is irányult kérdés a felmérés során. A 14-15-ös kérdések azt célozták, hogy a válaszadók múltbeli tanár-továbbképzési tapasztalatait illetve jövőbeli terveit feltérképezze. A 14. kérdésre, hogy vettek-e részt a tanári MA elvégzése óta idegen nyelvi teszteléssel foglalkozó továbbképzésen, mindössze egy elemnyésző hányad, 5 fő (9,3%) válaszolt igennel. Ennek az oka kereshető abban, hogy kevés idő telt el a képzés befejezése óta és még nem érezték szükségét a továbbképzésnek, illetve hogy nem volt ilyen jellegű szakmai képzésre lehetősége a válaszadóknak. Ennél sokkal több információt ad a 15-ös kérdésre adott válasz, mely a jövőbeli szándékukról kérdezi a válaszadókat. A 9. táblázatban látható, hogy a válaszadók döntő többsége (88.7%) igényli a továbbképzés lehetőségét, szeretne részt venni nyelvi teszteléssel foglalkozó továbbképzésen.

		<b>gyakoriság</b>	<b>százalék</b>	<b>érvényes százalék</b>
Érvényes	igen	47	87,0	88,7
	nem	6	11,1	11,3
	Összesen	53	98,1	100,0
Hiányzó		1	1,9	
Összesen		54	100,0	100,0

**9. táblázat:**  
*Teszteléshez kapcsolódó tanártovábbképzésen való részvétel a jövőben*

## 5. Konklúziók és pedagógiai jelentőség a gyakorlatban

Jelen kutatásunkban egy adott intézményben (Debreceni Egyetem) és képzési programon (angol tanári MA) megszerezhető idegen nyelvi műveltség elsajátítását vizsgáltuk a 2011 és 2014 között nappali és levelező képzésben végzett hallgatók visszajelzései alapján. Jóllehet a kontextus keresztmetszete igen szűk, a képzés tartalma viszont ugyanaz volt a 4 év során, így viszonylag nagyobb hallgatói csoport véleményének kiértékelésére nyílt lehetőség.

Kutatásunk legfőbb motivációja az volt, hogy feltérképezzük, hogy a jelenlegi képzési tartalmak, melyek összhangban állnak a képzés kimeneti követelményeivel (v.ö. 15/2006 (IV.3) OM Rendelet), milyen megítélés alá esnek a képzést elvégzők oldaláról. Egyrészt fontosnak tartottuk a képzési elemek hasznosságát értékelteni, másrészt visszajelzést kívántunk kapni a képzés során megszerzett ismeretek és készségek elsajátításának sikerességéről, azok gyakorlati hasznosíthatóságáról. A válaszadók száma (54 fő) a képzésben részt vett hallgatók összlétszámához (144 fő) képest nem tekinthető reprezentatív mintának, így a kapott eredmények tekintetében csak tendenciák körvonalazódásáról beszélhetünk. Mindazonáltal a felmérés kellő információt nyújt a képzés tartalmi elemeinek esetleges újragondolásához.

A kérdőíves felmérés során kapott eredmények azt mutatják, hogy a válaszadók döntő többsége elégedett a megszerzett nyelvtudásmérési műveltségükkel és a képzés szemléletformáló hatása is erősnek tűnik. Azonban érdekes ellentmondás figyelhető meg az alternatív értékelési módszerek tekintetében: a hasznosságukat a válaszadók többnyire elismerik, de a napi gyakorlatban csak ritkán alkalmazzák őket. Az okok feltárása mindenképpen további kutatásra érdemes és a tanárképzésben is újra kell gondolni bizonyos tartalmakat a sikeresebb tanulóközpontú osztálytermi értékeléshez. Ennek fontosságát a nemzetközi szakirodalomban egyre inkább elterjedő nézet is alátámasztja, mely szerint az osztálytermi értékelésnek ki kell aknáznia a tanulás érdekében történő értékelés formáit: az ön- és tanulótárs általi értékelést valamint a tanulói portfóliót. A képzés során ezen értékelési formák hasznosságát, jóllehet ellentmondásos módon, elismerik a válaszadók, de a napi gyakorlatban nem elterjedt a használatuk, különösen nem jellemző a tanulói portfólió használata. További kutatásnak kell kiderítenie, hogy azok esetében, akik már ismerik ezeket az alternatív értékelési formákat, mi akadályozhatja ezeket a tanuló-

központú értékelési módszereknek a gyakorlati alkalmazását. A személyre szabott diagnosztikus értékelés követelménye pedig fokozottabban jelenik meg az osztatlan tanárképzés képzési és kimeneti követelményeiben (lásd EMMI Rendelet 8/2013. (I. 30.)), így a képzésnek ez a tartalmi eleme is nagyobb hangsúlyt kell, hogy kapjon a jövőben, amikor a bolognai képzési forma kifut és az osztatlan tanárképzés veszi át a helyét.

A kérdőíves válaszok alapján megállapítható, hogy az adott képzési kontextusban a nyelvtudásmérési műveltség tartalmi elemeiben nem szükséges markáns változtatás, viszont a képzés gyakorlat-orientált jellegét célszerű erősíteni. Erről tanúskodik a válaszadók módosító javaslatának döntő többsége, mely szerint a hallgatók több feladatírást, teljesítmény-minta értékelést, teszt-statisztika elemzését, vagy akár részletesebb gyakorlati útmutatást igényelnek a portfólió alapú értékeléshez.

A tanulmány címében feltett kérdésre válaszolva azt állapíthatjuk meg, hogy a nyelvtanárképzésben kitűzött képzési célok összességében elérhetőnek tűnnek a kérdőíves válaszok alapján. A vizsgált nyelvtudásmérési műveltséget fejlesztő képzés segít a résztvevőknek a szakmai tudatosság és kritikai érzék fejlesztésében, megfelelő technikai ismereteket nyújt a saját maguk által összeállított tesztek elkészítéséhez és diákjaik teljesítmény-mintáinak értékeléséhez. Azonban ezt a tudatosság-fejlesztést főleg minta- feladatok és kismintás, írásbeli és szóbeli vizsgázói teljesítmény-minták elemzése során éri el, amelyeket mindenképpen indokolt kiegészíteni olyan képzési elemekkel, melyek során a résztvevők többet dolgoznak önállóan, például több saját maguk által írt tesztfeladatot készítenek. Az alternatív értékelési módszerek osztálytermi alkalmazását pedig célszerű részletesebben és az esetleges hátráltató tényezőket jobban feltérképezve tárgyalni. A képzésen túli valóság, a tényleges osztálytermi közeg azonban a megszerzett tudás alkalmazhatóságát sokféleképpen befolyásolhatja. A nyelvtanárok tényleges értékelési gyakorlatát is indokolt lenne további kutatás során vizsgálni.

**Felhasznált irodalom**

- A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.* (2013). EMMI Rendelet 8/2013. (I. 30.). <http://jab.complex.hu/doc.php?docid=WKHU-QJ-XML-00000A1300008EMM>
- Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.* (2006). OM Rendelet 15/2006 (IV.3). [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A0600015.OM](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM)
- Alderson, J. C. (1999). *Testing is too important to be left to testers.* Plenáris előadás. Third Annual Conference on Current Trends in English Language Testing, United Arab Emirates University, Al Ain and Zayed University, Dubai Campus. <http://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/examreform/Media/Article02.pdf>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment, *Phi Delta Kappan International*. [www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm](http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm)
- Brindley, G. (2001). Language assessment and professional development. In C. Elder, A. Brown, K. Hill, N. Iwashita, T. Lumley, T. McNamara, & K. O'Loughlin (Ed.), *Experimenting with uncertainty: Essays in honour of Alan Davies*. 126–136. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butler, Y.G. & Lee, J. (2010): The effects of self-assessment among young learners of English. *Language Testing*, 27(1), 5–31.
- Cumming, A. (2009). What needs to be developed to facilitate classroom-based assessment? *TESOL Quarterly*, 43(3), 515–519.
- Davison, C., & Leung, C. (2009). Current issues in English language teacher-based assessment. *TESOL Quarterly*, 43(3), 393–415.
- Earl, L., & Katz, S. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind*. Winnipeg, Manitoba: Western Northern Canadian Protocol. <http://www.wcnp.ca/assessment/rethink.pdf>
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113–132.
- Hamp-Lyons, L. (2007). The impact of testing practices on teaching: Ideologies and alternatives. In J. Cummins és C. Davison (Szerk.), *The international handbook of English language teaching*; Vol. 1. 487–504. Norwell, MA: Springer.

- Hasselgreen, A., Carlsen, C., & Helness, H. (2004). *European survey of language testing and assessment needs. Part 1: General findings*. Gothenburg, Sweden: European Association for Language Testing and Assessment.  
<http://www.ealta.eu.org/documents/resources/survey-report-pt1.pdf>
- Hill, K., & McNamara, T. (2012). Developing a comprehensive, empirically based research framework for classroom-based assessment. *Language Testing*, 29(3), 395–420.
- Inbar-Lourie, O. (2008). Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. *Language Testing*, 25(3), 385–402.
- Inbar-Lourie, O. (2013). Guest editorial to the special issue on language assessment literacy. *Language Testing*, 30(3), 301–307.
- Poehner, M. E. (2009). Group dynamic assessment: Mediation for the L2 classroom. *TESOL Quarterly*, 43(3), 471–491.
- Rea-Dickins, P. (2001). Mirror, mirror on the wall: Identifying processes of classroom assessment. *Language Testing*, 18(4), 429–462.
- Schafer, W. D. (1991). Essential assessment skills in professional education of teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), 3–6.
- Schafer, W. D. (1993). Assessment literacy for teachers. *Theory into Practice*, 32(2), 118–126.
- Stiggins, R. J. (1991). Relevant classroom assessment training for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), 7–12.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning, *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758–765.  
<http://beta.edtechpolicy.org/CourseInfo/edhd485/AssessmentCrisis.pdf>
- Standards for teacher competence in educational assessment of students*. (1990). American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, National Education Association.  
<http://buros.org/standards-teacher-ompetence-educational-assesment-students>



**Melléklet**

**Kérdőív a felméréshez (eredeti változat angol nyelven)**

This questionnaire has been designed to evaluate the usefulness and effectiveness of the Language Test Construction and Evaluation course you had as part of your full-time / part-time MA course in English teacher training. Your feedback is highly appreciated. The anonymity of your answers is guaranteed by the researcher.  
 When giving answer, put an X in the appropriate box or write your answer in the space provided.  
 Thank you for your assistance in advance.

**1. When did you take the course?**

2011     2012     2013     2014

**2. Was your MA course ...**

full-time?                       part-time?

**3. What type of school do you teach at?**

primary school	
secondary vocational	
secondary grammar school	
private language school	
other (please specify):	

**4. How useful and interesting did you find the course on the whole?**

Give a rating on a five-point scale where 5 = very useful/ interesting, 1= not useful/interesting.

	1	2	3	4	5
useful					
interesting					

**5. How useful did you find the following topics of the course?**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. basic principles (validity, reliability, washback, practicality) and test types					
2. test validation (forms of test validity)					
3. assessment of young learners (including language aptitude tests)					
4. alternative forms of assessment (portfolio assessment)					
5. designing speaking tasks					
6. assessing speaking performances					
7. designing writing tasks					
8. assessing writing performances					
9. designing reading tests					
10. designing listening tests					
11. stages of test development					
12. assessing vocabulary and grammar					
13. test statistics					

**6. What were the three most useful topics for you? Write the number of the relevant topic:**

--	--	--

**7. What do you think the course should include more of in the future?**

**8. Are there any topics the course did not include and you think it should in the future?**

**9. Indicate how strongly you agree with the statements below on a five-point-scale. 5 = you completely agree while 1= you completely disagree with the statement.**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. The assessment system defines what is worth learning					
2. Assessment has a profound influence on the motivation and self-esteem of students.					
3. I understand the standards of appropriate assessment tasks in my context					
4. I use a variety of assessment methods to gather evidence of student learning					
5. I can select appropriate assessment tasks for my students					
6. I can create appropriate assessment tasks for my students					
7. I can provide appropriate feedback to students to help them improve					
8. I can analyze test data and make good inferences from the data gathered					
9. I can use the assessment information in my teaching to help students improve					
10. I involve students in the assessment process (e.g. self and peer assessment)					
11. I can use classroom assessment to build students' confidence					
12. I use alternative portfolio assessment					

**10. If you did the MA course with no English teaching experience, move to the next question. If you had English teaching experience prior to the MA course, rate the following statements. If you compare your knowledge and skills in language testing before taking the MA and after graduation, are there any changes? 5 = you completely agree while 1 = you completely disagree with the statement.**

Now ...	1	2	3	4	5
1. I use more varied methods to assess students' progress					
2. I assess students' speaking skills development more often					
3. I assess students' listening skills development more often					
4. I assess students' reading skills development more often					
5. I assess students' writing skills development more often					
6. I involve students in self- and peer assessment more often					
7. I am better at choosing appropriate testing methods					
8. I am better at designing appropriate testing methods					
9. I am better at scoring and interpreting results					
10. I am better at using assessment results to make decisions					

**11. As a result of the course, my attitude to accredited language exams has changed**

yes  no

If not, why?

.....

If yes, in what ways has your attitude to these exams changed?

.....

**12. As a result of the course, my attitude to the school leaving exam in English has changed**

yes  no

If not, why?

.....

If yes, in what ways has your attitude to these exams changed?

.....

**13. As a result of the course, my attitude to testing my own students in class has changed**

yes  no

If not, why?

.....

If yes, in what ways has your attitude to these exams changed?

.....

**14. Have you participated in a teacher development event related to language testing since your graduation from the MA programme?**

yes  no

If yes, what was it?

.....

**15. Would you like to participate in a teacher development event related to language testing in the future?**

yes  no



### *Francia nyelvi szövegszintű készségek fejlesztése online oktatási segédeszközökkel*

**NAGY ANDREA**

#### **1. Bevezető**

Az idegen nyelvi szövegszintű készségek fejlesztése kiemelt feladata a XXI. század nyelvtanárának, hiszen a mai kor embere hatalmas információmennyiségnek, szövegek valóságos áradatának van kitéve. Egy franciául tanuló diáknak ma már nemcsak szépirodalmi művek kell, hogy jelentsék az idegen nyelvű szöveget, hanem a média és az internet által naponta ezerszám közvetített hírek, cikkek, tanulmányok, interjúk, elemzések, stb. Ezt fogalmazza meg a NAT élő idegen nyelvekre vonatkozó alapelve is, mely hangsúlyozza, hogy a kommunikatív kompetencia kialakításának „részei a nyelvi, a szociokulturális, a szociolingvisztikai és a **szövegkompetencia**”.<sup>1</sup> Gyakorlati oldalról pedig ez az elvárás tükröződik az új típusú francia érettségi és nyelvvizsga szövegközpontú feladatsorai-ban is: a diákoknak szöveget kell képpel párosítaniuk, szövegdarabokat helyes sorrendbe tenniük, nyelvtani szabályok szerint nyelvi elemeket szövegbe illeszteniük, továbbá naplóbejegyzést, iskolai újságba cikket vagy internetes fórumra hozzászólást írniuk.

Az idegennyelv-tudással kapcsolatos társadalmi elvárásoknak és a ke-rettantervnek megfelelően, a magyarországi kiadású, legszélesebb körben használt francianyelv-könyvek, a *France-Euro-Express* és a *Le Nouvel Allons-y* kötetei fokozatosan és szervesen építik be a szövegszintű kom-petencia fejlesztését a négy nyelvi alapkészség (írott-szöveg- és hangzó-szöveg-értés, írásbeli és szóbeli kifejezőkészség) fejlesztésébe, és a ha-gyományos irányított fogalmazási és levélírási feladatok mellett változa-tos szövegkohéziós, szövegszerkesztési feladatokat is tartalmaznak. A tanári gyakorlatot tekintve azonban nem tűnik megnyugtatónak a szöveg-

---

<sup>1</sup> *Nemzeti Alaptanterv*, URL: [http://dokumentumtar.ofi.hu/index\\_NAT\\_idegen\\_nyelvek.html](http://dokumentumtar.ofi.hu/index_NAT_idegen_nyelvek.html), 53. [2014.07.29] (kiemelés NA.).

kompetencia-fejlesztésének kérdése, amint erre Kuti és Morvai (2007: 6) is rámutat tanulmányában:

*„A kutatási eredmények [azonban] azt is megmutatják, hogy a közoktatás gyakorlatának jelentős részét még mindig a hagyományos szemléletű nyelvoktatás jellemzi, ahol a nyelv rendszerének ismerete nagyobb hangsúllyal szerepel, mint a használható nyelvtudás. Mind a megfigyelések, mind a 2000. évi felmérésben megkérdezett tanulók által adott válaszok azt támasztják alá, hogy a leggyakoribb osztálytermi eljárások még mindig a nyelvtani gyakorlatok, a hangos olvasás, a fordítás, a kérdés-feleletre épülő szóbeli drill.”*

Ezekkel az elsősorban mondat szintű készségekre épülő, hagyományos nyelvoktatási módszerekkel azonban nehezen jut el a diák a minőségileg más feladatot jelentő, szövegszintű idegen nyelvi készségek elsajátításáig. Ugyanakkor a kommunikatív nyelvkönyvek, módszerek választása sem jelent önmagában biztosítékot a szövegkompetencia kialakulására, hiszen például az osztálytermi szituációs gyakorlatok is a valóságban sokszor memorizált, tankönyvi párbeszéd felmondását jelentik. A tanórai kommunikáció napjainkban is csak szimulált kommunikáció, miközben a modern telekommunikációs eszközök révén valós idejű, valós célú és valós tartalmú szövegműveletekre lenne lehetőség. A számítógép nyújtotta lehetőségek azonban még kevésbé épültek be a nyelvtanárok mindennapi munkájába. Kuti és Morvai (2007: 7) a következőképpen foglalja össze az ezzel kapcsolatos problémát:

*„Annak ellenére tehát, hogy a nyelvtanárok jelentős része a tananyagok széles választékából ma már főként a kommunikatív szemléleten alapuló tananyagcsomagokat, -családokat alkalmazza, s egyre szélesebb körben hatnak azok a tanítás- és tanulásmódszerek, amelyek az eredményes tanulást célirányos, konstruktív, önszabályozó, társas, szituatív folyamatnak tekintik, a magyarországi iskolarendszerben, s ezen belül talán a leginkább dinamikus fejlődő nyelvoktatásban is csak igen lassan zajlik a pedagógiai kultúra megújulásának folyamata. A kutatások azt jelzik ugyan, hogy a pedagógusok nagy része pozitívan viszonyul a tanulás-, ill. tanulóközpontú oktatáshoz, a mindennapokban csak viszonylag ritkán alkalmazzák a tanulók egyéni sajátosságaihoz alkalmazkodó tanulásszervezési formát. Csak kevesen élnek a kooperatív módszerek, a projektoktatás és a számítógép adta lehetőségekkel.”*



Ugyanakkor ez utóbbi, elsősorban az internet révén, több okból kifolyólag is nélkülözhetetlen eszköze kellene, hogy legyen a modern idegen nyelv-oktatásnak. Egyrészt az internet közel hozza a nyelvet tanuló diákhoz a célnyelvi országot (országokat).

