

**Tézisek**

**Lázár Ildikó**

**The Role and Status of Intercultural Communication Training  
in English Language Teacher Education in Hungary**

**Az interkulturális kommunikáció szerepe és helyzete  
az angol nyelvtanárképzésben Magyarországon**

**című PhD doktori értekezéséhez**

**Témavezető: Dr. Holló Dorottya**

**2006**

## Contents

Tartalomjegyzék

<b>English language summary .....</b>	<b>3</b>
Angol nyelvű összefoglaló	
1 Theme and overview of the dissertation .....	3
2 Theoretical background .....	4
3 Research questions .....	5
4 Research methods .....	5
5 Major findings and their implication .....	7
6 Conclusion .....	13
7 Contribution of the dissertation .....	16
<b>Magyar nyelvű összefoglaló .....</b>	<b>17</b>
Summary in Hungarian	
1 A kutatás tárgya és a disszertáció áttekintése .....	17
2 Elméleti háttér .....	18
3 Kutatási kérdések .....	19
4 Kutatási módszerek .....	19
5 A főbb kutatási eredmények és jelentőségük .....	21
6 Összefoglalás .....	27
7 A disszertáció felhasználhatósága .....	29
<b>References .....</b>	<b>30</b>
Hivatkozások	
<b>The author's publications and conference presentations .....</b>	<b>32</b>
A szerző publikációi és konferencia előadásai	

## **English language summary**

### **1 Theme and overview of the dissertation**

#### **1.1 Theme**

The purpose of second or foreign language acquisition is neither just to learn about the second or foreign language, nor to learn it only for the sake of knowing it and analyzing it, but to become able to communicate in it. Especially in the case of Hungarians learning English as a foreign language, communicating in it means – by definition – interaction with people coming from a variety of different linguistic and cultural backgrounds. The primary aim of the dissertation was to describe the perceived role and the current status of intercultural communication training in English language teacher education in Hungary.

The empirical studies conducted by the author and described in the dissertation were meant to find out how frequently teachers incorporate culture-related activities in their lessons and what this frequency depends on, to what extent intercultural communication courses change the participating trainee teachers' perception and practice of teaching culture, how intercultural communication training could be best incorporated into language teacher education and to what extent it is already integrated into teacher training in Hungary today.

#### **1.2 Overview of the dissertation**

Following the Introduction in Chapter 1 of the dissertation, Chapter 2 contains the theoretical background to teaching culture through language. It consists of a review of the literature about the meaning of culture and intercultural communicative competence in language education, the most important language policy documents prescribing the goals of language acquisition and the descriptors of relevant competences, the aims and methods of language teacher education, the impact of professional development on teachers' personal theories as well as the available empirical research studies on the current status of the intercultural dimension of language teaching in Hungary and abroad.

Chapter 3 gives an overview of the research methods used in the different stages of the project. In Chapter 4, two research projects are described: first, a statistical study measured the frequency of culture-related activities in the English language classroom to help establish the current status of culture in language teaching. Secondly, a set of case studies with five practicing English language teachers attempted to explore the reasons behind the low frequency of culture-related activities during English lessons. In Chapter 5, further case studies and a quasi-experiment with trainees in an intercultural communication course intended to explore the impact courses had had on participating trainees' personal theories about teaching culture through language. Subsequently, six case studies of pre-service English teachers examined trainees' beliefs about the intercultural dimension of foreign language teaching as well as factors influencing the formation of these beliefs over a period of one year. Finally, Chapter 6 describes a document analysis concerning the current status of intercultural communication training in seven university-based English language teacher education programs in Hungary.

The six different studies described in the dissertation complement each other, and the interpretation and evaluation of the findings lead to the conclusions and recommendations presented in Chapter 7 of the dissertation. The findings of these research projects will hopefully contribute to a better understanding of the educational variables that would allow a more systematic incorporation of intercultural communication training into language teacher education programs in Hungary.