„[És] «mivel a tökéletességhez csak ismétléssel lehet közel kerülni», az internet lehetővé teszi, hogy többször megnézzünk, meghallgassunk a világ minden tájáról jövő hangokat és képeket. Mert a háló [...] megszünteti a távolságot, és olyan közelséget nyújt bolygónk valóságával, amilyen tegnap még elképzelhetetlen volt.»<sup>2</sup>

A virtuális mobilitás révén a tanuló az osztálytermi tanórától egyenesen a célnyelvi ország hétköznapijába csöppenhet, s változatos, reális kommunikációs helyzetekben teheti próbára nyelvtudását: híradót, filmelőzetest vagy hangos könyvet hallgathat, recepteket vagy divatlapokat olvashat, virtuális múzeumi sétát tehet, fórumokra, közösségi oldalakra, chat-szobákba írhat. Mindezen tevékenységek közben pedig észrevétlenül is szövegszintű nyelvi készségeit használja, tökéletesíti. Másrészt a web a nyelvoktatási eszközök, különböző programok, segédanyagok valódi tárházát jelenti, melyhez könnyen, gyorsan, és legtöbbször ingyen juthat a diák és a nyelvtanár.

Jelen tanulmány célja, hogy ez utóbbiak közül kritikai válogatást nyújtson azokról a jól használható francia nyelvoktatási oldalakról, segédanyagokról, amelyek nemcsak vonzóak a digitális világban otthonosan mozgó fiatalok számára, hanem interaktív jellegüknél fogva hatékonyan képesek segíteni a diákok francia nyelvi szövegszintű készségeinek fejlesztését. A franciatanárok tájékozódását segítő, a tanulmány nyelvi kompetenciáinként csoportosítva, elemzéssel, értékeléssel és módszertani javaslattal ellátva mutatja be ezeket az online oktatási lehetőségeket.

<sup>2</sup> Radios et télés en ligne: les médias au service du français. In: *Le français dans le monde*, n°371, septembre-octobre 2010, 49. „Et comme ‘la perfection n’est approchable que par la répétition’, Internet donne la possibilité de regarder et d’entendre plusieurs fois des images et des sons venus du monde entier. Car le réseau, [...], abolit l’espace et offre une proximité avec les réalités planétaires impensables hier encore” (ford. Nagy Andrea).

## 2. A francia mint idegen nyelv oktatását segítő webes gyűjtőoldalak és komplex nyelvoktatást segítő oldalak

A franciatanár és természetesen a franciául tanuló diák számára a legértékesebb online eszközt azok a portálok jelentik, amelyek gyűjtik és rendszerezik a franciatanulást, -tanítást gyakorlati és elméleti anyagokkal segítő internetes oldalakat, s amelyek segítségével elkerülhető a jelentős időt rabló keresgélés.

„Ahhoz, hogy a tanulók adatokat keressenek, a Háló, a maga gazdagságával és nagyteljesítményű keresőmotorjaival nem elhanyagolható eszközt jelent, természetesen azzal a feltétellel, ha tudják használni ezeket az eszközöket”<sup>3</sup>

– hangsúlyozta Mangenot (1998: 135) már 1998-ban. Kiindulásként tehát azt az általunk legjobbnak tartott öt portált mutatjuk be röviden, ahol a legtöbb jól használható, szövegkompetenciát fejlesztő anyagot találjuk.

### 2.1. www.lepointdufle.net

1. ábra: A www.lepointdufle.net nyitóoldala

<sup>3</sup> Mangenot: Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. In: *Alsic* [En ligne], Vol. 1, n° 2 | 1998, mis en ligne le 15 décembre 1998. URL: <http://alsic.revues.org/1515>, [2014.04.24] „Pour la recherche de données par les apprenants, la Toile, avec sa richesse et ses puissants moteurs de recherche, offre un atout non négligeable, à la condition bien sûr de savoir se servir de ces outils” (ford. Nagy Andrea).

Mind formai, mind tartalmi szempontból kétségkívül a *Le point du FLE* a legkiemelkedőbb minőségű és leggazdagabb web-gyűjtőoldal. A 2002 óta létező portál célja „*az interneten elérhető, számtalan francia-oktatási forrás listázása és rendszerezése*”<sup>4</sup> azért, hogy megkönnyítse és lerövidítse a francia mint idegen nyelv oktatásával kapcsolatos web-oldalak keresését. A honlap a francia mint idegen nyelv (a továbbiakban: FLE) oktatás mellett a francia mint második nyelv, illetve a francia mint anyanyelv oktatását segítő anyagoknak is teljes panorámáját nyújtja.

A *Le point du FLE* tematikusan csoportosít minőségi, releváns és ingyen elérhető web-oldalakat. A honlap bal oldalán található a nagyobb témakörök listája, azokon belül pedig altémák bonthatók ki. Egy-egy altémára kattintva megjelenik az ahhoz tartozó web-oldalak listája alkategóriákba rendezve. Egy-egy web-oldal linkje mellett jobbról a megcélzott nyelvi szint megnevezése szerepel, balról pedig kis piktogramok adnak olyan egyéb kiegészítő információkat, amelyek jelentősen megkönnyítik a szelektálást. Így első pillantásra látható például, milyen a gyakorlat formátuma, videó vagy audio jellegű-e, van-e a hangzó anyagnak átírata, vagy az, hogy tartozik-e képanyag az oldalhoz. A *Spécial enseignant* rovatban pedig állásoldalak, módszertani tanulmányok, bibliográfia és kidolgozott óratervek is segítik a franciatanárt.

---

<sup>4</sup> Weinachter: *Présentation*. URL: [www.lepointdufle.net](http://www.lepointdufle.net), [2014.10.08] „*Répertoire et organiser les nombreuses ressources en apprentissage du français disponibles sur Internet [...]*” (ford. Nagy Andrea).

## 2.2. www.bonjourdefrance.com

**Bonjour de France**

ACCUEIL    RESSOURCES FLE    FORUM

### Apprendre le français en Ligne

„ Bonjour de France est un « cyber-magazine » éducatif gratuit contenant des exercices, des tests et des jeux pour apprendre le français ainsi que des fiches pédagogiques à l'attention des enseignants de français langue étrangère (FLE). À travers ses différentes pages, ce magazine se veut aussi un outil de promotion de la francophonie. De nouvelles rubriques interactives apparaîtront régulièrement afin que ce site soit pleinement un lieu de ressource et de partage.

#### Cours et exercices de français gratuits

**CHOISISSEZ VOTRE CATÉGORIE**

- GRAMMAIRE FRANÇAISE
- COMPRÉHENSION
- VOCABULAIRE FRANÇAIS
- FICHES PÉDAGOGIQUES
- FRANÇAIS DES AFFAIRES
- FRANÇAIS PRÉCOCE
- EXERCICES DE CONJUGAISON
- JEUX POUR APPRENDRE LE FRANÇAIS
- EXPRESSIONS IDIOMATIQUES
- HISTOIRES DE LA FRANCOPHONIE
- CIVILISATION FRANÇAISE
- PARLER FRANÇAIS
- PRÉPARATION DELF
- DESTINATION FRANCOPHONIE

**CHOISISSEZ VOTRE OUTIL**

- KARAOKÉ FLE
- TEST DE FRANÇAIS
- ACCÉDÉNAIRE
- DICTÉE FLE
- PRONONCIATEUR ET PHONÉTIQUE
- CONJUGUEUR FRANÇAIS
- IMAGIER
- SYNONYMES FLE

Vous aimez "Bonjour de France" ?

★★★★☆

Les enseignants

- Ordinateur
- Tablette
- Mobilité

Bonjour du Monde

Projet de Francophonie initié en 2005 par les professeurs de Français dans le monde.

Bonjour du monde pour la Francophonie

### 2. ábra: A www.bonjourdefrance.com nyitóoldala

A *Bonjour de France*, az előző honlaptól eltérően, nem webes gyűjtő-  
oldal, hanem a honlap alkotói által készített franciaoktatási anyagok adat-  
bankja,

„egy olyan ingyenes oktató «kiber-magazin», amely a franciatanulást segítő  
gyakorlatokat, tesztekét és játékokat, valamint a francia mint idegen nyelvet  
oktató tanároknak szánt tanóra-vázlatokat tartalmaz. A magazin, különböző  
oldalai révén, a frankofónia terjesztésének az eszköze is kíván lenni. Rendsze-  
resen jelennek meg új, interaktív rovatok azért, hogy ez a honlap igazi forrás  
és közösségi hely legyen.”<sup>5</sup>

<sup>5</sup> www.bonjourdefrance.com, [2014.10.08] „*Bonjour de France est un « cyber-maga-  
zine » éducatif gratuit contenant des exercices, des tests et des jeux pour apprendre le  
français ainsi que des fiches pédagogiques à l'attention des enseignants de français  
langue étrangère (FLE). À travers ses différentes pages, ce magazine se veut aussi un  
outil de promotion de la francophonie. De nouvelles rubriques interactives apparait-  
ront régulièrement afin que ce site soit pleinement un lieu de ressource et de partage*”  
(ford. Nagy Andrea).

– olvasható a portál nyitóoldalán. Ennek megfelelően, a *Bonjour de France* oldalon nemcsak nyelvi készségek fejlesztését célzó rovatokat találunk, hanem a francia civilizációra, a frankofónia történetére vonatkozóakat is. Emellett a honlap működtet egy olyan rovatot is, amelyben az FLE-oktatással foglalkozó más internetes oldalakat, szótárakat, francia nyelvvizsgákat gyűjti, illetve fenntart egy eszmecsere-fórumot is francia-tanároknak. A *Bonjour de France* kompatibilis táblagéppel és mobiltelefonnal egyaránt.

### 2.3. www.leplaisirdapprendre.com

The screenshot shows the homepage of 'Le plaisir d'apprendre', a resource site for French language teachers. The header includes the site's name and logo, along with a search bar. A navigation bar lists various resources. The main content area is titled 'Activités en ligne' and features a 'Scoop' section. Below this, there are two sections for 'Niveau A1' and 'Niveau A2', each with buttons for 'Compréhension orale', 'Compréhension écrite', 'Lexique', 'Grammaire', 'Civilisation', and 'Scénarios pédagogiques'. On the right side, there are sections for 'Derniers articles' and 'Catégories' with various links and counts.

### 3. ábra: A www.leplaisirdapprendre.com nyitóoldala

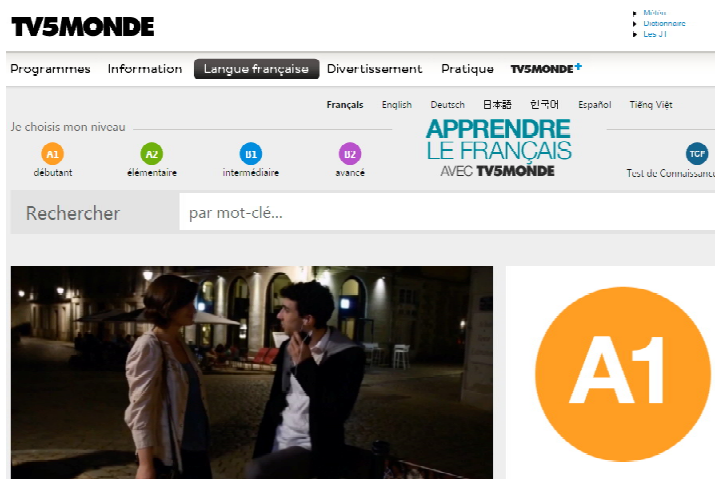
A *www.leplaisirdapprendre.com* a Vichy-ben található CAVILAM (*Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias*) – Alliance Française nyelviskola által létrehozott FLE-oktatási gyűjtőoldal, de emellett elérhetővé tesznek saját készítésű anyagokat is ilyen.

A honlap kész óramenetektől kezdve kidolgozott multimédiás témafeldolgozásokon át, módszertani publikációkig és ösztöndíjra vonatkozó információkig változatos módokon igyekszik a franciatanárok segítségére lenni.

Ami a más weboldalak által kínált francia nyelvoktatási anyagokat illeti, a CAVILAM–Alliance Française tanárai egy nyelvi szintek és kompetenciák szerinti válogatást tesznek közzé: a különböző oldalak feladatait nyelvi szintenként<sup>6</sup> (A1-től B2 szintig), majd azokon belül nyelvi kompetenciák szerint (beszédértés, írott szöveg-értés, szókincs, nyelvtan, stb.) rendszerezik. További segítséget jelent, hogy az egyes kompetenciákon belül is az anyagok újabb csoportosításokban vannak feltüntetve, annak megfelelően, hogy az adott dokumentumok a kommunikáció mely aspektusát gyakoroltatják.

#### 2.4. [www.tv5monde.com](http://www.tv5monde.com)

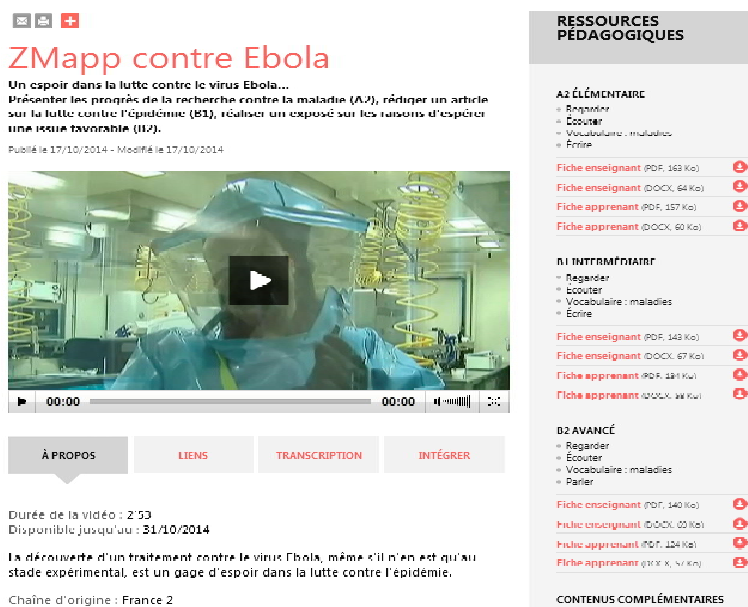
A legjelentősebb, nemzetközi frankofón tévécsatorna. Az interneten elérhető honlapján külön rovatot szentel a francia nyelvnek (*Langue française*). Ezen belül 4 nagyobb alfejezetet találunk, melyek közül egy a nyelvtanulóknak (*Apprendre le français*), egy másik (*Enseigner le français*) pedig a franciatanároknak szól.



4. ábra: A [www.tv5monde.com](http://www.tv5monde.com) nyelvtanulóknak szóló oldala

<sup>6</sup> Lásd magyarul: *Közös Európai Referenciakeret (KER)*, URL: [http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker\\_2002.asp](http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp), [2014.10.08.].

A nyelvtanulóknak szóló oldal (<http://apprendre.tv5monde.com/>) nyelvi szintenként (A1-től B2-ig) komplex feladatsorokat és szintfelmérőket kínál. A kezdő szinten rövid kisfilmekre, filmjelenetekre, míg a haladók esetében autentikus híryanagyokra épülnek a beszédértést, nyelvtant, szókinccset, kiejtést egyszerre fejlesztő, ellenőrző gyakorlatsorok. Ugyanahhoz a dokumentumhoz gyakran a kezdő szinttől egészen a B2 szintig – egymásra épülve – újabb és újabb feladatsorok járulnak.



**ZMapp contre Ebola**

Un espoir dans la lutte contre le virus Ebola...  
Présenter les progrès de la recherche contre la maladie (A2), rédiger un article sur la lutte contre l'épidémie (B1), réaliser un exposé sur les raisons d'espérer une guérison favorable (B2).

Publié le 17/10/2014 - Modifié le 17/10/2014

00:00 00:00

À PROPOS LIENS TRANSCRIPTION INTÉGRER

Durée de la vidéo : 2:53  
Disponible jusqu'au : 31/10/2014

La découverte d'un traitement contre le virus Ebola, même s'il n'en est qu'au stade expérimental, est un gage d'espoir dans la lutte contre l'épidémie.

Chaîne d'origine : France 2

**RESSOURCES PÉDAGOGIQUES**

**A2 ÉLÉMENTAIRE**

- Regarder
- Écouter
- Vocabulaire : maladies
- Écrire

Fiche enseignant (PDF, 163 Ko)

Fiche enseignant (DOCX, 64 Ko)

Fiche apprenant (PDF, 157 Ko)

Fiche apprenant (DOCX, 60 Ko)

**B1 INTERMÉDIAIRE**

- Regarder
- Écouter
- Vocabulaire : maladies
- Écrire

Fiche enseignant (PDF, 143 Ko)

Fiche enseignant (DOCX, 67 Ko)

Fiche apprenant (PDF, 141 Ko)

Fiche apprenant (DOCX, 54 Ko)

**B2 AVANCÉ**

- Regarder
- Écouter
- Vocabulaire : maladies
- Parler

Fiche enseignant (PDF, 140 Ko)

Fiche enseignant (DOCX, 23 Ko)

Fiche apprenant (PDF, 124 Ko)

Fiche apprenant (DOCX, 51 Ko)

CONTENUS COMPLÉMENTAIRES

**5. ábra: Kidolgozott, komplex óraanyag a [www.tv5monde.com](http://www.tv5monde.com) francia tanároknak szóló oldalán**

A <http://enseigner.tv5monde.com/> franciatanároknak szóló oldala egy-egy témakörhöz kapcsolódóan kínál hanganyagokat. A cím melletti zárójelben azt tünteti fel, hány dokumentum található az adott témánál, míg a cím alatt az anyagok nyelvi szintjét (A1-től C1-ig) jelzik piktogramok.

Az egyes dokumentumokhoz nagyon alapos, részletes híryanagy-feldolgozás tartozik. Az ún. *Fiche pédagogique* tartalmazza a dokumentum forrását és dátumát (azt is, hogy meddig lesz elérhető), a videó hosszát, az átiratát, a különböző nyelvi szintekhez készített tanári és tanulói anyagokat (pdf és doc formátumban), valamint interaktív feladatokat. A híryanagy

ilyen sokoldalú és sokformátumú feldolgozása rendkívül széleskörű felhasználást tesz lehetővé, hiszen az interaktív feladatokon kívüli anyagok a szerényebb technikai adottságokkal rendelkező iskolákban is kitűnően használhatók.

## 2.5. <http://www.ccdmd.qc.ca/fr/>



6. ábra: Az Amélioration du français nyitóoldala

Az *Amélioration du français* a kanadai (Québec) *Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD)* nevű központ oldala. A CCDMD fő célkitűzése az, hogy elsősorban a québeci tanároknak-diákoknak biztosítson a franciatanuláshoz minőségi oktatási segédanyagokat, amelyek azonban bármely más felhasználó számára is ingyen rendelkezésre állnak.

A honlap ennek megfelelően több mint 3000 oldalnyi pdf formátumú dokumentumot tesz elérhetővé, többek között hibajavítási és szövegfogalmazási stratégiákra, nyelvtani egyeztetésre és helyesíráásra, központosásra és szókincsre vonatkozóan. A nyomtatott formátumú anyagok mellett jelentős számú interaktív feladatot is kínál. A keresés (recherche) címszó alatt gazdag címszó-jegyzéket találunk. A CCDMD közzé teszi letölthető



formában az általa jónak talált több mint 100 online FLE-oldal repertóriumát<sup>7</sup> is rövid leírással.