## 2 Theoretical background

The iceberg analogy of *culture* based on Brembeck (1977) in Levine and Adelman's cross-cultural communication textbook (1993) compares the notion of culture to an iceberg only the tip of which is visible. Kramersch (1998) defines *culture* as a world view, i.e. "a common system of standards for perceiving, believing, evaluating, and acting" (p. 10). Bennett (1997) rightfully claims that "to avoid becoming a fluent fool, we need to understand more completely the cultural dimension of language. Language does serve as a tool for communication, but in addition, it is a 'system of representation' for perception and thinking" (p.16). Culture in language teaching as defined by Byram (1997), Kramersch (1998), and Bennett and Bennett (2004) among others suggests that the cultural elements to be included in language education cover much more than the traditional list of compulsory facts about the civilization of one or two of the target cultures. In addition, as opposed to earlier models of culture that tended to view this concept as a relatively static entity made up of accumulated, classifiable and therefore teachable facts, the more recent models mentioned above see culture as dynamic and variable within and across cultures.

Following from definitions of communicative competence by Canale and Swain (1972), Hymes (1980) and Van Ek (1986), according to Byram's well-developed model (1997) *intercultural communicative competence* requires certain attitudes, knowledge and skills in addition to linguistic, sociolinguistic and discourse competence. The attitudes include curiosity and openness as well as readiness to see other cultures and the speaker's own without being judgmental. The required knowledge is "of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction" (p. 51). Finally, the skills include skills of interpreting and relating, discovery and interaction as well as critical cultural awareness/political education. In this study, *intercultural (communicative) competence* in general terms will be defined as "the ability to communicate effectively in cross-cultural situations and to relate appropriately in a variety of cultural contexts" (Bennett and Bennett, 2004), similarly to Byram (1997, 2003), Byram, Gribkova and Starkey (2002), Corbett (2003), Moran (2001), and Samovar and Porter (1994) among others.

The Hungarian *National Core Curriculum* prescribed the compilation of thematic collections for incorporating the ideals of democratic citizenship and intercultural education into the curriculum as early as 1996. According to the latest edition of the Hungarian *National Core Curriculum* for foreign languages (2005), "The fundamental aim of teaching modern foreign languages is to develop communicative competences/language proficiency (... ) The development of communicative competence includes the following: While learning foreign languages, pupils should develop and maintain a positive and motivated attitude to language learning, the learnt language, the people speaking that language, their culture and learning about other languages and cultures in general" (Statute 243/2003, Ministry of Education, 2005). Despite the fact that all of the North American, European and Hungarian policy documents reviewed in the dissertation explicitly or implicitly require foreign language learners to acquire intercultural communicative competence, the role of the language teacher as culture-educator does not seem to be widely accepted and practiced. However, if it is accepted that language teaching has educational purposes beyond training in linguistic competence, then it is obvious that language teachers themselves need much more than just training in teaching grammar, vocabulary and the four skills.

A review of studies on the impact of formal teacher education and professional development courses on pre- and in-service teachers' beliefs seems to suggest that there is a need for further research on the relationship between teachers' personal theories and their education as well as on the new roles language teachers and teacher educators have to fulfill

in order to meet the requirements outlined by the policy documents for foreign language teaching.

Studies and articles concerning research on intercultural communication in foreign language teaching and teacher education are reviewed in order to present the setting and show the hiatus in research on the role of culture and intercultural communicative competence in foreign language teaching and teacher education in Hungary. Although a significant number of books and articles have been published on the theory and the role of intercultural competence in foreign language education, relatively few empirical studies have investigated foreign language teachers' perceptions of the intercultural dimension in foreign language classes, their beliefs concerning integrated language and culture teaching, and their current practices.

### **3 Research questions**

Following from the conclusions reached in the literature review, and thus to explore the role and place of intercultural training in EFL teaching and teacher education in Hungary, the dissertation aimed to find answers to the following research questions:

- 1) How often and in what ways do teachers incorporate culture-related activities in their EFL teaching?
- 2) What factors does the frequency of culture-related activities depend on?
- 3) To what extent do intercultural communication courses change the participating teachers' perception and actual practice of teaching culture in EFL?
- 4) How can intercultural communication training be incorporated into language teacher education?
- 5) How is intercultural communication taught at Hungarian English teacher training institutions?