Az oldal egyértelmű erősségei a nyelvtani, nyelvhelyességi feladatsorai és a szórakoztató, látványos interaktív nyelvi játékok (szintén helyesírási, ragozási, szintaktikai, lexikai témakörökben). Ez utóbbiak biztos sikert jelentenek akár gimnazista, akár felnőtt, elsősorban középfeladók szintű (A2–B1) nyelvtanulók esetében.

### 3. Szövegértési készséget fejlesztő web-oldalak

Az 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 3. melléklete kiemeli:

*„A mindennapi nyelvhasználatban, így a nyelvtanulásban is fontos szerepet játszanak a szövegértelmezési és szövegalkotási stratégiák. A recepció során a nyelvhasználó, illetve a nyelvtanuló észleli az írott vagy hallott szöveget, azonosítja mint számára lényegeset, felfogja mint nyelvi egységet és összefüggésében értelmezi. A produkció során megtervezi és szóban vagy írásban létrehozza a közlendőjét tartalmazó szöveget.”<sup>8</sup>*

A rendelet szövege lejjebb hangsúlyozza azt is, hogy:

*„A nyelvtanítás során törekedni kell arra, hogy a hallott vagy olvasott szöveg autentikus, a feladatvégzés szempontjából hiteles legyen. Az internet segítségével a tanulók maguk is viszonylag könnyen kerülhetnek autentikus célnyelvi környezetbe, részeseivé válhatnak az adott kultúrának, kapcsolatot teremthetnek a célnyelven beszélőkkel, ami komoly motivációs forrás lehet, és elősegítheti az autonóm tanulóvá válást.”<sup>9</sup>*

Ennek szellemében válogattuk az alábbi, autentikus célnyelvi környezetet megvalósító, szövegkompetencia-fejlesztő francia web-oldalakat.

Első lépésként egyes oldalakon a szövegkompetenciának egy bizonyos aspektusát kell kiválasztanunk, attól függően, hogy különböző szövegtípusokra, logikai szövegszervező elemekre, konnektorokra, stb. vonatkozó feladatokat keresünk-e, a legtöbb oldalon viszont azt a nyelvi szintet kell

<sup>7</sup> Lásd a CCDMD honlapján: <http://www.ccdmd.qc.ca/fr/repertoire/>

<sup>8</sup> Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára, 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 3. melléklete. URL:[http://kerettanterv.ofi.hu/03\\_melleklet\\_9-12/index\\_4\\_gimn.html](http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html), [2014.10.08]

<sup>9</sup> *ibid.*

megadunk, amelyhez tartozó feladatokat keresünk, mint az alább látható [www.bonjourdefrance.com](http://www.bonjourdefrance.com) oldalon.

The screenshot shows the 'Exercices FLE gratuits' section on the Bonjour de France website. It features a navigation bar with 'ACCUEIL', 'RESSOURCES FLE', and 'FORUM' buttons. Below the navigation bar, the text reads 'Exercices FLE gratuits Compréhension'. A quote icon is followed by a paragraph in French: 'Bonjour de France vous propose divers documents d'actualité (authentiques et didactiques) sur divers formats écrits et oraux, de nombreux exercices pour vous aider à améliorer votre compréhension du français, des outils d'auto-évaluation sont aussi à votre disposition. N'hésitez pas à tester vos nouveaux savoirs !'. Below this, the instruction 'CHOISISSEZ VOTRE NIVEAU DE FRANÇAIS :' is followed by four colored buttons representing language levels: 'Débutant A0', 'Elémentaire A1', 'Intermédiaire A2', and 'Avancé B1.2'. Each button contains a brief description of the level's capabilities in French.

**7. ábra: A nyelvi szint kiválasztása a [www.bonjourdefrance.com](http://www.bonjourdefrance.com) oldalon**

### 3.1. Az írott szöveg-értés fejlesztése

#### 3.1.1. Bonjour de France – [www.bonjourdefrance.com](http://www.bonjourdefrance.com)

A *Bonjour de France* a *Közös Európai Referenciakeret* egyes nyelvi szintjeinek (A0–B2) megfelelő, autentikus vagy azt szimuláló, változatos műfajú írott szövegeket kínál a nyelvtanulóknak: kezdő szinten egyszerűbb, hétköznapi szövegtípusokat (képeslap, reklámszöveg, naplórészlet, hirdetés, sporthírek, stb.), a haladók számára pedig mind nyelvi kifejezőmódjában, mind tartalmában komplexebb szövegeket (interjú, riport, kritika, filozófiai, gazdasági, jogi, stb.).

**La Leçon**

Voilà une annonce parue dans un Journal local, proposant une soirée assez originale. Lisez le document et faites les exercices pour vérifier que vous avez bien tout compris.



**GRATUIT**  
**SILENCE ON DANSE!**

**DISCOTHEQUE SILENCIEUSE**  
Samedi 2 juillet de 19h à 3h, parc Paul-Mistral  
En ouverture des festivités d'été, la Ville de Grenoble vous invite à une discothèque "silencieuse" en plein air au parc Paul-Mistral. Prêt d'un casque à chaque participant - choix entre deux ambiances musicales - présence de DJ's. Un événement original et accessible à tous.  
Soirée assurée!

- De 17h à 1h: prêt des casques (sur site) en échange d'une pièce d'identité.
- Jusqu'à 4h: remise des casques (sur site).
- Dimanche 3 juillet de 12h à 16h: ouverture d'un point de prêt/remise des casques.

Informations sur [www.cabaret-lyon.com](http://www.cabaret-lyon.com)  
04 76 00 7685  
En partenariat avec 

Avec l'autorisation de la mairie de Grenoble

---

**Exercice 1**

Lisez le texte suivant et collez/écrivez les informations correspondantes

Nicolas explique l'événement à son amie

Salut Emille,  
Comment vas-tu ?  
Je viens de lire dans le Journal une annonce à propos d'une super soirée à Grenoble samedi prochain. Ça s'appelle "Silence on danse !" et c'est une discothèque silencieuse.  
Ça se passe au parc Paul Mistral. La ville de Grenoble a mis en place une piste de danse

Tu viens |  Puis tu choisis la musique que

**8. ábra: Autentikus szöveg és a hozzá kapcsolódó szövegértési feladat a [www.bonjourdefrance.com](http://www.bonjourdefrance.com) oldalon**

Az egyes dokumentumok alatt általában 2-5 feleletválasztós kérdésekből álló feladatsor található, amelyek egyrészt a globális szövegértést, a főbb információk értését, másrészt a lexikai elemek ismeretét, a kontextusnak megfelelő, helyes interpretálását ellenőrzik. A feladat elvégzése után egy kattintással ellenőrizhető a megoldás helyessége.

A dokumentumok változatos témákat ölelnek fel, számtalan ponton kapcsolódnak a gimnáziumi nyelvoktatás témaköreihez, ezért már a kezdő nyelvtanulókkal is kiválóan használhatóak. Egyetlen nehézséget az okoz, hogy sem téma szerinti, sem a dokumentum jellege (írott vagy hangzó) szerinti csoportosítás nincs, tehát a tanárnak egy kis időt kell szánnia arra, hogy az adott szinten belül diákjai számára releváns témájú és jellegű

anyagot találjon. A honlap barátságos felülete és a feladatok egyszerű kezelhetősége, minőségi tartalma azonban kárpótol ezért a kis fáradtságért.


### 3.1.2. Ciel Bretagne

<http://www.ciel.fr/apprendre-francais/preparation-examen/comprehension-test.htm>

**COMPREHENSION ÉCRITE - NIVEAU A1**

Note : 7 /10

**Document 1**



LE 24 MAI  
CHÈRE FRANÇOISE, C'EST LES SOLDÉS !  
LE MAGASIN PANTAMAG A LE PLAISIR DE VOUS  
ANNONCER QUE LES SOLDÉS COMMENCERONT  
DÈS MAI POUR NOS CLIENTS PRIVILÉGIÉS.  
NOUS OUVRONS À PARTIR DE 9H00 ET  
NOUS FERERONS EXCEPTIONNELLEMENT NOS  
PORTES À 20H00.  
TOUTS NOS PANTALONS À -30 % ET ACCESSOIRES  
À -50 %.  
N'OUBLIEZ PAS VOTRE CARTE DE FIDÉLITÉ POUR  
AGRÉMENTER VOS POINTS !

**Document 2**

	France 2	CANAL+
Vendredi 16 septembre		
20.50 Sfar académie 8 Divertissement, pédales en direct par Nikos Alagas. 23.30 C'est quoi l'amour	20.55 Tandem Divertissement présenté par Christophe Mondelato.	20.58 L'ennemi intime Film français de Florent Emilio Sili (2007). 22.40 Spécial Investigation

**Document 1**

- Qui écrit à Françoise ? **1 pt**  
un ami une collègue de travail  le magasin Pantamag
- A quelle heure le magasin ferme ? **1 pt**  
à 9h00  à 20h00  à 19h00
- Le prix des pantalons est à : **1 pt**  
 -30%  -40%  -50%
- Quand commencent les soldes ? - **0,5**  
le 24 mai  le 25 mai  le 26 mai

**Document 2**

	vrai	faux	on ne sait pas	
5. Il y a un match de foot sur France 2.		<input checked="" type="checkbox"/>		<b>1 pt</b>
6. "Joséphine ange gardien" est un divertissement.		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<b>-0,5</b>
7. "Complément d'enquête" est présenté par Benoît Duquesne.	<input checked="" type="checkbox"/>			<b>1 pt</b>
8. Le film "La faille" commence à 20.20	<input checked="" type="checkbox"/>			<b>1 pt</b>
9. En quelle année a été réalisé le film "Gothika" ? (Tapez la date)	En <input type="text" value="2003"/> .			<b>1 pt</b>
10. Qu'est-ce que "l'équipe du dimanche" ? <b>1 pt</b>	une série <input checked="" type="checkbox"/> un film <input type="checkbox"/> un magazine <input type="checkbox"/> un divertissement <input type="checkbox"/>			

Recommencer

9. ábra: Két dokumentum a képernyő bal oldalán, a hozzájuk kapcsolódó feladatok a képernyő jobb oldalán a Ciel Bretagne oldalán

A [www.ciel.fr](http://www.ciel.fr) honlapot a *Centre International d'Étude des Langues de Brest* adja ki. A nyelviskola, elsősorban a nyelvvizsgára való készülést kívánva segíteni, ingyenes gyakorlási lehetőségként kínál online feladatokat: általános és üzleti francia nyelvvizsgára írott és hangzó szövegeket, valamint kinyomtatható játékokat osztálytermi felhasználásra.

Az írott szöveg-értései rész 13 anyagból áll, A0–B1 szintig. Az egyes feladatlaponkál a füzetet mintázó grafikai felület nemcsak kellemes, hanem praktikus funkciója is van: a „lap” bal oldalán található(k) a szöveg(ek), a jobb oldalán pedig a hozzá tartozó feladatok. Az A0-A2 szintű

feladatsorokban 2-2 rövidebb, a hétköznapi élethez kötődő szöveg szerepel: tv-műsor, reklámanyag, meghívó, fesztivál prospektusa és helyszínrajza, turisztikai információ, míg a B1-es szintű anyagokban egyetlen hosszabb (40-60 soros), egybefüggő dokumentum van. Abban az esetben, ha a szövegben olyan szó található, amelynek az adott nyelvi szinthez képest nem elvárható az ismerete, hiperlink segíti a nyelvtanulót: ha a kurzort az aláhúzott szó fölé húzzuk, akkor vagy rövid szöveges magyarázat, szinonima, vagy kép jelenik meg.

A szövegértést ellenőrző rész a következő feladattípusokra épül: alternatív választás, többszörös választás, kiegészítés és elemek sorrendbe állítása. A feladatsorokban mindig több típusú feladat szerepel, és mindegyik nyelvi szinten összesen 10 pont szerezhető, a rossz válaszokért pedig 0,5 pontot levon a rendszer. Az automatikus javítás nemcsak megmutatja a rossz válaszokat, hanem jelöli azt is, mi lett volna a helyes, s az erre vonatkozó információ a szöveg hányadik sorában található.

A *Ciel Bretagne* honlapján lévő feladatsorok már kezdő nyelvtanulók esetében is nagyon jól használhatók. A könnyen kezelhető, átlátható felület és a jól behatárolt feladatok révén a *Ciel Bretagne* anyaga tanórai munkát kiegészítő otthoni feladatként is ideális.

### 3.1.3. Textes et questions 5.2

<http://pujol.chez-alice.fr/sommaire.html>

A *Textes et questions 5.2* az előző honlapoktól gyökeresen eltérő oldal: nem kész szövegeket kínál kész feladatsorokkal, meghatározott nyelvi szintekhez, hanem a felhasználó által kiválasztott szöveghez segít kérdés-sort készíteni. Noha a honlap archívumában is találhatóak szövegek, amelyek mind terjedelem, mind nyelvi komplexitás szempontjából igen változatosak, az oldal legnagyobb értékét mégis a saját szöveg és feladatsor generálásának lehetősége jelenti.



naplót vezet, sms-t és mail-t ír, dalszöveget másol, verset vagy regényt ír, közösségi hálókön kommunikál.<sup>10</sup>

Mivel a diákok anyanyelvükön előszeretettel művelik ezeket a modern web-műfajokat, természetesen adódik, hogy integráljuk ezeket az idegen nyelv-tanításba. Annál is inkább, hiszen egy kamaszoknak szóló internetes fórumon életkori sajátosságaiknak, érdeklődésüknek megfelelő témákban olvashatják kortárs anyanyelvi résztvevők hozzászólásait, illetve ők maguk is reagálhatnak valós élethelyzetekre, problémákra, azaz idegen nyelven szöveget alkothatnak. Ez pedig végső soron nem más, mint írott-szöveg-értési és írott-szöveg-alkotási gyakorlat, amelynek ugyanakkor – s ez lényeges tanulási perspektíva<sup>11</sup> – valós kommunikációs célja van. Egy ilyen autentikus kommunikációs helyzet tapasztalatunk szerint nagy motiváló erővel bír, és lehetővé teszi, hogy

*„elkerüljük az iskolai fogalmazást érő legfőbb kritikát, amely szerint az iskolai írás légüres térben történik, nincs más címzettje, mint az értékelő tanár”<sup>12</sup>*

– emeli ki Mangenot (2002).

<sup>10</sup> Lásd Marcoccia: Les forums de discussion d’adolescents: pratiques d’écritures et compétences communicatives. In: *Revue française de linguistique appliquée*, 2010/2, Vol. XV, 140. URL: <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2.htm>, [2014.10.10.]

<sup>11</sup> Lásd Mangenot: *Apprendre, enseigner et former avec Internet*. Conférence CUEF – Université Stendhal (11 juillet 2005). URL: <http://fleblog.over-blog.com/article-577756.html> és <http://flenet.rediris.es/tourdetoile/MangenotCuef-2005a.htm>, [2014.06.19.]

<sup>12</sup> Mangenot: Communication écrite entre étudiants par forum Internet : un nouveau genre d’écrit universitaire ? In: *Enjeux*, 54, 166–182. URL: [http://w3.ugrenoble3.fr/espace\\_pedagogique/mangenot-bruxelles.rtf](http://w3.ugrenoble3.fr/espace_pedagogique/mangenot-bruxelles.rtf), [2014.08.18.] *„échapper au principal reproche qui est souvent fait à la rédaction scolaire, l’écriture dans le vide, sans autre destinataire que l’enseignant-évaluateur”* (ford. Nagy Andrea).

Catégorie	Nombre de messages	Date du dernier message
<b>Actualités</b> Réagis sur les faits marquants du moment en France et à l'international	285377	24-10-2014 à 16:47 par vltedaf
<b>Flash flash &amp; Cie</b> Tu as quelque chose à dire mais tu n'as pas trouvé le bon forum pour le dire, alors parles-en sur celui-ci!	2374610	24-10-2014 à 20:23 par BedNightrain
<b>Coups de coeur et coups de gueule</b>	496317	24-10-2014 à 19:38 par Humbert aux blanches mains
<b>Débats</b> Venez débattre sur les grands thèmes de notre société	455447	24-10-2014 à 19:54 par Fouchtra
<b>Entraide</b>	299115	24-10-2014 à 20:27 par LE PETIT MARSEILLAIS2
<b>Présentations</b> Viens te présenter ici !	351666	24-10-2014 à 20:18 par Souby

### 11. ábra: Az Ado.fr fórumoldala tizenéveseknek

A francia nyelvű fórumoldalak közül itt most csak a fenti ábrán látható, a tizenéveseknek szóló fórumok között a legjelentősebbnek számító *Ado.fr* nevű oldalt mutatjuk be példaként. A *Lagardère Interactive* csoport tulajdonában lévő honlap a fiatalokat érdeklő rovatokat (zene, mozi, divat, pszicho, szerelem, stb.), különböző tesztek, web-rádiót és fórumokat kínál. Ez utóbbi oldalon 12 fórum található, amelyek mindegyike több kisebb fórumra oszlik. A fórumokon számtalan kommunikációs akus megvalósítására nyílik lehetőség, ami egyúttal az idegennyelv-tanítás fő célkitűzésének is számít. Így a franciául tanuló diák olvashat vagy írhat többek között tanácsot, segítséget kérő/adó, véleményt kifejtő hozzászólást, vagy kifejezhet/megoszthat különböző érzelmi állapotokat, s mindezen cselekvései közben francia nyelvi kommunikatív stratégiákat gyakorol.

## 3.2. Hangszöveg-értés fejlesztése

### 3.2.1. RFI rádiócsatorna

[http://www1.rfi.fr/lffr/statiques/accueil\\_apprendre.asp](http://www1.rfi.fr/lffr/statiques/accueil_apprendre.asp)

Az *RFI (Radio France Internationale)* rádiócsatorna web-oldala kiváló forrása a franciatanításban jól használható, autentikus hangzó anyagoknak. A csatorna ugyanis a honlapján egy külön rovatot szentel a francia



nyelvnek, amelyben változatos, beszédértést fejlesztő hanganyagokat kínálnak: többek között könnyen érthető, egyszerűbb nyelvi szerkezetekkel felolvasott híreket; szövegértési feladatsorral, átirattal ellátott híryanagokat, amelyek folyamatosan frissülnek; több epizódból álló hangos detektívregényt sokrétű lexikális és kommunikatív feladattal; multimédiás hanganyagot teljes tanári órateranggal; vizsgaszituációt szimuláló hallgatási feladatokat; 20 epizódból álló, az üzleti francia nyelvet oktató hanganyagot.



12. ábra: Az RFI rádiócsatorna FLE-oldala

Az oldal didaktikai értékét az is növeli, hogy a hangzó anyagok csakúgy, mint az óravázlatok, és a feladatsorok, valamint azok megoldókulcsa letölthető formátumban is rendelkezésre áll. A honlap szerkesztői arra is figyelmet fordítanak, hogy a feladatok nem csak pdf-formátumban hanem szerkeszthető word-formátumban is elmenthetők, tehát a tanár – céljainak vagy saját csoportja szintjének megfelelően – átdolgozhatja azokat, el is vehet belőlük, de további kérdéseket, feladatokat is adhat hozzájuk.

### 3.2.2. TV5monde televíziós csatorna

<http://apprendre.tv5monde.com/>

A TV5monde csatorna <http://apprendre.tv5monde.com/> nyelvtanulóknak szóló oldala a beszédértés fejlesztését szolgáló dokumentumok igazi kincseshányója: több mint 300, folyamatosan megújuló feladatsorból lehet választani nyelvi szint, téma vagy feladatsorozat szerint. Az anyagok közötti keresést nagyban megkönnyíti a dokumentumok „katalóguscéduláján” szereplő részletes információ.