### **4 Research methods**

In order to explore several facets of the issue under scrutiny and to render the research credibility, the study followed a mixed-approach design consisting of several methods of inquiry as recommended by Creswell (1994) and Holliday (2002) among others. Therefore, this project combined different research methods including statistical analyses, case studies and document analysis spanning over a period of approximately six years in order to ensure a thorough evaluation of the development, the present status and the perceived role of a variety of theories and practices in the field of intercultural communication training in English language teaching and language teacher education in Hungary. In designing the research approach it was also considered important that the individual parts of the project should follow from one another, which also explains the prolonged data gathering process.

A statistical analysis of questionnaires filled in by in-service English teachers was primarily meant to map out the current status of culture in the English language classroom. The results of the statistical analysis were supplemented by the insights gained from interviews with secondary school English teachers and carefully analyzed case studies of pre-service English teachers as well as an overview of the available documents on teacher education programs in Hungary. Therefore, the quantitative analysis and the document analysis serve to establish the current situation regarding the role of culture in language teaching, which is then used as a springboard for the in-depth qualitative exploration of secondary school teachers and teacher trainees' complex views and beliefs concerning the role and function of the intercultural dimension within language teaching and language teacher education.

## Data sources and collection methods

Types of data that were collected during the different stages of the research include questionnaires filled in by the participating in-service English teachers, lesson observation notes and transcripts of the interviews with the participating pre-service English teachers, as well as descriptions of teacher education courses and foreign language curricula. The following table shows how the data sources and methods of analysis that were used in this study serve to answer the research questions.

Research questions	Data sources	Methods of analysis	Details of research methods
1. How often and in what ways do teachers incorporate culture-related activities in their EFL teaching?	A questionnaire filled in by English teachers at primary, secondary and tertiary level in four European countries including Hungary.	Quantitative methods: Statistical analysis of 393 questionnaires (descriptive statistics and cross-tabulations with chi-square analysis)	In Chapter 4 section 4.1 of the dissertation
2. What factors does the frequency of culture-related activities depend on?	Interviews with five Hungarian secondary school teachers of English	Qualitative methods: case studies of five secondary school teachers of English	In Chapter 4 sections 4.1 and 4.4
3. To what extent do intercultural communication courses change the participating teachers' perception and actual practice of teaching culture in EFL?	Interviews, questionnaires	Three preliminary studies: case studies and a quasi-experiment	In Chapter 5 sections 5.1 and 5.2.1
4. How can intercultural communication training be incorporated into language teacher education?	Questionnaires, lesson observations and follow-up interviews with six pre-service English teachers	Qualitative methods: case studies of three trainees who attended a course on the methodology of intercultural communication training and three trainees who did not	
5. How is intercultural communication taught at Hungarian English teacher training institutions?	Documents describing teacher education curricula, course descriptions, graduation requirements	Qualitative methods: document analysis (content analysis)	In Chapter 6 section 6.1

Table 1 Summary of research questions, data sources and methods of analysis

### **Validity, reliability and credibility**

Care has been taken that the different stages of the quantitative and qualitative phases of the research are valid, reliable and credible. Quantitative research methods were used in the questionnaire study. To ensure validity and reliability of the quantitative research methods, the questionnaire was preceded by pilot interviews to help decide about the items to be listed in the questionnaire. Two experts' opinion had been requested before the first version of the questionnaire was sent out to respondents. The first version of the questionnaire had been piloted in Hungary, Estonia and Poland before it was revised and refined. The new enlarged version (see Appendix 1) was tested and retested with a group of ten teachers in Hungary with a 5-week interval. This testing and retesting showed that 96% of the data were stable. However, as with all questionnaires there may be some threats to validity because subject expectancy probably resulted in teachers' answering more positively than their actual practice of incorporating cultural activities would have allowed under strict control.

In order to assure the reader that the qualitative stages of the research are credible and reliable, and that the findings may be transferable, the following steps have been taken according to the principles of naturalistic investigations as recommended by the TESOL Quarterly Qualitative Research Guidelines and commented on by Lazaraton (2003): Data collection aimed at exploring emic perspectives, namely the participants' own perceptions and interpretations. The collection procedure meant a prolonged engagement with the participants to build trust and better understand their beliefs and perspectives. The interviews with the native Hungarian trainees were always conducted in Hungarian to allow them to express their thoughts with more ease and precision. The transcripts of all the interviews were always returned to the respondents for confirmation of content and style. The participants all accepted the transcripts as their own thoughts written down, and sometimes they added further thoughts and comments. The quotations used in the dissertation were translated into English. The credibility of the document analysis was ensured by a systematic description of all the available documents about the seven university-based English teacher training programs.

Triangulation, the use of multiple methods of inquiry and a variety of data sources, was applied to ensure that the data collected in different manners contribute to painting a more colorful and truthful picture of the object of enquiry.

## **5 Major findings and their implication**

### **5.1 How often and in what ways do teachers incorporate culture-related activities in EFL teaching?**

It is clear from the statistical analysis of the results of the questionnaire study that the three activities teachers do most often from the items listed in Section 1 of the questionnaire are based on *literature*, *discussions on cultural differences* and *current events*. But even these are 'often' included in the language lesson by only 32.9%, 27.6% and 18.1% of the teachers respectively. *Songs, videos or photos* and *art* from the target-language cultures are even less frequently incorporated into the English lesson (only 14.8%, 14% and 2.6% of the teachers do these three activities often). We must remember here that 'often' was defined in the questionnaire as every third class or more often, 'sometimes' meant about three or four times in a term or course, and 'rarely' indicated perhaps once in a term or course. This means that activities that may lead to a better knowledge of the target cultures' civilization are only 'sometimes' or 'rarely' done by the great majority of the participating English teachers.

Considering activities leading towards intercultural communicative competence as sampled in Section 2 of the questionnaire, the results are even more mixed. Aside from functions (*greetings* and *complaints*), activities in this section are even less popular with

teachers. Only 18.1% of the teachers said they always made sure to discuss the issue of *appropriate conversation topics* with their students. Only 15.6% and 17.9% of the teachers said they always discussed differences in *nonverbal communication* and *personal space* with their groups. This means that students of the remaining over 80% of the teachers are not very likely to learn anything about these issues from the teacher during their English lessons. As a result, they may end up learning about the importance of differences in conversation topics, gestures, facial expressions and personal space through, perhaps unpleasant, personal experience if they learn about them at all. The same seems to hold true for *culture shock*, a basic phenomenon in the process of learning about a second or foreign culture that can cause a lot of trouble and loss of self-confidence. Only 19.9% of the total sample said they always made sure they told their students about culture shock.

It also became clear from the results of the questionnaire study that teachers mostly focus on Britain and the United States, and rarely include tasks focusing on other cultures, or the students' own country. Unfortunately, teachers do not really find helpful tasks and guidance in their coursebooks either when it comes to culture-related topics.

Findings of the case studies support the results of the questionnaire. The five participating teachers 'sometimes' or 'rarely' incorporate big 'C' culture-related activities, and it is even less frequent that they discuss any of the little 'c' cultural activities listed in the questionnaire and in the interview schedule. Additional insights gained from the interviews about the manner in which cultural activities are done when they are present in the lesson include the following: whole class discussions and acting out situations on the basis of a coursebook unit or activity was mentioned by some of the teachers in connection with *greetings* and *complaints*, and the use of pictures and projects that end in mini-presentations are only applied by one of the participating teachers.

To summarize the answer to the first research question of the dissertation, it can be stated that the occurrence of culture-related activities in the English language classroom is not significant and not systematic. In addition, it seems that language teachers' repertoire of methods to develop intercultural communicative competence is relatively poor.

## **5. 2 What factors does the frequency of culture-related activities depend on?**

From the statistical analysis of the questionnaires it seems that the majority of teachers incorporate very few activities with a cultural focus in the language classroom. Nevertheless, both staying abroad and training do make a significant difference in the frequency of culture-related activities. It is interesting to observe that according to length of stay abroad there were statistically significant differences between respondents in the frequency of just four activities: *discussions about cultural differences*, *current events*, *negative stereotypes*, and *culture shock*. However, the differences here doubled and sometimes tripled in favor of the teachers who had spent a longer period of time abroad.