The screenshot shows a webpage titled "ZMapp contre Ebola". Below the title, it specifies the level as "NIVEAU B1 intermédiaire", the theme as "LE THÈME Santé", and the collection as "COLLECTION 7 jours sur la planète". It also lists "COMPÉTENCES 4 exercices : 3 Écouter, 1 Grammaire (passé composé / imparfait)".

The main content area features a video player with a play button and a progress bar. To the right of the video player is a list of four interactive exercises:

- La découverte d'un traitement contre le virus Ebola
- L'espérance de contrôler l'épidémie au plus vite
- L'expérimentation sur sept patients congolais
- Une expérimentation humaine qui commence
- Un traitement pour compléter l'action des vaccins

13. ábra: Videó és interaktív feladatsor a TV5monde oldalán

Minden feladatsorhoz kiváló hang- és képminőségű, rövid videó tartozik, amelynek az átiratát is megtaláljuk az oldal alján. A filmet kísérő általában 4 interaktív feladat közül 3 változatos tevékenységek során ellenőrzi a beszédértést, a 4. feladat pedig ezen kívül egy másik kompetenciát fejleszt: hol kiejtést, hol nyelvtant, hol az adott témához tartozó szókincset.

A kínált témák gazdagságának és a feladatsorok minőségének köszönhetően a TV5monde oldala tanórai és egyéni munkára egyaránt alkalmas, érettségire/nyelvvizsgára való felkészüléshez pedig szinte nélkülözhetetlen.

### 3.2.3. Bonjour de France

<http://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/19/comprehension/550.html>

A *Bonjour de France* honlapon, amint azt a 3.1.1.-ben írtuk, a hangzó és az írott szövegeket vegyesen, a nyelvi szintekhez sorolva találjuk. Emiatt, ha csak hangzószöveg-értési feladatot keresünk, több időt kell szánunk a válogatásra. Lassítja a dokumentumok közötti keresést az is, hogy – a *TV5monde* honlapjával ellentétben – az egyes nyelvi szinteknél megjelenő dokumentumok „katalóguscéduláján” nem szerepel explicit módon, hogy hanganyagról vagy írott szöveg-értésről van-e szó. A cím alatti rövid ismertető azonban általában egyértelművé teszi a helyzetet.

**14. ábra: Hanganyag képpel és a hozzá tartozó beszédértési feladatsorral a *www.bonjourdefrance* oldalán**

A hangzó dokumentum helyenként hanganyag (képpel kísérve), más-hol videó. A beszédértést ellenőrző feladatok nagyobb részben egyszerű választásos, kisebb részben többszörös választásos, kiegészítéses, illetve elemeket párosításos vagy sorrendbe állításos („fogd és dobd”) típusúak.

Kezdő nyelvtanulóknak tanári segítséggel (elsősorban a kereséshez), A2-es szinttől akár önálló gyakorlásra is jól használható feladatsorokat és könnyen kezelhető felületet nyújt a *Bonjour de France* oldala.

### 3.2.4. Ciel Bretagne

<http://www.ciel.fr/apprendre-francais/preparation-examen/comprehension-test.htm>

**COMPRÉHENSION AUDIO - NIVEAU B1**

**1. Ce document traite :**  
 des retombées d'un film  de l'histoire d'un film  du tournage d'un film

**2. Bienvenue chez les Ch'tis a été produit avec :**  
 millions d'euros.

**3. Fin mai 2008, le film a été vu par :**  
 millions de spectateurs.

**4. Au moment du reportage, le plus grand succès cinématographique en France est :**  
 La Grande Vadrouille  
 Titanic  
 Bienvenue chez les Ch'tis

**5. Les nouveaux adorateurs du Ch'Nord se précipitent pour visiter :**  
 L'Elysée  
 Boulogne-sur-mer  
 Bergues

	vrai	faux	on ne sait pas
6. Le président français a vu le film.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. C'est un film qui joue avec les préjugés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ce film a reçu un prix.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ce film critique la langue parlée dans le Nord.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10. Au premier trimestre 2008, la part de marché du cinéma français en France a :**  
 augmenté jusqu'à 56,5 %  
 diminué de 56,5 %  
 augmenté de 64 %  
 stagné à 64 %

**11. L'engouement du public a été tel que :**  
 (Attention, une seule réponse correcte)  
 une ville a accueilli plus de spectateurs que d'habitants  
 la langue ch'ti va être enseignée à l'école  
 on parle de ch'timaniaque  
 le Nord est devenu la première destination de voyage

**Correction**

### 15. ábra: Hanganyag és a hozzá tartozó beszédértési feladatsor a Ciel Bretagne oldalán

A *Ciel Bretagne* oldalán, az írott szöveg-értési tesztekhez hasonlóan (lásd 3.1.2.), füzetlapot mintázó grafikai felületű 8 hangzószöveg-értési tesztet találunk A1-től B2-es szintig. A (kép nélküli) hanganyaghoz itt is mindig 10 pontos feladatsor tartozik, amely az írott szövegnél már megszokott feladattípusokra és pontozásra épül. Kitűnő gyakorlási lehetőség érettségi/nyelvvizsga előtt.

## 3.2.5. GABFLE

<http://gabfle.blogspot.hu/>

A GABFLE az előző, intézményes honlapoktól eltérően egy magán-személy franciatanulást segítő blogja. Noha ennek megfelelően az oldal első látásra kevésbé szisztematikusan rendezett képet mutat, tartalmát tekintve mégis értékes, franciatanulást/tanítást segítő anyagot jelent.

VOUS CHERCHEZ UNE INFORMATION DANS CE BLOG ?

RECHERCHER

RESEAUX SOCIAUX

GABFLE a une page Facebook ! Allez la visiter, cliquez sur "J'aime" pour être informé(e) de l'actualité du blog !

GABFLE a aussi une page Google+, n'hésitez pas à la consulter...

PAR OÙ ALLEZ-VOUS COMMENCER ?...

- DES Outils de prononciation : (3)
- DES QUIZ DE VOCABULAIRE : (11)
- DOCUMENTS AUDIO A1 (élémentaire) : (21)
- DOCUMENTS AUDIO A2 (élémentaire) : (33)
- DOCUMENTS AUDIO B1 (intermédiaire) : (33)
- DOCUMENTS AUDIO B2 (intermédiaire avancé) : (27)
- DOCUMENTS DE FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ : (2)
- DOCUMENTS ÉCRITS A1 (élémentaire) : (7)
- DOCUMENTS ÉCRITS A2 (intermédiaire) : (2)
- DOCUMENTS ÉCRITS B1 (intermédiaire) : (2)
- DES coups de cœur récents (8)
- Interview Adélie : (1)
- Interview Bénédicte : (1)
- Interview Clémence : (1)
- Interview Chloé : (1)
- Interview Dany : (1)
- Interview Fatima : (1)
- Interview Florence / FFF : (1)

VENUS LE 27 NOVEMBRE 2009

DOCUMENT AUDIO pour le niveau A1+ (Josette) :

**Josette présente sa famille !**

Josette habite à Amboise, une petite ville française. Josette important !

DOCUMENT AUDIO (58 secondes) :

Tout d'abord, écoutez l'interview une première fois pour la comprendre un peu.

GABFLE A1+ - Josette parle de sa famille

## 16. ábra: A GABFLE blog oldala

Az oldal franciaajkú emberekkel készült autentikus interjúk (és átiratok) egész sorát kínálja, emellett pedig számtalan, kiejtésre, nyelvhelyességre, szókincsre vonatkozó feladatot, kvízt, szómagyarázatot, nyelvtani magyarázatot is tartalmaz.

A hanganyagok témakörönként és szintenként is csoportosítva vannak, a bal oldali menüsáv görgetésével lehet bennük keresni. A hangzó és írott dokumentumok, s azokon belül is a nyelvi szintek külön címszó alatt szerepelnek, ami nagyban megkönnyíti a célzott keresést. Hasonlóan felhasználóbarát megoldás az is, hogy a téma szerinti csoportosítás esetén az adott dokumentum címe mellett zárójelben fel van tüntetve a megcélzott nyelvi szint.

Az interaktív feladatok változatosságukkal, hangulatos képanyagukkal kellemes önálló gyakorlási lehetőséget jelentenek, míg az interjúk anyaga tanórai keretbe is kitűnően illeszthető.

## 4. Szövegalkotási készséget fejlesztő web-oldalak

### 4.1. Szövegalkotás fejlesztése írásban

Szövegalkotást fejleszteni internetes oldalak segítségével ellentmondásos feladatnak tűnhet, hiszen a szöveg a legkomplexebb nyelvi jel, s ezért a nyelvtanuló által létrehozott egyedi írásmű automatikus, gépi javítása nem képzelhető el. Ennek ellenére léteznek az interneten olyan segédeszközök, amelyek a szövegalkotás bizonyos lépéseiben képesek segíteni a diákokat.

A legtöbb francia szövegalkotási készséget fejlesztő oldalt a [www.lepointdufle.net](http://www.lepointdufle.net) gyűjtőoldal tartalmazza: a hétköznapi levéltípusoktól kezdve, a hivatalos levélmintákon és a kreatív íráson át, az iskolai és tudományos írásművekig mindenfajta szövegtípus ismertetésére és gyakorlására kínál web-oldalt. Az alábbiakban most három olyan oldalt mutatunk be, amelyeket a gimnáziumi franciatanításba könnyen beilleszthetőnek tartunk.

#### 4.1.1. Générateur de texte:

<http://usinaquiz.free.fr/jeux/generateurdetexte.htm>

si ce jeu vous plaît, vous pouvez le télécharger en bas

Prénom français d'une fille :	Claire
Un pays féminin (sans article) :	Italie
Un nombre (en lettre) entre 2 et 10 :	4
Un lieu (avec l'article) :	la plage
Un moyen de locomotion (avec l'article : à pied, en voiture ...) :	en voiture
Votre sport préféré (verbe à l'infinitif) :	faire de la natation
Votre ptat préféré (sans article au pluriel) :	glaces
Une boisson (avec l'article) :	la limonade
Synonyme de "parler" :	papoter
Nationalité des amis :	espagnols
Une langue :	hongrois
Un moyen de locomotion (avec l'article : à pied, en voiture ...) :	en train
Votre nom :	Julie

Chère Claire, je vous écris cette carte de Italie, où je passe 4 semaines de vacances. La plage est à côté de l'hôtel, à seulement cinq minutes en voiture. Je vais faire de la natation tous les matins, c'est le rêve ! Le midi en général, je déjeune dans un petit restaurant. J'aime bien la cuisine locale. Ici on mange beaucoup de glaces, de poissons et de légumes. Après le déjeuner, je prends la limonade à la terrasse d'un petit bar. Je connais maintenant le patron. Il aime bien papoter avec les clients... J'ai rencontré des espagnols, on parle hongrois ensemble. Hier, je pars à la campagne en train. Bon, je dois préparer mes affaires, alors je finis ma lettre ici. Je vous embrasse, Julie.

### 17. ábra: Képeslap-szöveget generáló oldal

Az idegennyelv-tanulás során az egyik első szövegtípus, amellyel a diák találkozik, a képeslap-szöveg. A fenti, képeslap-generáló honlap szó-rakoztató módon tudatosítja a nyelvtanulóval, melyek egy nyaralásról írandó képeslap kötelező összetevői, s azok milyen elrendezésével, illetve milyen kohéziós elemekkel kell létrehozni egy tipikus képeslap-szöveget.

A program többszöri használata, s ezáltal a szavak cserélgetése lexikális ismereteket aktivál, a generált szöveg pedig, a levél formai jegyein túl, a narráció elemi szabályainak játékos memorizálását is szolgálja.

#### 4.1.2. Educat

[http://www.edu365.cat/eso/muds/frances/carte\\_postale/avalua/index.htm](http://www.edu365.cat/eso/muds/frances/carte_postale/avalua/index.htm)

#### 18. ábra: Képeslapírás tanítása lyukas szöveggel

A katalán Oktatási Minisztérium által működtetett [www.edu365.cat](http://www.edu365.cat) egy olyan oktatási oldal, amely több nyelv, köztük a franciatanulás támogatására kínál számtalan interaktív feladatot, korosztály szerint: nagyon sok színes, látványos („fogd és dobd” típusú) feladat hétköznapi témakörök szókincsét gyakoroltatja, más feladatsorok hangzó történet köré szerveződnek.

A fenti képen a levélírást gyakoroltató oldal látható, ahol a lyukas szövegként megjelenő feladatot ki kell egészíteni a felajánlott elemek közül a megfelelővel. Mind képvilágában, mind tartalmában elsősorban az általános iskolai korosztálynak jelent szórakoztató és egyben hasznos segédeszközt a franciatanuláshoz.

#### **4.1.3. BNF (Bibliothèque Nationale de France)**

<http://expositions.bnf.fr/contes/pedago/atelier/index.htm>

A Francia Nemzeti Könyvtár *Classes* néven egy pedagógiai oldalt működtet, amelyen több mint 80 nagyon szép kiállítású, gazdag anyagú pedagógiai dossziét kínál a sajtó, az irodalom, a történelem, a művészetek, stb. témakörében.

A francia nyelvi íráskészség fejlesztésére és a mese mint műfaj formai-tartalmi követelményeinek tudatosítására, elsajátítására jelent érdekes, szórakoztató didaktikai eszközt az irodalom kategóriában található „mesesíró műhely” (atelier d’écriture). Az oldal a mese kötelező elemein vezet végig a diákokat, akinek lépésről lépésre, saját kedve-ízlése szerint ki kell választania a megadott listákról, hogy ki legyen a mese főhőse, honnan induljon, hová érkezen, mi legyen elindulásának oka, kik legyenek a segítői, illetve ellenlábasai, mi legyen a történet morális tanulsága, stb.

Ha mindez megtörtént, meg lehet jeleníteni egy oldalon a kiválasztott elemeket a főhős elindulásától a történet végéig, ki is lehet nyomtatni, s aztán azokat követve minden diák megírhatja, vagy akár szóban is megalkothatja a saját meséjét.

A BNF „mesegeneráló” oldala több szempontból is értékes didaktikai eszköz a franciatanár számára: egyrészt lexikai ismereteket mozgósít/bővíti, másrészt a történetmeséléshez szorosan kötődő nyelvtani jelenségek gyakorlására ad lehetőséget (pl. a múlt idők használatára). A diákok számára pedig egyértelmű motiváló erőt jelent, hogy tág teret enged kreativitásuknak.





19. ábra: Mésélő interaktív oldal a BNF honlapján

#### 4.2. Szövegalkotás fejlesztése beszédben

A különböző nyelvi kompetenciák közül talán ez az, amelyik a legkevésbé tűnhet web-oldalak segítségével fejleszthetőnek. Noha a leghatékonyabb élőnyelvi szövegfejlesztés természetesen a franciatanárral vagy egy francia anyanyelvi lektorral zajló kommunikáció során valósul meg, az internet nyújtotta lehetőségek nem elhanyagolható segítséget jelenthetnek ehhez. Két ilyen, általunk értékesnek tartott oldalt mutatunk be az alábbiakban.

### 4.2.1. Bonjour de France

<http://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/10/fichesPedagogiques/341.html>

A *Bonjour de France* honlapján a szóbeli szövegalkotásra vonatkozó feladatokat a *Fiches pédagogiques* rovatban találjuk.

Ressources FLE : une photo



**Niveau :** Élémentaire / intermédiaire (variante)  
**Durée :** 1h00  
**Matériel :** Fiche pédagogique, fiche vocabulaire et la photo d'un couple en train de boire un verre  
**Objectifs :** Les verbes pronominaux, les connecteurs logiques et chronologiques

**Description :**

1. Répartir la classe en groupes de deux étudiants.
2. Distribuer la publicité et demander aux étudiants de raconter l'histoire de ce couple en utilisant le plus possible de verbes pronominaux au présent, au présent continu, ou au passé récent en fonction de leur niveau.
3. Présenter chacune des histoires à la classe et faire relever chaque fois tous les verbes pronominaux par le reste de la classe.
4. Puis faire rédiger collectivement un tableau de synthèse avec tous les verbes qui auront été relevés (en séparant les pronominaux réfléchis des pronominaux réciproques).

**20. ábra: Képből kiinduló, beszédfejlesztést célzó teljes óraterv a [www.bonjourdefrance.com](http://www.bonjourdefrance.com) oldalán**

A gyakorló franciatanárok által készített teljes óratervek változatos témájúak, és különböző kompetenciákat általában komplex módon szándékoznak fejleszteni. Az óratervek nyelvi szintek szerint kereshetők, tehát a szóbeli kifejezőkészség fejlesztésére vonatkozó anyagok kiválogatása, amelyhez a „katalóguscédulákon” található rövid leírás ad segítséget, némi időt igényel.

A legtöbb óraterv központi szerepet szán a projekt munka során megvalósuló szóbeli nyelvi interakciónak, amelyet változatos eszközökkel segít (fénykép, rajz, reklámplakát, stb.). Így a fenti dokumentum is fényképből kiinduló szóbeli szövegalkotást céloz meg, s a diákok a munka során szövegszinten gyakorolhatják egyrészt nyelvtani ismereteiket, más-

részt az előre megadott logikai konnektorok és szövegszervező elemek tudatos használatát.

#### 4.2.2. TV5monde televíziós csatorna

<http://parlons-francais.tv5monde.com/webdocumentaires-pour-apprendre-le-francais/p-1-lg0-Accueil.htm>

A *TV5monde* tévécsatorna *Langue française* rovatában található a *Parlons français, c'est facile !* című oldal, ahol 4, több rövid részletből álló dokumentumfilm-összeállítás szolgál szóbeli szövegalkotás kiindulópontjával.

The screenshot displays the TV5MONDE website interface. At the top, the 'TV5MONDE' logo is visible alongside navigation links for 'Programmes', 'Information', 'Langue française', 'Divertissement', and 'Pratique'. Below this, a horizontal menu includes 'Webdocs', 'Ateliers', 'Jeux', 'Défis', 'Mémos', 'Test', and 'Trouver un cours'. A search bar is positioned above the main content area. The central focus is the 'Parlons français, c'est facile!' section, which introduces a series of documentaries. A grid of four video thumbnails is shown, each with a title and a brief description: 'Partir' (avec Nadia, une romancière Québécoise), 'Ressembler' (avec Nabil, un ingénieur du son algérien), 'Partager' (avec Paul, un jeune peintre marocain), and 'Comprendre' (avec Anne, une jeune étudiante d'Algérie). To the right, a sidebar titled 'TE TESTEZ VOTRE NIVEAU' offers a 'TESTEZ VOTRE NIVEAU' button. Below this, a section 'LES FILMS DE FRANÇAIS LES PLUS CONULÉS' lists documentaries such as 'À la découverte du chocolat', 'Entre nous...', and 'Allez hop !'.

21. ábra: A *Parlons français, c'est facile !* című oldal a TV5monde honlapján

A beszédfejlesztés szempontjából az *Ateliers* nevű rovat nyelvi szintek szerint csoportosított 80 feladatsora a leghasznosabb. Mindegyik dosszié ugyanis arra szolgál, hogy a diák elsajátítsa, melyek azok a nyelvi eszköz-

zök, amelyek egy-egy tipikus kommunikációs helyzetben használatosak. Így például azt, hogyan kell találkozót megbeszélni, múltban történt eseményeket elmesélni, információt kérni/adni arról, hogy valami hol található, vagy tanácsot adni. A változatos tevékenységek során fontos szerepet kapnak autentikus külső web-helyek is, amelyek révén valós nyelvi környezetben hajt végre a diák valós kommunikációs aktust. A nyelvi interakciók központi szerepe miatt a feladatsorok elsősorban csoportmunkára ajánlhatók.

### **5. Nyelvhelyességet szövegszinten fejlesztő web-oldalak**

Az idegennyelv-tanítás lényeges kérdése, mondhatnánk neuralgikus pontja, a nyelvtan tanítása. A mindennapi tanári gyakorlat során azt tapasztaljuk, hogy az idő szorításában sokszor elhalványul a fejleszteni szánt kompetencia kommunikatív célja. A nyelvtan, mint önálló szabályrendszer különösen könnyen válhat egy olyan öncélúan tanult dologgá, amelynek semmilyen funkcionális perspektívája nincs. Holott nem szabad szem elől téveszteni azt a tényt, hogy a nyelvtani tudás nem önmagában és önmagáért való tudás. Amint azt Lapaire (2009) is kiemeli:

*„A nyelvtani tudás legfőbb tesztje, a formák és szabályok ismeretén túl, tagadhatatlanul a kifejezni kívánt jelentésnek és az interakciós társadalmi kódoknak megfelelő kommunikációs teljesítmény”.<sup>13</sup>*

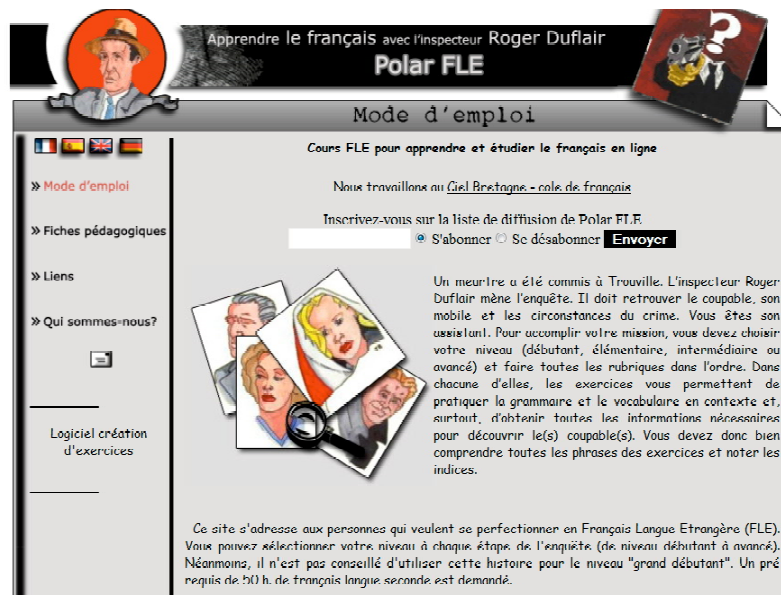
Az alábbiakban két olyan oldalt mutatunk be, amelyek kitűnő példái annak, hogyan lehet/kell a nyelvtani ismereteket kommunikációs beágyazottságban, szövegszinten tanítani.

---

<sup>13</sup> Lapaire: De la grammaire anglaise baladodiffusée au portfolio grammatical électronique – Vers de nouvelles pratiques adaptées à l'ère du numérique. In: *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 12 | 2009. URL: <http://alsic.revues.org/index1314.html>, [2014.10.18] „le test ultime du savoir grammatical, au-delà de la science des règles et de la maîtrise des formes, demeure indéniablement une performance communicative en phase avec les intentions de signification et les codes sociaux d'interaction” (ford. Nagy Andrea).

## 5.1. Polar FLE

<http://www.polarfle.com/>



### 22. ábra: Detektívregény – szövegbe ágyazott komplex nyelvhelyesség-fejlesztés

A *Ciel Bretagne* nyelviskola két tanárának roppant kreatív, komplex francianyelv-oktató oldala a *Polar FLE*, melynek legnagyobb érdekessége abban áll, hogy egy bűnügyi történet szolgál a számtalan, változatos nyelvi feladatsor egységes keretként. A krimire felfűzött nyelvtani, lexikai, szövegértési, stb. feladatok a kontextusba ágyazottságuk révén kommunikációs jelentést és egyben célt kapnak. A diák ugyanis a regényben szereplő felügyelő asszisztenseként vesz részt különböző rejtélyek megoldásában, azzal a céllal, hogy a végére kiderítse, ki a bűnös.

*„Arról van tehát szó, hogy a tanuló megértse, mire szolgál egy adott nyelvtani forma, hogyan és mikor használhatja, amikor szöveget alkot vagy meg-*

ért. Ezek a nyelv révén cselekvésbe ágyazott kérdések azok, amelyek a nyelvtani jelentés középpontjában állnak” (Barbazan 2011: 8).<sup>14</sup>

Az oldal szerencsésen ötvözi a tanulást a játék élményével, hiszen a tanuló nyomozásban való implikálása egyrészt lehetővé teszi a szituációval való könnyed, természetes azonosulását, másrészt pedig biztosítja a nyelvtani ismeretek, s általában a francia nyelven való kommunikáció célorientálttságát. Az oldal egyéni gyakorlásra és tanórai felhasználásra egyaránt alkalmas, ez utóbbit több jól kidolgozott, kitűnő *fiche pédagogique* is segíti.

## 5.2. Bonjour de France:

<http://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/11/comprehension/107.html>



23. ábra: Nyelvtani téma szövegértési feladatba ágyazva a [www.bonjourdefrance.com](http://www.bonjourdefrance.com) oldalon

<sup>14</sup> Barbazan: Intégrer les Tice à une approche cognitive de la grammaire du discours. In: *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, Vol. 14 | 2011. URL: <http://alsic.revues.org/2337>, [2014.10.05]. „Il s’agit donc pour l’apprenant de comprendre à quoi sert telle forme grammaticale, comment ou quand il peut s’en servir lorsqu’il produit ou comprend un texte. Ce sont ces questions ancrées dans l’action par le langage qui sont au coeur du sens grammatical” (ford. Nagy Andrea).

A *Bonjour de France* oldalán nemcsak a *Grammaire* címszó alatt találunk szövegszintű nyelvtani feladatokat, hanem a *Compréhension* rovatban is. A feladatok szerzői tudatosan törekednek arra, hogy a nyelvtani szabályok kommunikációs helyzetben, szövegbe ágyazva nyerjenek értelmet, így fordulhat elő, hogy még a szövegértési feladatokat tartalmazó rovatban is egy-egy dokumentumhoz a szövegértési feladat(ok) mellett nyelvtani is található. Az egyes nyelvtani jelenségeket, mint a fent látható dokumentumban a *futur* igeidő használatát, a rájuk jellemző tipikus szövegkörnyezetben gyakoroltatja az oldal. A szövegben késsel szedett szavak fölé húzva a kurzort, a diák nemcsak lexikai, hanem nyelvtani információkat is kap a számára ismeretlen elemekről.

A dokumentumok jól használhatók a gimnáziumi nyelvórán, ha a diákok már elsajátították az adott nyelvtani téma morfoszintaktikai alapismereteit, s a további cél a nyelvtani jelenség nyelvhasználati, szövegszintű jellegzetességeinek elsajátíttatása.

## 6. Összegzés

A francia állam és különböző franciaországi kulturális, oktatási intézmények az utóbbi egy-két évtizedben jelentős erőfeszítéseket tettek azért, hogy a francia nyelv és a francia-frankofón kultúra értékének megfelelő súllyal legyen jelen az internet virtuális világában. Ennek a tudatos, komoly munkának az eredménye az, hogy eddig soha nem látott mennyiségű, kiváló web-oldal áll ingyen a franciául tanulók és franciatanárok rendelkezésére. Az interneten közzé tett online nyelvi tesztek, interaktív nyelvi feladatok, játékok, kidolgozott óraanyagok, óravázlatok gazdagsága azt is mutatja, hogy a franciaországi FLE-tanításban valóságos forradalom zajlott le, s a modern kommunikációs és információtechnológiai eszközök mára a franciatanítás szerves részévé váltak:

*„Az oktatási célú modern kommunikációs és információtechnológiai eszközök felforgatták a tanári gyakorlatot. Az élő idegen nyelveket oktató tanárok talán másoknál is jobban megragadták a modern kommunikációs és információtechnológiai eszközöket, mert azok pedagógiai értéke kétségtelenül nyilvánvalóbbnak tűnik, mint bármely más tudományterületen”.<sup>15</sup>*

<sup>15</sup> Ledreau & Moniot: Le numérique: vers de nouveaux temps et espaces d'apprentissage. In: *Actes du colloque Cyber-langues*, Belleville-sur-Saône, 2013. URL: [http:// www.](http://www.)

Noha az idegennyelv-tudás a rendszerváltással hazánkban is felértékelődött, és fokozott társadalmi igény jelentkezett az intézményes keretek között megszerezhető használható nyelvtudásra, a nyelvoktatási kultúránkban nem következett be a fent említett, franciaországihoz hasonló forradalmi változás. Ahogy Nikolov (2003) is megjegyzi:

*„Annak ellenére, hogy jelentős változások jellemzik az idegennyelv-tanítást a rendszerváltás óta, a módszerek rendszerváltása továbbra is várat magára. Az országos adatok azt jelzik, hogy a közoktatásban részt vevő és onnan kikerülő diákok nyelvtudásának szintje nem változott olyan látványosan, mint azt egy évtizede sokan reméltük. Ennek oka elsősorban abban rejlik, hogy a nyelvtanítás módszereiben továbbra is a hagyományos osztálytermi eljárások dominálnak. Mindhiába kedvező a szülők és a diákok hozzáállása és motíváltak instrumentálisan a diákok a nyelvtanulásra, ezt az előnyös feltételrendszert a nyelvtanulás hosszú éveit alatti órától órára ébren kell tartani, illetve újra kell éleszteni. Erre a célra alkalmas az intenzív tanítási technikák kiegészítése extenzívvel, melyekkel autentikus anyagok integrálhatóak a nyelvtanulás folyamatába, miközben a nyelvtanulók megtanulnak önállóan tanulni, tudásukat továbbfejleszteni.”*

Mivel a technikai feltételek már megvannak a magyar iskolákban is ahhoz, hogy az internetadta lehetőségek szerves részévé váljanak a franciatanításnak, a hangsúly a technikai oldalról végre a lényeges, módszertani kérdésre kerülhet, azaz arra, miben jelent valóban értékes nyelvoktatási segédeszközt a web. A szövegszintű francia nyelvi kompetenciák fejlesztése szempontjából releváns, minőségi web-oldalak kritikai áttekintésével ennek a kérdésnek a megválaszolásához kívántunk jelen tanulmányunkkal hozzájárulni.

---

cyber-langues.fr/spip.php? article322, [2014.08.11] « *Les usages des TICE ont d'ores et déjà bouleversé les pratiques pédagogiques. Peut-être plus que d'autres encore, les professeurs de langues vivantes se sont emparés des outils Tice car leurs apports pédagogiques semblent sans doute plus évidents que dans tout autre champ disciplinaire.* ». (ford. Nagy Andrea)



### Felhasznált irodalom

- Barbazan, M. (2011): Intégrer les Tice à une approche cognitive de la grammaire du discours, In: *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, Vol. 14 | 2011. <http://alsic.revues.org/2337>, [2014.10.05.]
- Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára [Curriculum for 9 – 12<sup>th</sup> year secondary school classes]*, 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 3. melléklete. [http://kerettanterv.ofi.hu/03\\_melleklet\\_9-12/index\\_4\\_gimn.html](http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html) [2014.10.08.]
- Közös Európai Referenciakeret (KER) [Common European Framework of Reference for Languages]*. [http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker\\_2002.asp](http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp) [2014.10.08.]
- Kuti, Zs. & Morvai, E. (2007): *Szakmai koncepció az idegen nyelvi kompetencia fejlesztéséhez az 1.-12. évfolyamokon [Professional concept for the development of competence in foreign languages in 1 – 12<sup>th</sup> year classes]*, Budapest: Educatio.
- Ledreau, G. & Moniot, T. (2013): Le numérique : vers de nouveaux temps et espaces d'apprentissage. In: *Actes du colloque Cyber-langues*, Belleville-sur-Saône, 2013. <http://www.cyber-langues.fr/spip.php?article322>, [2014.08.11]
- Lapaire, J.-R. (2009): De la grammaire anglaise baladodiffusée au portfolio grammatical électronique – Vers de nouvelles pratiques adaptées à l'ère du numérique. In: *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 12 | 2009. <http://alsic.revues.org/index1314.html>, [2014.10.18.]
- Mangenot, F. (1998): Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. In: *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)* [En ligne], Vol. 1, n° 2 | 1998, mis en ligne le 15 décembre 1998. <http://alsic.revues.org/1515>, [2014.04.24.]
- Mangenot, F. (2002): Communication écrite entre étudiants par forum Internet : un nouveau genre d'écrit universitaire ? *Enjeux*, 54, 166–182. [http://w3.ugrenoble3.fr/espace\\_pedagogique/mangenot-bruxelles.rtf](http://w3.ugrenoble3.fr/espace_pedagogique/mangenot-bruxelles.rtf), [2014.08.18.].
- Mangenot, F. (2005): *Apprendre, enseigner et former avec Internet*. Conférence CUEF – Université Stendhal (11 juillet 2005). <http://fleblog>.

- over-blog.com/article-577756.html és <http://flenet.rediris.es/tourdetoile/MangenotCuef-2005a.htm>, [2014.06.19.]
- Marcoccia, M. (2010): Les forums de discussion d'adolescents: pratiques d'écritures et compétences communicatives. In: *Revue française de linguistique appliquée*, 2010/2, Vol. XV, 139-154. <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2.htm> [2014.10.10.]
- Nemzeti Alaptanterv [National Curriculum]*, [http://dokumentumtar.ofi.hu/index\\_NAT\\_idegen\\_nyelvek.html](http://dokumentumtar.ofi.hu/index_NAT_idegen_nyelvek.html), 53. [2014.07.29.]
- Nikolov, M. (2003): Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai [The effects of the revival of teaching foreign languages], In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. március. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00069/2003-03-ko-Nikolov-Idegennyelv.html> [2014.08.05.]
- Radios et télévisions en ligne: les médias au service du français. In: *Le français dans le monde*, n°387 (2013 május-június), Paris: CLE International, 49.
- Soignet, M. & Szabó, A. (2005): France-Euro Express 1 Nouveau. Francia tankönyv. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Soignet, M. & Szabó, A. (2005): France-Euro Express 1 Nouveau. Francia munkafüzet. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Soignet, M. & Szabó, A. (2006): France-Euro Express 2 Nouveau. Francia tankönyv. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Soignet, M. & Szabó, A. (2006): France-Euro Express 2 Nouveau. Francia munkafüzet. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Soignet, M. & Szabó, A. (2007): France-Euro Express 3 Nouveau. Francia tankönyv. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Soignet, M. & Szabó, A. (2007): France-Euro Express 3 Nouveau. Francia munkafüzet. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Soignet, M. & Szabó, A. (2008): France-Euro Express 4 Nouveau. Francia tankönyv. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Soignet, M. & Szabó, A. (2009): France-Euro Express 4 Nouveau. Francia munkafüzet. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Vida, E. (2011): Le nouvel Allons-y 1. Francia nyelvkönyv kezdőknek (CD melléklettel). Székesfehérvár: Lexika Kiadó.
- Vida, E. (2013): Le nouvel Allons-y 2. Francia nyelvkönyv középfeladóknek (CD melléklettel). Székesfehérvár: Lexika Kiadó.
- Weinachter, H. (2002): *Présentation*. [www.lepointdufle.net](http://www.lepointdufle.net) [2014.10.08.]

### 3. FEJEZET

---

#### ***Interkulturalitás – országismeret – tankönyvi valóság: a kulturális idegenség kérdése a mai nyelvpedagógiában***

***TRIPPÓ Sándor – HORVÁTH Andrea***

##### **1. Bevezető és célkitűzések**

Jelen írásban arra teszünk kísérletet, hogy bemutassuk az interkulturális megértés fontosságát a német nyelvoktatásban. Ehhez tanulmányunk első felében a transz- és multikulturalitás fogalmait vizsgáljuk a kultúratudományi gondolkodás utóbbi évtizedeinek meghatározó megközelítéseinek tükrében. Elsőnek az egyes elméleti keretek által felvetett dilemmákat vesszük górcső alá, majd ezen belátások mentén jutunk el az inter-, transz- és multikulturális tapasztalatokról szóló beszédmód *hibriditás* és a „*harmadik tér*” fogalmaihoz. Ezek segítségével pedig feltérképezzük, miként értelmezhető a saját és idegen folyamatosan mozgásban lévő ellentétpárja szimbolikus hatalomgyakorlásként.

A tanulmány második felében azt igyekszünk körüljárni, hogy a kultúratudományi és tudományelméleti kérdésekből kiindulva, a kultúrák érintkezésének és együttélésének tapasztalatából milyen nyelvpedagógiai célok vezethetők le. Jelenti ez főként azt, hogy milyen módon válhat közvetíthetővé az inter-, transz- és multikulturalitás a nyelvóra közegében, hogyan adhatók át az ehhez szükséges kompetenciák. Külön foglalkozunk továbbá azzal is, hogy milyen viszonyban állnak ezen készségek az idegen nyelvek szakmódszertanában hagyományosan országismeretnek nevezett tudástartalmakkal. Ehhez kapcsolódóan két hazai kiadású német nyelvkönyv reprezentációkritikai vizsgálata során szeretnénk felfedni, hogy milyen kép(zet)ek hagyományozódnak látens módon a tankönyvi narratívák révén a célnyelvi kultúrákról. Zárásként a tankönyvelemzés felől közelítve az országismereti és kulturális tartalmak, valamint az idegen nyelvi pragmatikai kompetenciák közvetítésének további, részben még megoldásra váró kérdéseiről számolunk be.

## 2. A transz- és multikulturális megközelítés által felvetett kérdések

A *Transzkulturalitás* című tanulmányában Wolfgang Welsch azt a nézetet képviseli, hogy a kultúrák egyben rasszisztikus ideológiát hordoznak: véleménye szerint a kultúra fogalmába beépült egy fajta rasszizmus, mely még akkor is fenn áll, ha a biológiai-etnikai rasszimustól eltekin-tünk, vagyis az adott kultúra már nem egy néphez való tartozásként definiálja önmagát (Welsch 1994: 152). Ebből a kultúrafelfogásból vonható le a következtetés, hogy maga az interkulturális megértés is diszkrimináló, mert nem a kulturális határok leépítését, hanem azok magtartását szorgalmazza. Welsch szerint „szükség van egy belső és külső (rend)őrségre, hogy egyrészt belülről felügyelje a kultúra autentikusságát, amelyet különböző behatások nem hígítanak fel, és a bevándorlás nem ássa alá; másrészt kifelé, hogy óvja a határok zárhatóságát és ne engedélyezzen a kultúrák közötti szabad áruforgalmat, illetve szabjon magas vámokat és jelleljön meg minden kulturális terméket”<sup>1</sup> (ibid., 153). A *Von ‘Inter’ zu ‘Trans’: Gesellschaftliche, kulturelle und literarische Übergänge* című tanulmányában Frank Schulze-Engler hasonlóan éppen ezért arra hívja fel a figyelmet, hogy az interkulturális megértés nem tud eleget tenni az új hibrid identitások (pl. „afrikai–amerikai” vagy a „török–német”) kihívásainak, ezért megfelelőbb a transzkulturalitás fogalmának használata. Feltételezése mégsem tartható fenn, ugyanis a kultúrák keveredése által nem jön létre transzkulturális világ, hanem egy sok kultúrából álló világ, mely interkulturális megértést igényel. A „korai-amerikaiak” vagy „belgamarokkóiak” nem transzkulturális, hanem multikulturális identitásokkal rendelkeznek, melyek sokszor konfliktusba kerülnek egymással.