Furthermore, it can be concluded from the data that those respondents who had received some form of cultural awareness or intercultural communication training do nearly all of the activities significantly more often. The percentage of teachers who often discuss *cultural differences* and *current events*, use *videos and photos of famous people and sights*, and always discuss *appropriate conversation topics*, *personal space* and *the dangers of negative stereotyping* approximately doubled among the teachers who had some previous training in this field. The differences are also significant in favor of teachers with some cultural training experience in all the other activities except for *art*. Furthermore, the ratio of teachers who always discuss *culture shock* with their students tripled among the respondents with some previous cultural training.



The case studies with secondary school English teachers give further insight into the factors that may influence the frequency of culture-related activities in the English classroom. Aside from the participating teachers' relatively poor repertoire of activities with a cultural focus, the difficulties they had using ("*embedding*") the ones they had learned at the training session, and their coursebooks' apparent deficiencies, several other decisive obstacles were mentioned by the respondents. These include some of the participating teachers' lack of first-hand experience or knowledge of other cultures, others' strong grammar orientation as well as their (or their school's) exam-centeredness, some of the teachers' feelings of incompetence due to lack of training in the given area, younger teachers' preoccupation with discipline and motivation problems, some teachers' reservations about whether developing intercultural competence was the task of the language teacher and a perceived lack of time in general.

### **5.3 To what extent do intercultural communication courses change the participating teachers' perception and actual practice of teaching culture in foreign language classes?**

The aim of the case studies conducted with six pre-service English teachers at Eötvös Loránd University in 2005 was to explore and understand the personal theories of six pre-service language teachers about the role of teaching culture and developing intercultural competence in language teaching. The main research question explored the six trainees' personal theories about the cultural dimension of language teaching as well as the factors that might have influenced the formation of these theories. The examined areas of possible influences included the trainees' background and personality, their previous exposure to foreign cultures, their primary and secondary school teachers, the university courses they had attended, the intercultural communication course that three of them had participated in, their teaching experiences, their personal theories about language teaching in general and any possible impact their participation in this research may have had.

The major findings of this case study project are presented here as a list of items not because they are unconnected but because they represent many different conclusions that are intertwined and seem to resemble a spider web of pedagogic variables. This research obviously does not allow us to generalize, but it is important to note the following insights gained from the study of the personal theories of six pre-service English teachers:

- Travel broadens the mind but it does not necessarily raise trainees' cultural awareness, nor does it automatically make them competent intercultural speakers.
- Extensive intercultural contacts often – but not always – raise cultural awareness but do not usually give sufficient knowledge and tools to language teachers to develop intercultural communicative competence in the classroom.
- The lack of first-hand experience in other cultures or with people from other cultures can make trainees feel incompetent to incorporate the cultural component into language teaching.
- Communicative language teaching methods can be used in schools – and they can be taught to trainees – based on culture-free or neutral content with the focus still largely resting on grammatical accuracy and without raising cultural awareness or developing intercultural communicative competence.
- Future English teachers consider the inclusion of the cultural dimension into the syllabus a significant amount of extra work at a time when they are novices in the field with many other difficulties to overcome.
- It is the coursebook that teachers use which decides largely what is in the syllabus and what is omitted. As a result, teaching materials with no cultural focus or with a very

superficial one, will not promote cultural awareness raising and the development of intercultural communicative competence.