A transzkulturalitás koncepciója etikai és politikai elvárásokkal bír, egy transzkulturális világban a rasszizmus és kirekesztés formáit örökre felszámolták. Helmbrecht Breinig véleménye szerint ez az ígéret egy „fél-revezetett remény” (Breinig 2006: 64), mert az emberek identitáskonstrukciói határokat és konfliktusokat hoznak létre. Ezáltal a transzkulturalitás „*állandó veszélynek van kitéve, hogy a hatalommal rendelkezőkhöz való igazodás elkendőzött elméletévé váljon*” (ibid.) Ha a transzkulturalitás iránti vágy/elvárás kétségeket ébreszt, hogyan tűnhet mégis vonzónak és plauzibilisnek? Az *Abenteuer des Zusammenlebens: Versuch einer allge-*

---

<sup>1</sup> A német és angol nyelvű szakirodalomból származó idézetek a legtöbb esetben saját fordításaink, amennyiben ezt másképp nem jeleztük az irodalomjegyzékben.

*meinen Anthropologie* című könyvében Zvetan Todorov azt vázolja fel, hogy a nyugati kultúrákban számos olyan eszmeáramlat (*Denkströmung*) létezik, mely alapján az ember először olyan nem társas lényként tételeződik, aki a kultúrába lépés után szocializálódik és közben nagymértékben le kell mondania a vágyairól. Ez a megközelítés, mely révén a kultúra a vágyak elvesztéseként jelenik meg, legmeggyőzőbben Sigmund Freud *Das Unbehagen in der Kultur* című írásában jut kifejezésre: „*Lehetetlen nem észrevenni, milyen mértékben épül a kultúra az ösztönsublimációra*” (Freud 1930, in Todorov 1998, 42). Ha ennyire szenvedünk az ösztönök elvesztésétől, akkor azon ígéretet, hogy megszabadulhatunk a kultúrától, és a kultúrákon kívüli transzkulturális térben élhetünk, mindenki számára nagyon vonzó lehetőség.

### 3. Hibriditás mint a személyiségfejlődés kultúratudományos célja

A transzkulturalitás fogalma ugyanakkor szorosan összefügg a hibriditás jelenségével. Heinz Antor szerint Welsch transzkulturalitás koncepciója csak akkor lehet „teljes érvényű” (Antor 2006: 36), ha az a hibriditás fogalmát is magában foglalja. Welschell ellentétben Antor azonban nem szorgalmazza az interkulturalitás koncepciójának átgondolását, mert a transzkulturális felépítés még nem jellemző a világ minden tájára.

Kultúratudósok sora célként tűzi ki a hibrid egyéniség kialakítását, jóllehet, ebben az esetben a hibriditás különleges jelentést kap. A hibriditás az általános nyelvhasználatban tudniillik azt jelenti, hogy kettő vagy több kultúra is meghatározza az egyén identitását. Így beszélhetünk török származású németekről és „koreai-amerikaiakról”. A hibrid identitások ebben az értelemben olyan identitások, melyek különböznek egymástól. A hibriditás mint a *Bildung*, azaz a személyiségfejlődés és a művelődés kiemelt célja, egy radikális keretben értelmezhető: a radikális hibrid egyén ugyanis elzárkózik mindenféle kulturális meghatározástól és a posztmodern emberképet képviseli, mely szerint a szubjektum mindig újraértelmezi önmagát. A radikális hibrid egyén az a transzkulturális ember, akit nem lehet egyetlen egy adott kultúrához sorolni, és maga sem érzi önmagát egy adott kultúrához tartozónak. Jonathan Friedman szerint ez radikális hibriditás a *Bildung* célja (Friedman 1999: 238). A hibrid egyén transzkulturális értelemben mindannyiunk számára követendő példának számít. Friedman szerint az intellektuális elit a hibriditást mindenki számára köte-

lező normaként állítja fel azért, hogy saját hatalmát demonstrálhassa, miközben ezt az ideált megpróbálja minden egyénre ráerőltetni:

*a hibriditás mint reprezentáció nyilvánvalóan hegemónikus törekvéseket rejt magában, amennyiben a tapasztalás egyedi formáját általános értelmezésként adja vissza* (Friedman 1999: 237).

A legtöbb migráns és bevándorló, akik valóban hibrid identitással rendelkeznek, teljesen másképp élik meg ezt a tapasztalatot, hiszen ők éppen a saját kultúrájukhoz tartozónak vallják magukat. Parekh szerint éppen ezért jelent problémát, ha a radikális hibrid egyént tekintjük elérendő célnak. A transzkulturalitás ugyanis éppen a kulturális kötődéseket utasítja el és akadályozza meg ezáltal, hogy másokat kulturális másságukban elfogadjunk és megértsünk (Parekh 2006, 162).

#### **4. Interkulturális megértés mint „harmadik tér”**

A nyelvpedagógiában Claire Kramersch vezette be a *third culture* és a *third place* fogalmát (Kramersch 2009, 199). A harmadik térben nem a határok elmosása történik, hanem „a kulturális határok megértésére való törekvés és a kísérlet arra, hogy elfogadjuk ezeket a határokat” (Kramersch 1993, 12). Sokan ezt a harmadik teret a transzkulturalitás befolyása miatt olyan térként fogták fel, ahol a határok megszüntetése lenne a cél. Kramersch számára a többnyelvű (multilingvális) szubjektum se nem transzlingvális, se nem transzkulturális, hanem „*éppen ellenkezőleg azon nyelvi és diszkurzív határok révén alakul ki, melyek alapján önmagát meghatározza azért, hogy olykor-olykor átléphesse ezeket a határokat*” (ibid., 185).

A *From Communicative Competence to Symbolic Competence* című könyvében Kramersch azt szorgalmazza, hogy a kommunikatív kompetencia helyett a szimbolikus kompetencia legyen a az nyelvtanítás nevelési és oktatási céljai közül a legfontosabb, mert a kommunikatív kompetencia információcserére és a hatékony megértés fogalmára lett leszűkítve, és így a nyelvi tanulás számos dimenzióját ignorálja:

*A nyelvtanulók nem csupán kommunikálnak és problémákat oldanak meg, hanem hús-vér emberek is, akik gondolkoznak, emlékeznek, álmodoznak, elköteleződnek és saját identitással bírnak* (Kramersch 2006, 251).

A szimbolikus kompetencia segít abban, hogy a határok tudatában eligazodjunk nyelvek és kultúrák között. Ez pedig érvényes a többnyelvű és multikulturális emberekre is.

Az internet egyfajta határ nélküli transzkulturális világgént működik, így Kramersch felismeri azt is, hogy a számítógép képes arra,

*hogy a többnyelvű szubjektum kreativitását, találékonyságát kibontakoztassa és fejlessze azon képességét, mely révén feltérképezheti a forma és jelentés közötti húzóó szimbolikus szakadékot (2009, 183).*

Számára az a feltételezés, miszerint az internet korlát nélküli tudásforrás lenne, csupán illúzió:

*A számítógépes kommunikáció arra csábít bennünket, hogy azt feltételezzük, a saját és az idegen egy és ugyanaz és mindannyian egy közös számítógépnyelvet beszélünk (ibid., 184).*

Ezért a nyelvpedagógia célja nem lehet az, hogy a határokat megszüntesse, hanem ehelyett a tanulókat fogékonnyá kell az ezen határok által megképződő, kulturális különbségek iránt (ibid., 183).

A másik, így a kulturális másság megértése a határok elismerésén alapul. Heinz Kimmerle a *Rückkehr ins Eigene* című művében kísérletet tesz monoteistaként a politeisták megértésére, és arra a következtetésre jut, hogy fel kell venni egy belső perspektívát ahhoz, hogy megértsük, mit is jelent azok számára a politeizmus, akik azt gyakorolják. Ha felszámoljuk a monoteizmus és politeizmus közötti különbséget, mert annak elismerése magában rejti a kirekesztés veszélyét, megakadályozzuk, hogy a politeizmust mint tőlünk különbözőt értelmezzük:

*Vagyis nem jön létre szintézis a saját és idegen között hegeli értelemben, és horizont-összeolvadás sem történik, mint ahogy Gadamer gondolta (Kimmerle 2006, 15).*

Kimmerle elméletének alapján az interkulturalitás nem akadályozza meg a határátlépéseket, ahogy azt Welsch gondolja, hanem éppen, hogy lehetővé teszi azokat. A monoteista látásmódunkat viszont csak akkor tudjuk újraértelmezni, ha a politeista és monoteista kultúrák közötti különbséget a transzkulturalitás érdekében nem félelemből és kirekesztésből gondoljuk újra. Így az interkulturális megértés már nem rasszisztikus és másodrendű megismerési forma, hanem annak feltétele, hogy felismerjük

a különbségeket, változtassunk beállítódottságunkon és tágítani tudjuk a látókörünket.

### 5. Saját és idegen

A transzkulturalizmus képviselői elutasítják a saját és idegen fogalompárját. Ahogy láthattuk, Welsch fogalmi rendszere is szakít a saját és idegen fogalmakkal. A transzkulturális szemléletű pedagógia is elutasítja az idegen koncepcióját. Andreas Bonnet és Stephan Breidbach bírálták azt a megközelítést, mely az idegenség megértésére (*Fremdverstehen*) helyezi a hangsúlyt. Szerintük ugyanis ilyen módon teremtődik meg az idegen és saját dichotómiája, amely az idegen és a saját meghatározott képzeiteit feltételezi, s így egy látens módon esszencialista gondolkodásmódot eredményez (Bonnet & Breidbach 2006 259). Ez a kritika azonban teljesen félreértelmezi az idegen és saját közti váltakozás megértésének hermeneutikus folyamatát. Ez esetben nem ontológiai, hanem viszonyfogalmakról van szó. Bernhard Waldenfels, aki sok írásában foglalkozott az idegen és az idegenség meghatározásával, szintén a saját és idegen egymástól függő jellegét hangsúlyozza:

*x idegen y számára, és ez csak helyenként használható: esetről esetre változhat idegenné. Az idegennnek mindig szüksége van a saját kontrasztjára, mely behatárolja és egyben a Másikat kizárja (Waldenfels 1999, 127).*

Kimmerle már idézett művében azt hangsúlyozza, hogy az idegen és a saját közötti különbségétől nem lehet eltekinteni akkor, ha arra a kérdésre keressük a választ, hogy az idegen megértése mit jelent a saját számára. Az idegen és az idegenség tapasztalata nélkül nem lehet meghatározni a sajátot. Közben egyértelművé válik, hogy „a saját, a kiindulópont és az idegen, amihez el szeretnénk jutni, közötti határ sohasem húzható meg élesen” (Kimmerle 2006, 7).

Csak ha közelebb engedjük az idegent, akkor válik egyértelműen meghatározhatóvá a saját, s ezáltal kezdődhet el a megértés. Mall szerint a transzkulturalitás félreértelmezi az idegen és saját koncepcióit, mert a két fogalmat élesen elválasztja egymástól és nem veszi észre az azok közötti dialektikát:

*Nincsen radikális idegen és radikális saját sem: interkulturális kompetencia az idegenben ezért nem az abszolút idegent feltételezi, mely felszínre hozza az*



*önmagában hibás sajátot. Idegen és saját érintik egymást és elválnak egymástól mint kérdések és válaszok határtalan halmazának nyúlványai* (Mall 2006, 110).

Jürgen Straub azt hangsúlyozza, hogy az idegen és a saját közötti kölcsönös kapcsolat a gyakorlati életben és a tudományban a megismerés és megértés számára alapvető fontossággal bír:

*Ami, különbözőnek' és, idegennek' tűnik az csak a saját szemszögéből látható – ez érvényes a tudományos kutatásra is: a másság és idegenség fogalmait szintén a viszonylagosság strukturálja* (Straub 2006, 184).

Kimmerle felfogása szerint az „*inter*” előtagban három momentum rejlik: *a)* nem létezik saját az idegennel való találkozás nélkül. A saját, amely önmagát csak sajátként értelmezi, „*nem élő, komolyan vehető, valós saját*” (2006, 14). Azontúl *b)* az idegen kihívás a saját számára, és *c)* a vizsgáztatás a sajátához nem az idegen és saját közötti különbség megszűnését jelenti, hanem a viszony újra meghatározását. Ha nem találkoznánk az idegenség tapasztalatával és az nem lenne hatással ránk, akkor a sajátról alkotott képzeleteink határoznának meg minket.

## **6. Interkulturális megértés mint „hatalomakarás”**

Ideológiai kritikusok számára az interkulturális megértés azért tűnik naivnak, mert nem ismeri fel, hogy az embereket különböző erők és motívációk irányítják, melyek a háttérben munkálnak. Habár azt gondoljuk, hogy meg akarjuk ismerni a másikat, ugyanakkor a valóságban nem a megértés iránti vágy, hanem a hatalomakarás határoz meg minket. Az ebben a témában megjelent legnagyobb jelentőségű mű Edward Said *Orientalism* című könyve, melyben az orientalizmust a következőképpen definiálja: „Röviden szólva az orientalizmus az egy nyugati típusú módja annak, hogy meghatározzuk, átformáljuk a Keletet és hatalmat gyakoroljunk felette (Said 1987: 3). Véleménye szerint az embernek nincs más választása, mint hogy a saját kultúrája szolgálatába álljon. Ez alól a legnagyobb írók sem kivételek: Said szerint ők a saját kultúrájuk értékét növelik:

*Még egy adott kor legnagyobb képzelőerővel rendelkező írói is, például Flaubert, Nerval vagy Scott is korlátok közé voltak szorítva a tekintetben, hogy mit tapasztalhattak meg vagy mit mondhattak ki a Keletről* (ibid.: 43).

E meghatározottság miatt nem lehetséges egy racionális dialógus létrejötte.

Az *Interkulturelles Verstehen nach Gadamer und Foucault* című könyvében Andreas Vasilache azt hangsúlyozza, hogy az interkulturális megértéshez nem csak a megértéshez szükséges akarattal (Gadamer), hanem a hatalomakarással (Foucault) is számolnunk kell. Azt a nehéz kérdést azonban, hogy a két pozíció miként viselkedik egymással szemben, ő sem tudja megválaszolni. Vasilache jogosan veti fel ugyanakkor, hogy ha a hatalomakarást abszolút érvényességűnek tekintjük, akkor a hatalom téves használatát már nem bírálhatjuk és az interkulturális megértést mint célt, fel kell adni (Vasilache 2003, 104). Ha a hatalomakarás abszolút értékűnek számít, akkor az erősebb oldallal azonosítjuk magunkat és a kizsákmányolás és elnyomás nem lehet többé negatív következmény.

Ezt a nézetet, mely szerint nem a megértési és megismerési képességeink, hanem a hatalomakarás dönt arról, hogy mit tekintünk tudományos, erkölcsi, gazdasági és politikai tekintetben igaznak, Latour egyfajta zsákutcának véli, mert ezt az elvet kell saját megismeréseinkre alkalmazni. A hatalomakarás nem tudja a megértés és megismerés akarását helyettesíteni. Ezért kétséges az ideológiakritika, mert az emberi cselekedet sokféle indítékait „*hatalomra, társadalomra és diskurzusra*” (Latour 2007, 15) próbálja visszavezetni.

Charles Taylor az úgynevezett *politics of recognition*-elméletében azt hangsúlyozza, hogy az idegen kultúrákat meg kell értenünk ahhoz, hogy meg tudjuk ítélni jellegüket. Mégis Nietzsche, Foucault és Derrida elméleteire támaszkodva vitatott a megértés a lehetősége, mert a hatalomakarás határoz meg bennünket. Vagyis igazából csupán arról van szó, hogy a hatalom játéktere szabja meg lehetőségeinket. De egy ilyen érvelés nem felel meg Taylor elképzelésének, mert elismerést implikál, mely szerint a másikat a másságában kell megérteni. A megismerés kérdése így nem váltható fel a hatalom kérdésével,

*mivel az által, hogy az egyik vagy másik oldalra állunk megszűnik a megismerés mögött munkáló erő, mely éppen az elismerés és tisztelet keresésében mutatkozik meg* (Taylor 1994, 70).

A hatalomakarás Taylor szerint azzal a veszélyes konzekvenciával bír, hogy eltűnik a racionális diskurzusba vetett bizalom és elismerés igénye.

### **7. Az interkulturális megértés mint a modern nyelvoktatás kihívása**

Az előzőekben láthattuk, milyen sokoldalú és nehéz az interkulturális megértéshez szükséges feltételek feltérképezése. A transzkulturalitás sokszor rasszisztikusnak tekinthető, mert a különböző kultúrák fenntartását tűzi ki célul. A multikulturalitás veszélye pedig abban rejlik, hogy a saját kultúra képviselői elidegenülnek, és ezáltal nem tudnak korlátlanul dönteni és cselekedni nézeteikben és cselekedeteikben. A következőkben megpróbáljuk megmutatni, miképpen tudnak a tankönyvek a transz- és multikulturális kihívásaira reagálni, esetleg megoldást kínálni. Ugyanis az elméletalkotás itt csak röviden vázolt problematikája ellenére annyi azért mégis belátható, hogy a sikeres idegen nyelvű kommunikáció nem csak nyelvtani szerkezetek, lexikális egységek vagy az adott idegen nyelv pragmatikai kompetenciáinak alapos elsajátítását követeli meg, hanem az anyanyelvi és célnyelvi kultúrák különbségeiből fakadó esetleges interferenciák, eltérő helyzetkezelési stratégiák tudatosítását is. Még ha a nyelvpedagógiai gyakorlat nem is készíthet fel minden félreértésre okot adó helyzetre, melyet a szakirodalom *critical incident/ kritische Interaktions-situation* néven tart számon (Corsinin & Howard 1964; Bertallo 2006), annyi mindenesetre jogosan elvárható lenne, hogy érzékennyé tegye a nyelvtanulót az anyanyelvi kultúra szemszögéből szemlélve meghökkentő vagy megbotránkoztató viselkedésminták iránt. A német mint idegen nyelv oktatásában jelenti ez a pluricentrikus szemléletet, vagyis azt, hogy fogékonyra kell tenni a nyelvtanulót a különböző német nyelvű kultúrák sajátosságai iránt. Továbbá azt is magában foglalja, hogy egyúttal a német nyelvterületen élő nemzetiségek és eltérő társadalmi csoportok együttélésének tapasztalatát is közvetíteni kell. Ilyen értelemben az idegenség formáira való nyitottság, az empátia és tolerancia készsége az, amit az interkulturális szemléletű nyelvpedagógia átfogó céljaként tételeződik.

### **8. A tankönyvirodalom kultúratudományi szempontú vizsgálata**

Ezen célkitűzés megvalósításában játszik a mai napig megkérdőjelezhetetlen szerepet a tankönyv. Szerves részét képezi a tanítás gyakorlatának még akkor is, ha a nyelvoktatás módszertanának kommunikatív fordulatával, illetve a különböző infó-kommunikációs eszközök térnyerésével ez a médium elvesztette az ismeretátadásban és -elsajátításban betölt

tött monopóliumát. Kézzelfogható módon segít ugyanis érvényesíteni a kerettantervek és az egyéb tartalom- és követelményszabályzási dokumentumok elvárásait a mindennapi oktató-nevelő munkában. Részben tehermentesítve ezzel részben a pedagógusokat és elősegítve azt is, hogy az oktatási rendszer egységesen számon kérhető és összehasonlítható formában közvetítsen tudástartalmak és kompetenciák. Ezáltal pedig továbbra is alapjaiban határozza meg a tanulás–tanítás folyamatát, még ha egy adott tankönyvi narratíva alapján nem vonhatók le egyértelmű következtetések sem a tanulók által ténylegesen megszerezhető ismeretekre, készségekre, sem a tanulási folyamatokat szervező pedagógiai módszerekre vonatkozóan. Ezért nem állítható, hogy idejétmúlt és gyakorlati szempontból hasztalan vállalkozás lenne a tankönyvek, így a német mint idegen nyelv oktatásában használt kiadványok tudományos igényű vizsgálata, mely irányulhat szakmódszertani sajátosságokra, célzottan közvetített országismereti tudnivalókra, de lehetőséget nyújthat a közvetett módon hagyományozott tartalmak és szemléletmódok kritikus tanulmányozására is.

Mind neveléelméleti, oktatásszociológiai és kultúratudományi kontextusban közhelynek számít e tekintetben az a megállapítás, mely szerint a tankönyvek az adott szaktárgyi ismeretek közvetítésén túl másodlagos szocializációs funkcióval is rendelkeznek, s így közvetve megerősítik és újratermelik az adott társadalom alá- és fölérendelő viszonyrendszerét és kulturális másságról kialakított fogalmait. Allan Luke értelmezésében a tankönyv a fennálló társadalmi rend és a diákok hétköznapi tapasztalati világának metszéspontjaként (*interface*) értelmezhető. A tankönyvek és tágabb értelemben véve az oktatásban használt eszközök és módszerek révén a diákok ugyanis tulajdonképpen látens módon saját kultúrájuk működésébe is beavatódnak (Luke 1988, 64). Ezen felismerés tükrében az sem lehet véletlen, hogy a tankönyvirodalom reprezentációkritikai vizsgálata a 19. század béke- és szocialista mozgalmaival párhuzamosan jelent meg a nemzetközi tudományos diskurzusban (F. Dárdai 1999, 44). A későbbiekben is korreláció figyelhető meg a tankönyvelemzés meghatározó tematikai súlypontjai és a különféle egyenjogúsági vezérszavak (*class, race, gender*) között. Érdekes tudománytörténeti adalék, hogy éppen az 1960-as és 1970-es évek társadalmi reformkezdeményezéseivel egy időben (sőt talán következményeként?) jelent meg a rejtett tanterv (*hidden curriculum*) mint az oktató-nevelő munka egyik értelmezési mo-

dellje, mely az oktatás szocio-kulturális beágyazottságát helyezte előtérbe (Jackson 1968). A tankönyvirodalom kultúratudományi megközelítése egy olyan interdiszciplináris kutatási területnek számít, mely főként az angolszász szociálkonstruktivizmus felismeréseire támaszkodik, de természetesen hasznosítja a francia posztstrukturalizmus, főleg Michel Foucault diskurzuselméleti alapvetéseit (1977), Pierre Bourdieu szimbolikus és kulturális tőke fogalmi rendszerét (1973) vagy akár John Fiske a tudásközvetítés mediális meghatározottságáról szóló téziseit is (Fiske 2004; 2006).

Ezek a kutatások a nemzetközi tudományos életben ugyan nem váltak intézményesült és módszertanilag egységes tudományterületté, mára szinte áttekinthetetlen számú olyan tudományos munka látott napvilágot, mely elsődlegesen nem az ismeretátadás módszertana felől közelít a tankönyvi narratívához, hanem annak kulturális kódjait, elbeszélői sémáit a szimbolikus hatalom (újra)elosztásának mechanizmusaiként értelmezi. A vonatkozó szakcikkeket szemlélve figyelemre méltó ugyanakkor, hogy míg napjainkban is közkedvelt kérdésfelvetésnek számít például, hogy milyen szöveges és képi eszközökkel teremthetők meg a nőiesség/ férfiasság vagy etnikai, nemzeti másság alakzatai a tankönyvi szövegben, addig viszonylag kevés az olyan elemzés, mely e kulturális kódok kölcsönhatását, Kimberlé Crenshaw terminusával élve, interszekcionális vonatkozásait vizsgálná (1991). A német nyelvkönyvek kultúratudományos vizsgálata ez idáig jóformán csak a német történelem, valamint a multikulturális társadalom megjelenítésére helyezték a hangsúlyt.<sup>2</sup> Néhány kivételtől eltekintve kevés az olyan tudományos munka, mely régebbi tankönyvek idegenségábrázolásaival foglalkozik (Arnold 2008). Magyarázható ez természetesen azzal, hogy az ilyen irányú kérdésfelvetéseknek alig van közvetlen gyakorlati haszna a tanításban. Mindazonáltal hasznos belátásokkal szolgálhatna a korábbi tankönyvirodalom reprezentációkritikai újraértése. Tágabb, történeti kontextusba kerülnének így a célnyelvi valóságot létrehozó vizuális és verbális elbeszélői eljárások, valamint felfedhetővé válna, hogyan viszonyulnak egymáshoz adott korok, oktatás-

---

<sup>2</sup> A német nyelvű kritikai irodalomról, valamint az aktuális kutatási projektekről részletes áttekintést nyújthat a braunschweigi *Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung*, mely német nyelvterületen az ilyen irányú vizsgálódások központjának számít. Honlapjukon számos publikáció teljes szöveggel hozzáférhető: <http://www.gei.de>.

módszertani szemléletek és látens módon közvetített tartalmak. Jobban kimutathatóvá válna, hogy aktuális nyelvkönyveink vajon tényleg megvalósítják-e az interkulturális szemléletet. Valóban támpontot nyújtanak-e a kulturális másság iránti elfogadó magatartás elsajátításához, vagy a látzólag aktualitásokat taglaló, izgalmas párbeszédectől és színes illusztrációktól függetlenül továbbra is egy monokulturális és társadalmi egyenlőtlenségeket jobbára tagadó célnyelvi valóságot tárnak-e elénk?

Az összehasonlításra korábbi nyelvpedagógiai irányzatok tankönyvei is alkalmat adhatnak, hiszen tévedés azt gondolni, hogy azok ne tárgyalták volna valamilyen formában a kulturális különbségek kérdéskörét. Egyrészt akár a kimondottan nyelvtan- és fordításközpontú tankönyvekben is lehetett találkozni országismereti tartalmakat bemutató olvasmányokkal. Másrészt a tankönyvi szöveg – legyen szó akár a legmesterkétebb párbeszédéről vagy fordításra szánt tanmondatokról is – valamilyen formában mégis a saját és az idegen közti szimbolikus határvonás gesztusát rejt magában. Beszédes lehet így, ha mindez közhelyes formában történik (pl.: a németek csak sült kolbászt esznek sörrel), de az is, ha csupán száraz tények felsorolására korlátozódnak az országismereti tudnivalók (pl.: tartományok, földrajzi jellegzetességek, jeles napok különálló, leltárszerű szerepeltetése a leckék végén).

### **9. Rajgyűlések és tehetségkutató showműsorok: két hazai német nyelvkönyv által teremtett célnyelvi valóság reprezentációkritikai összevetése**

A következőkben vizsgáljuk meg vázlatosan ilyen kultúratudományi szemszögből két hazai kiadású tankönyvet! Az egyik a rendszerváltás előtti Szanyi-féle sorozat második kötete, mely körülbelül B1 szinten, a nem tagozatos gimnáziumok második évfolyama számára íródott. Ez a könyv 1983-ban a Nemzeti Tankönyvkiadónál jelent meg (Szanyi 1983).<sup>3</sup> A másik pedig a szintén ezen a nyelvi szinten és hasonló oktatási közegben (10. osztályban) manapság használatos *KON-TAKT* sorozat második kötete (Szitnyainé Gottlieb & Maros 2010).

---

<sup>3</sup> A *Német II.* tankönyv részletes kultúratudományi szempontú elemzését a következő publikáció tartalmazza: Trippó, Sándor (2013): Von FDJ-Gruppennachmittagen und Trabanten: ungarische Schulbuchrepräsentationen der DDR aus der Vorwendezeit. In: *Werkstatt* 2013/8: 11–28.

Szanyi Gyula tankönyve módszertani szempontból, mint Sz. Györfly Sarolta (2005) is kiemeli, nem állítható teljes mértékben a nyelvtanifordításos módszer hagyományába. A nyelvtani ismereteket újszerű, párbeszédesebb gyakorlatokkal ötvözte a szerző, és a közoktatásban korábban használt kiadványokhoz képes fokozott figyelmet fordított a „hétköznapi” országismeretre. A könyv, melyhez sem hanganyag, sem munkafüzet nem tartozott, narratológiai szempontból sok esetben a populáris kultúra elbeszélőmódjaira támaszkodva igyekszik közel hozni a keletnémetek (!) mindennapi életét. Ugyanis akár egy teleregényben vagy szappanoperában, itt is vannak visszatérő szereplők, akiknek sematikusabban ábrázolt, ismétlődő kulisszák között zajló apró-cseprő történeteit ismerhetjük meg. Nem csak ez, a Minna Maijala által *Soap-Konzept*nek nevezett narratív eljárás (2007, 29–30), hanem az egyes feladatok képregényszerű, a célcsoport számára bizonyára ismerős szerkesztettsége is az idegenség tapasztalatát volt hivatott csökkenteni. Az egyes leckék mintha kronologikus rendbe állítanák az eseményeket, melynek főszereplője egy budapesti lány, Éva, akinek édesapja egy keletnémet vegyi üzemben dolgozik. Habár így kézzelfogható és természetesnek ható formában adott volt az anyanyelvi és célnyelvi kultúra találkozása és a diáklány akár apropóul is szolgálhatott volna bizonyos félreértések, kulturális különbségek színreviteléhez, mégsem ez történik. Éva semmilyen módon nem kerül összekötésbe az őt befogadó kultúrával. Nem lépnek fel kommunikációs zavarok akkor sem, amikor osztálytársaival beszélget, vagy éppen kórházba kerül. Nincsenek nyelvi hibái, nem kever össze kifejezéseket.

Szanyi könyve ugyan gyakorlatorientáltan járja körül a keletnémet hétköznapiakat és megannyi autentikus képet, szóróanyagot, újságkivágást közöl, mégis inkább mintha tagadná a magyar és keletnémet kultúra és társadalmi valóság különbségeit. A társadalmi és gazdasági formációk hasonlóságai természetesen adódnak az azonos politikai berendezkedésből, de állandó hangsúlyozásuk révén még inkább elmosódik a saját és idegen között húzott határvonal. A délutánonként rajgyűlésekre járó fiatalok ott is és itt is beágyazottan hallgatnak, kedvenc viseletük a farmer és téeszekbe, vegyi kombinátokba szerveznek kirándulásokat. Az NDK így egyrészt szocialista baráti államként, másrészt turisztikai látványosságként ábrázolódik: még a zwickaui Trabant-szerelőcsarnok (Szanyi 1983, 129) és a jeni üvegyár (Szanyi 1983, 114) is izgalmas idegenforgalmi célpontként tűnik fel. A két kultúra különbségét a tankönyvi narratíva láthatóan csupán

a nyelvi különbségre redukálja, azaz arra, hogy az NDK-ban németül beszélnek. Nem ismerhetünk meg se dialektusbeli eltéréseket, se különféle társadalmi viszonyokat. Egy olyan látszólag homogén célnyelvi világ teremődik így meg szöveges és képi elbeszélői eljárások révén, mely minden részletében elfedni igyekszik az esetleges differenciákat, szocio-kulturális törésvonalakat. Jellemző példa erre az első leckéhez tartozó illusztráció (Szanyi 1983, 7). A párbeszédben Éva és osztálytársai a vakációt vitatják meg, melyet a többség vagy a Balti-tenger vagy a Balaton mellett táborozással töltött. A szöveghez tartozó rajzon tábortűz mellett sátorozók énekelnek a vízparton. Ez alapján pedig nemigen dönthető el, hogy itt melyik fiatal vakációját is látjuk. Igazából mindegy is, hiszen a szöveg is éppúgy összemossa a magyar lány és a német diákok megszólalásait, mint ahogy a rajz egyenlőségjelet tesz a tengerparti és a balatoni táj közé.

Meg kell jegyezni ugyanakkor, hogy a helyzet ennél azért árnyaltabb, ha a Szanyi-féle sorozat egészét nézzük. A további kötetekben már helyet kap a többi német nyelvű ország, még az NSZK is említésre kerül. Jellemző továbbá, hogy a magasabb nyelvi szinteken már a szépirodalmi szövegek irányába tolódik a hangsúly; például Bertolt Brecht, Kurt Tucholsky, Stefan Zweig rövidebb szemelvényei szerepelnek. Ugyanakkor az irodalmi nyelvezeten túl a színvonalas hétköznaphoz közeli témák (futball-világbajnokság, környezetszennyezés stb.) továbbra is jelen vannak. A többi kötet részletes elemzésétől viszont most eltekintünk azért, hogy a már említett, szintén magyar szerzők által megjelentetett tankönyvsorozat hasonló szintű kötetét vizsgáljuk meg ugyanilyen szempontokkal.

Szitnyainé Gottlieb Éva és Maros Judit összeszokott és országosan elismert szerzőpárosnak számít a hazai tankönyvpiacon, hiszen (részben) közös sorozatuk (*Start! – Unterwegs – Grünes Licht*) a 90-es évek egyik slágerkiadványának számított (Szitnyainé Gottlieb and Maros 1994; Maros 1996; Maros 1998). Az elmúlt években megjelent *KON-TAKT* címet viselő, immár a középiskolák mind a négy évfolyamának külön könyvet szentelő sorozat jelentős változásokat mutat a korábbi sorozat első, átdolgozás előtti kiadásához képest. Érezhető egy módszertani és tartalmi megújulás, mely leginkább abban érhető tetten, hogy ezek kötetek minden korábbinál bőségesebb autentikus anyagot tartalmaznak, valamint az egyéni tanulást és a tanári munkát számtalan segédanyaggal támogatják. Az elmozdulás megfigyelhető abban is, hogy milyen módon közelít a



célnyelvi valósághoz ez az újabb tankönyvcsalád. A *Start!*-sorozat újdonságát ugyanis főleg az adta, hogy megjelenésekor újszerűnek ható, cselekvésorientált szemléletével fordult a nyelvtanulás felé és erőltetett nyelvtanozás helyett a kommunikációt helyezte előtérbe. Ez azonban azt is eredményezte, hogy bár például turistaként vagy vendégmunkásként a hétköznapokban kiválóan hasznosítható fordulatokat és készségeket adott a nyelvtanulók kezébe, országismereti szempontból (leginkább talán a sorozat első kötete) szinte egyáltalán nem mutatott érzékenységet a már abban az időben is multikulturális német nyelvterület sajátosságai iránt. Rögtön az egyik első leckében például a müncheni *Oktoberfest*-en találjuk magunkat (Szitnyainé Gottlieb & Maros 1994, 16), majd Bécsben a Mozart-emlékművet kell megtalálnunk (Szitnyainé Gottlieb & Maros 1994, 71). Nemcsak a társadalmi sokszínűség, például a jelentős számú török kisebbség sem kapott említést, de a német és osztrák kultúra is inkább a magyar közfelfogásban élő sztereotípiák mentén mutatódott be többnyire, még ha a későbbi leckék és a sorozat magasabb szintű kötetei ez esetben is korrigálnak a kialakított képen.

A *KON-TAKT* sorozat ezzel szemben tudatosan kerüli a nemzeti kliséket, például már kezdő szinten egy olyan talkshow elevenedik meg a tankönyv lapjain, ahol török, kenyai, és orosz származású, hosszabb-rövidebb ideje Németországban élő szakemberek, tanulók fejtik ki azt, hogyan érzik magukat választott hazájukban (Maros 2009, 20). Külön figyelmet érdemel, hogy mindez alig A1 szinten történik! A második kötetben a Szanyi-könyvhöz hasonlóan megfigyelhető, hogy a tankönyvi narratíva számos elemet kölcsönöz a fiatal célcsoportot feltételezhetően körülvevő populáris kultúrából: okostelefonon vagy e-mailben egyeztetett találkozók, televíziós beszélgetős műsorok vagy éppen internetes fórumok bejegyzései szolgálnak apropóul az új ismeretek, készségek átadására és ezzel csökkentve a távolságot az anyanyelvi és célnyelvi kultúrák között. Hatékony stratégia ez még akkor is, ha többnyire csak a leckék utolsó negyede tartalmaz ténylegesen autentikus szövegeket. Azonban míg a Szanyi-könyv inkább csak az idegenforgalmi látványosságok, valamint a nyelv mentén határozza meg a kulturális másságot, ez a könyv a nyelvtanulók által feltételezhetően megtapasztalt szocio-kulturális valósággal egyáltalán nem egybevágó tartalmakat is szép számmal közöl. Közvetítéssel és nem magyarázatokkal ismerteti meg a nyelvtanulókat például azzal, mennyiben különbözik egy németországi *Wohngemein-*

*schaft* egy magyar albérlettől, milyen az a *WG-Casting* (Szitnyainé Gottlieb & Maros 2010, 9) vagy figyelmet szentel egy a női egyenjogúságot propagáló, nálunk ismeretlen iskolai kezdeményezésnek, az úgynevezett *Girl's Day*nek (Szitnyainé Gottlieb & Maros 2010, 74–75). Az egyes szemelvények pár ponton még túl is mutatnak a német nyelvű kultúrák bemutatásán: találunk szöveget a japán lakáskultúráról (Szitnyainé Gottlieb & Maros 2010, 12) vagy az inkább globális jelenségnek felfogható „internetes hajléktalanságról” (*Cyber-Obdachlosigkeit*) (Szitnyainé Gottlieb & Maros 2010, 56). Talán egyetlen negatívumként azt lehetne felvetni, hogy a nem német nemzetiségű szereplők igencsak sztereotip neveket viselnek (török: Ahmed, orosz: Boris stb.). Érvelhetünk azonban azzal, hogy bizonyos mértékig indokolt is lehet ez a megoldás, hiszen ebben a hangsúlyozottan didaktikus, éppen a figyelemkeltést és megmutatást szolgáló, minimális célnyelvi közegben valamilyen formában jelezni kell, hogy éppen egy interkulturális találkozással állunk szembe. A tankönyvi narratíva erre pedig már csak terjedelmi okokból is kevés lehetőséget kínál. Ezek és a német, osztrák vagy svájci születésű szereplők a második kötetben viszont abban az értelemben egyaránt értékítélet nélkül ábrázolódnak, hogy a szövegek, feladatok és képek nem jelölnek ki nemzetiséghez vagy társadalmi nemhez köthető, állandó szerepeket. Vagyis ellentétben a kultúratudományi tankönyvelemzésben szinte bevett „diagnózissal”, úgy tűnik, ez a tankönyvi elbeszélés minden tekintetben kínosan ügyel a kiegyensúlyozottságra. Itt nem a visszatérő szereplők és egyfajta sejtetett párhuzamosság a meghatározó rendezőelv, mint a Szanyi-könyvben, hanem sokkal inkább a szétszóródás. A mozaikszerű struktúra mind a tanár, mind diák számára nagyobb értelmezési szabadságot adva adagolja a kulturális és országismereti tartalmakat, és nem számúzi azokat kiegészítő fejezetekbe, hanem szervesen integrálja őket a leckék egészébe.

### **10. A célnyelvi kultúrák tankönyvi reprezentációjának kérdése**

A fenti két rövid értelmezés vázlatossága ellenére bizonyíthatja, hogy milyen nehéz differenciált képet adni a tanult nyelven létező kulturális és társadalmi valóságokról. Nem csoda, hogy az interkulturális szemlélet térnyerésével a németnyelvtanítás szakmódszertanában is viták zajlottak erről a kérdéstről. Az itt egymással szembeálló álláspontokat jól példázza a *Deutsch als Fremdsprache* hasábjain az 1990-es évek közepén folytatott rövid vita. Földes Csaba cikkében legfőbb célként jelöli meg azt, hogy a

tankönyveknek érdeklődést és szimpátiát kell kiváltaniuk a német nyelvű országok iránt (Földes 1995, 31 ff.). Elrettentő példaként P. Kastner-Wells 1994-es kiadványát említi, melyben a bevándorlási politika mellett a felsőoktatás és környezetvédelem akkori fontos kérdései is külön nyelvleckében kerülnek megvitatásra. Földes szerint a rendszerváltást követően eleve problematikus a németek önértéke és természetesen nehéz differenciált, kiegyensúlyozott képet adni. Ugyanakkor Susanna Piontekkal (1995) szemben nem tartja helyénvalónak beemelni a tankönyvekbe a szerinte a társadalomban csak periferikusan jelentkező jelenségeket, így a mozgáskorlátozottakat, a bevándorlók elleni erőszakot vagy éppen az alkoholisták szülői kérdését.

A szöveg heves reakciókat váltott ki: a barcelonai Goethe-Intézet tanárai torzításként értékelik például, hogy a cikkben elmarasztalt kiadványt, mely alapján Földes messzemenő következtetéseket von le, csupán Boston (USA) környéki iskolákban használják. Azt az állítást, miszerint a társadalmi nehézségek elbátortalanítanak a nyelvtanulókat, mint Földes véli, többéves oktatói tapasztalatukkal igyekeznek cáfolni. Véleményük szerint éppen a kritikus hozzáállás a kulcs a motivációhoz (Kollegium des Goethe-Instituts Barcelona 1995, 248). Hosszabb, Földes érvelésének egyes ellentmondásaira is filológiai igénnyel rámutató választ fogalmazott meg Susanne Hecht és a szövegben idézett Susanne Piontek. Utóbbi Földes nyelvi fordulatait is idézve mutat rá, hogy a nyelvtanárok csak akkor lehetnek a német nyelv „nagykövetői” (Földes 1995, 32), ha a jelenkor problémáit sem rejtik el tanulóik elől (Piontek 1995, 245). A szerző szerint nem lehetséges objektív és valóság-közeli információkkal szolgálni, ahogy Földes cikke követeli, ha az ember az egyre nagyobb méreteket öltő társadalmi kihívások felett egyszerűen szemet huny (1995, 244). Hecht egy, a saját lakókörnyezete alapján készített rögtönzött kimutatással (1995, 246) és az argentin filmrendező Hector Babenco utcagyerekekről készített alkotása alapján próbálja igazolni azon tézisét, miszerint a látszólag még oly kegyetlennek tűnő valóság bemutatása is ébreszthet szimpátiát és taníthat egy másik kultúra megértésére, elfogadásra (1995, 247).

### 11. Országismereti és interkulturális tartalmak kapcsolata

A fent említett viták a kulturális tartalmak közvetítéséről szóló folyamatos szakmai eszmecsere fontosságára hívják fel a figyelmet. Továbbá a reprezentációkritikai tankönyvértelmezések hasznos adalékokkal szolgálhatnak nem csupán pedagógiatörténeti kutatások szempontjából, de leendő tananyagok fejlesztése során is. E gondolatok mentén felvetődnek viszont további kérdések: milyen kapcsolat áll fenn a „hagyományos” országismeret és az interkulturális szemlélet között? Feltételezhetünk-e egyfajta genealógiát és állítható-e így, hogy az előbbi divatos elméleti köntösbe öltöztetett és a globalizáció tapasztalatához igazított változatról van szó akkor, amikor a nyelvórai interkulturális nevelésre gondolunk? Vagy éppen ellenkezőleg: ellentmond-e egymásnak a kultúrák közvetítés e két módozata, s következésképpen képzavar lenne-e interkulturális országismeretről beszélni?

Annyiban mindenképpen folytonosság áll fenn a kulturális másság két nyelvpedagógiai megközelítése között, hogy az interkulturális szemlélet nem tagadja az országismereti tartalmak szükségességét. A különbség talán leginkább abban ragadható meg, hogy az interkulturális megközelítés a tényszerű ismeretekkel (*Wissen*) azonos helyi értéken kezeli az idegen jelentések észlelésének és elsajátításának képességét (*Wahrnehmungs- und Aneignungsfähigkeit*). Ez a tanulási-tanítási folyamatban általános, nyelvi szintekhez nem köthető tanítási célként jelenik meg (Müller-Jacquier 2001, 1230–31). Az interkulturális szemlélet, mely tehát az idegen nyelvi kommunikációs kompetencia a célnyelven túli, valahol viszont abban is gyökerező, kulturális elemét hangsúlyozza, nagymértékben összefügg a kompetenciaközpontú pedagógia megjelenésével. Mint Birgit Apfelbaum tanulmányában kiemeli, a Közös Európai Referenciakeret 2001-es elfogadása és annak nemzetközi érvényesítése felgyorsíthatta az interkulturális szemlélet meghonosodását. Köszönhető ez szerinte jórészt annak, hogy a követelményeket cselekvésorientáltság jellemzi és azokat nem nyelvhez kötötten állapították meg (2007, 154–155).

Ettől azonban az interkulturális szemléletváltás még értelmezhető volna akár a „hagyományos” országismeret kiterjesztéseként, annak tartalmi megújulásaként, hiszen mint Apfelbaum is kifejti, az ilyen tartalmak, ismeretek közvetítése továbbra is az országismereti anyagrészekben történik (2007, 160). Ugyanakkor elismeri, az interkulturális kompetencia elsajátítása adott feladat- és munkaformák révén is elősegíthető (2007,

160). Éppen ezért nem kiegészítő, a tanulási–tanítási folyamatot „színesítő” szerepet szán ez a kulturális idegenségre fókuszáló szemlélet az országismereti és kulturális tartalmaknak, hanem fokozottan megköveteli azok többszintű beépülését a tananyagba. A „hagyományos” országismerettel ellentétben nem információhalmazként, hanem készségként határozza meg a tanulási–tanítási célt. Az anyanyelvi és célnyelvi kultúra különbségeit így pedig már nem turisztikai látványosságok, földrajzi adottságok, szokások vagy esetleg kulináris sajátosságok mentén alakulnak ki, hanem sokkal inkább világlátással kapcsolatos jellemzők alapján (időérzékelés, társadalmi értékrendek, stb.). Mindazonáltal a „hagyományos” országismeret tudástartalmai nélkül aligha lennének értelmezhetőek az interkulturális szemlélet által kijelölt kompetenciák, illetve fordítva: ezek a kompetenciák is haszontalannak, öncélúnak bizonyulnának, ha elszigetelten és nem a multi- és transzkulturális valóságába ágyazva jelennének meg. Ilyen módon pedig nem a tartalmi–módszertani folytonosság vagy nyelvpedagógiai irányzatok fejlődése felől érdemes a két fogalomhoz közelíteni. Sokkal inkább egymást kölcsönösen kiegészítő tudástartalmakként kell tekinteni őket. Hans Ludwig Bauer megállapításával egyetértésben elfogadhatjuk ezért, hogy országismeret és interkulturális közélet a nyelvtanítás módszertanának egymást kölcsönösen feltételező területei (Bauer 2009).

## **12. Összegzés: A kulturális idegenség közvetítésének kihívásai**

Az ebben a tanulmányban kifejtett, a kulturális idegenség nyelvpedagógiai közvetítésével kapcsolatos elvárások látszólag paradox módon azt eredményezik, hogy a modern nyelvpedagógia érzékennyé kell, hogy váljon a nyelvtanulók anyanyelvi kultúrája, szocializációja iránt is. Fel kell hívnia a figyelmet az eddig észrevétlenül hagyományozott szemléletmódokra és látens módon megfogalmazott előfeltevésekre. Lies Sercu kutatása szerint az interkulturális kompetenciák közvetítése a nyelvtanárok számára még mindig kihívást jelent (Sercu 2005, 133). Nagy jelentőséggel bírhatnak a jövőben ezért azok a vizsgálódások, melyek empirikus szempontból járják körül az interkulturalitás kérdéskörét: kiterjedt kutatói hálózat bontakozott ki már most például a feladattipológia területén (Grau & Würffel 2003; Christ 2007; Maijala 2010). Itt azt a kérdést teszik fel a részben gyakorló tanárként dolgozó szakemberek, hogy milyen utasítások, gyakorlatok segítik leginkább elérni ezt a tanulási–tanítási célt. A

tankönyvirodalom és a módszertani segédanyagok kultúratudományos, de gyakorlatorientált értelmezése szintén érdeklődésre tarthat számot a fent már vázolt okokból.

Nyitott kérdés továbbá, hogy miként fejleszhető, alakítható ki egyáltalán e tudás és kompetencia átadásának a képessége, valamint miként mérhető és értékelhető az interkulturális kompetenciák elsajátítása (Müller-Jacquier 2001, 1233). Hogyan tehet szert ezen ismeretekre a nem anyanyelvű tanár, vagy miként jelezheti előre az anyanyelvű pedagógus a lehetséges félreértéseket, ha nem ismeri a tanulók háttérét? Mely gyakorlatok, munkaformák célravezetők a multikulturális összetételű tanulócsoporthoz? Habár az interkulturális szemléletű nyelvpedagógia látásmódja „csak” abból áll, hogy mind a nyelvtanuló, mind a nyelvtanár esetében egyfajta érzékenységet kell kialakítani a kulturális idegenséggel szemben, a gyakorlat további, eddig megválaszolatlan kérdést vet fel. Ezek megválaszolása nemcsak reflektív és a globális világunk változásaira nyitott, empátikus hozzáállást követel meg a tanulási–tanítási folyamat résztvevőitől, hanem feltételezi a kultúratudományi–szakmódszertani kutatás, valamint a nyelvtanítás gyakorlata közötti folyamatos párbeszédet is.

### Felhasznált irodalom

- Apfelbaum, Birgit (2007): „Interkulturelle Fremdsprachendidaktik.” In *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder: mit 20 Grafiken und Tabellen*, edited by Jürgen Straub, 154–63. Stuttgart [u.a.]: Metzler.
- Antor, Heinz (2006): „Multikulturalismus, Interkulturalität und Transkulturalität. Perspektiven für interdisziplinäre Forschung und Lehre.” 25–39.
- Arnold, Tatiana (2008): *Das Deutschlandbild in Russischen Schulbüchern. Stereotype Im Wandel Der Zeit. Eine Untersuchung von Russischen Deutschlehrbüchern Für Die Schule von 1986 Bis 2006*. Göttingen: Optimus.
- Bauer, Hans Ludwig (2009): „Landeskunde Und Interkulturelles Lernen – Polemik Und Praxis (1. Teil),” *Zielsprache Deutsch: eine internatio-*

- nale Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache, 36 (3): 3–21.
- Bertallo, Alain (2006): *Verwirrende Realitäten: interkulturelle Kompetenz mit critical incidents trainieren*. Zürich: Verl. Pestalozzianum. <http://katalogplus.ub.uni-bielefeld.de/title/2074971>.
- Bonnet, Andreas & Breidbach, Stephan (2006): „Reflexion inszenierbar machen – Die Bedeutung der Bildungsgangforschung für die Fremdsprachendidaktik.” In: Helene Decke-Cornill / Adelheid Hu / Meinert Meyer (Hg.). *Sprachen lernen undlehren. Die Perspektive der Bildungsgangforschung*. Opladen: Budrich, 251–270.
- Bourdieu, Pierre, & Jean-Claude Passeron (1973): *Grundlagen Einer Theorie Der Symbolischen Gewalt*. Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breinig, Helmbrecht (2006): „Transkulturalität und Transdifferenz. Indische Subjektkonstruktionen.” In: Göhlich / Liebau / Leonhard / Zirfas 2006, 69–82.
- Christ, Herbert (2007): “Fremdverstehen in Der Praxis Interkulturellen Lernens Im Fremdsprachenunterricht.” In *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*, edited by Lothar Bredella and Herbert Christ, 51–77. Tübingen: Narr.
- Corsinin, Raymond J., & Daniel D. Howard (1964): *Critical Incidents in Teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. <https://katalogplus.ub.uni-bielefeld.de/title/1101171>.
- Crenshaw, Kimberlé (1991): “Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color.” *Stanford Law Review*, 1241–1299.
- F. Dárdai, Ágnes (1999): “Tankönyvelemzési Modellek a Nemzetközi Tankönyvkutatásban.” *Iskolakultúra* 9 (4): 44–53.
- Fiske, John (2004): *Reading the Popular*. London [u.a.]: Routledge. <https://katalogplus.ub.uni-bielefeld.de/title/2021635>.
- Fiske, John (2006): *Understanding Popular Culture*. London [u.a.]: Routledge. <https://katalogplus.ub.uni-bielefeld.de/title/2033861>.
- Földes, Csaba (1995): “Zum Deutschlandbild Der DaF-Lehrwerke: Von Der Schönfärberei Zum Frustexport? Ein Diskussionsbeitrag,” *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 32 (1): 30–32.

- Foucault, Michel (1977): *Die Ordnung Des Diskurses*. Ullstein-Buch; 3367: Anthropologie. Frankfurt/M. [u.a.]: Ullstein. <https://katalogplus.ub.uni-bielefeld.de/title/93817>.
- Freud, Sigmund (1930): *Das Unbehagen in der Kultur*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Friedman, Jonathan (1999): „The Hybridization of Roots and the Abhorrence of the Bush.” In: Featherstone / Lash 1999, 230–256.
- Grau, Maike, & Nicola Würffel (2003): “Übungen Zur Interkulturellen Kommunikation.” In *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, edited by Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, and Hans-Jürgen Krumm, 312–14. Tübingen–Basel: Francke.
- Sz. Györffy, Sarolta (2005): “Gondolatok a Német Nyelv Oktatásáról,” *Új Pedagógiai Szemle*, 55 (2): 103–111.
- Hecht, Susanne (1995): “Bekannte Argumente- Gemischte Gefühle,” *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 32 (4): 245–247.
- Jackson, Philip W. (1968): *Life in classroom*. New York: Holt.
- Kastner-Wells, Peter (1994): *Gesichtspunkte: Gespräche und Aufsätze*. Boston, Mass. (Series: Bridging the Gap)
- Kollegium des Goethe-Instituts Barcelona (1995): “Anmerkungen Zu Csaba Földes (1995): Zum Deutschlandbild Der DaF-Lehrwerke ....,” *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 32 (4): 248.
- Kimmerle, Heinz (2006): *Rückkehr ins Eigene. Die interkulturelle Dimension der Philosophie*. Norhausen: Traugott Bautz.
- Kramsch, Claire (2009): *The multilingual Subject*. Oxford: Oxford UP.
- Kramsch, Claire (2006): „From Communicative Competence to Symbolic Competence.” In: *The Modern Language Journal*, vol. 90, 249–252.
- Latour, Bruno (2007): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luke, Allan (1988): *Literacy, Textbooks, and Ideology: Postwar Literacy Instruction and the Mythology of Dick and Jane*. Falmer Press.
- Maijala, Minna (2007): “Zum Lehrwerkalltag in Britischen Und Finnischen Lehrwerken Für Das Fach Deutsch - Von Stadtmenschen, Landeiern Und Mülltonnen.” *GFL-Journal*, no. 1: 25–48.



- Majjala, Minna (2010): *Integration Und Vermittlung Landeskundlicher Inhalte Im Fremdsprachenunterricht*. Annales Universitatis Turkuensis. Turku: Painosalama.
- Mall, Ram Adhar (2006): „Von interkultureller Kompetenz zur interkulturellen Verständigung.” In: Antor 2006, 109–118.
- Maros, Judit (1996): *Unterwegs*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Maros, Judit (1998): *Grünes Licht*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Maros, Judit (2009): *KON-TAKT 1 Lehrbuch*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Müller-Jacquier, Bernd-Dietrich (2001): “Interkulturelle Landeskunde.” In *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*, edited by Gerhard Helbig, 1230–34. Walter de Gruyter.
- Parekh, Bhikhu (2006): *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory. Second Edition*. Houndmills / New York: Palgrave Macmillan.
- Piontek, Susanne (1995): “Denk Ich an Deutschland in Der Nacht...,” *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 32 (4): 244–45.
- Said, Edward W. (1987): *Orientalism*. New York: Vintage.
- Schulze-Engler, Frank (2006): „Von „Inter” zu „Trans”: Gesellschaftliche, kulturelle und literarische Übergänge.” In: Antor 206, 41–54.
- Sercu, Lies (2005): “The Foreign Language and Intercultural Competence Teacher.” In *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*, edited by Lies Sercu & Ewa Bandura, 130–159. Clevedon & Buffalo & Toronto: Multilingual Matters.
- Straub, Jürgen (2006): „Understanding Cultural Differences: Relational Hermeneutics and Comparative Analysis in Cultural Psychology.” In: Jürgen Straub / Doris Widemann / Karlos Köbl / Barbara Zielke (eds.): *Pursuit of Meaning. Advances in Cultural and Cross-Cultural Psychology*. Berlin: Transkript, 163–213.
- Szanyi, Gyula (1983): *Német Nyelvkönyv II*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szitnyainé Gottlieb, Éva, & Judit Maros (1994): *Start!*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szitnyainé Gottlieb, Éva, & Judit Maros (2010): *KONT-TAKT 2 Lehrbuch*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Taylor, Charles (1994): „The Politics of Recognition.” In: Gutmann 1994, 25-74.
- Todorov, Zvetan (1998): *Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Trippó, Sándor (2013): Von FDJ-Gruppenachmittagen und Trabanten: ungarische Schulbuchrepräsentationen der DDR aus der Vorwendezeit. In: *Werkstatt* 2013/8 11–28.
- Vasilache, Andreas (2003): *Interkulturelles Verstehen nach Gadamer und Foucault*. Frankfurt am Main: Campus.
- Waldenfels, Bernhard (1999): *Vielstimmigkeit der Rede. Studien der Phänomenologie des Fremden 4*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Welsch, Wolfgang (1994): „Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen.” In: Kurt Luger, K. / Rudie Renger. (Hg.) *Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien*. Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, 147–169.

**SZÉCHENYI** 



MAGYARORSZÁG  
KORMÁNYA

**Európai Unió**  
Európai Szociális  
Alap



**BEFEKTETÉS A JÖVŐBE**