- Trainees who are used to the dominance of grammar and the perceived importance of passing language examinations may not be able to exploit culturally minded coursebooks for other purposes than the development of linguistic competence.
- One or two sessions on the intercultural dimension of foreign language acquisition in compulsory methodology or elective specialization courses at university can sometimes raise the students' awareness of cultural differences and their importance in communication but they will not provide future language teachers with sufficient knowledge of and practical skills in methods that would help develop intercultural communicative competence in the foreign language classroom.
- A university course on the methodology of intercultural communication training has to assess the needs of the particular group of trainees carefully in order to build on their knowledge, their experiences of the cultural dimension of communication, and their existing personal theories about language learning and teaching.
- A course on the methodology of intercultural communication training has to balance cultural awareness raising, theoretical knowledge about intercultural communicative competence and practical skills development in teaching methods with many opportunities for trainees to talk about their own experiences, and to verbalize their reflections and possible reservations.
- Trainee teachers whose personal theories about language teaching in general dismiss or exclude the educational potential of language teaching for intercultural communication purposes may not accept the new roles teachers should play in order to develop intercultural communicative competence.
- Trainee teachers often leave the intercultural communication course believing that the development of intercultural communicative competence is for classes of mature students at an advanced level of proficiency even if the contrary was taught and demonstrated to them during the course.
- Some of the input of a course on the methodology of intercultural communication training is sometimes completely lost and some of it is often reinterpreted by the teachers to fit their own beliefs about language teaching in general.
- Even culturally conscious and devoted novice teachers are often too pre-occupied by their own developing teacher personality to have the time and energy to incorporate the cultural dimension in language teaching, particularly if they do not get any support in this from the teaching materials they use and/or the more experienced colleagues they work with.
- Even trainees who choose to attend a course on the methodology of developing intercultural communicative competence often find the theoretical and practical input too concentrated within a very short period of time to be able to internalize it and use it in their teaching.
- Attending only one course on the theory and practice of the role of intercultural communication in foreign language learning-and-teaching is not – in most cases – sufficient for educating teachers who will consciously and systematically incorporate the cultural dimension into language lessons as long as all the other input they receive during their studies plays down the importance of culture in foreign language acquisition.

The impact of the course on the Methodology of Intercultural Communication Training examined in this research seemed to serve an awareness raising function first and

foremost. For many trainees this course appeared to have been the first time they heard about intercultural communicative competence as the final aim of foreign language acquisition. Although some of the input of the course was lost and some of it was reinterpreted, the theoretical knowledge and the practical teaching skills development the trainees were exposed to during the course seemed to influence their personal theories about teaching culture through language to a large extent. However, their actual practice of teaching – influenced by many other variables described above – did not necessarily change as a result of the training course they had attended.

Similarly to Lamb's findings (1995), Freeman's (2002) and Freeman and Graves' (2004) conclusions on the consequences of training, the internal conflict between old and new ideas and beliefs seems to only gradually have practical effects. For the secondary school English teachers, most of whom already had their own well-established personal beliefs about the purpose and methods of English teaching, the short training course only had a cultural awareness raising effect. As for the English majors who took the one-semester elective course on the methodology of intercultural communication training, the results of the quasi-experiment indicated that the impact of the course on their beliefs about language teaching was quite powerful. Finally, two of the three trainee teachers who also attended the course on the methodology of intercultural communication training showed evidence of conscious efforts – if varying degrees of success in their implementation – to teach culture through language during their teaching practice as well. However, the three other trainees who had not attended any courses on cultural awareness or intercultural communication did not show any sign of intending to incorporate the intercultural dimension into their teaching during the observed lessons. In fact, two of them encountered the expression 'intercultural communicative competence' during the interviews for the first time.

#### **5.4 How can intercultural communication training be incorporated into language teacher education?**

Gray (2000) and Grenfell (1998) among others stressed the need for training for reflective practice in order to get the most out of pre-service courses. The implications of the results of my research for teacher education seem to be that trainees' needs and beliefs have to be elicited at the onset of a course and their experiences and personal theories should be reflected on throughout the duration of their education.

In addition, it seems that cultural awareness raising and the development of intercultural communicative competence have to be incorporated in language practice classes as early as the first year of pre-service English teachers' university studies. If students do not only hear about the role of the cultural dimension in language acquisition once in one of their courses in the third year, then perhaps they would stand better chances at internalizing these ideas later on during their methodology courses and special seminars when they are exposed to more theoretical knowledge as well as more practical ideas for developing their teaching skills. As a result, they would be better equipped to absorb the knowledge, take to a new educational role, learn new methods, and eventually incorporate the cultural dimension in language teaching systematically. This would not only allow them to develop their students' linguistic competence but at the same time to use the English language as a medium to educate students about important cultural facts (similarities and differences in values, beliefs, lifestyles, customs and communication styles), to develop skills of observation, interpretation and mediation as well as to promote openness, curiosity, adaptability and non-judgmental thinking instead of the currently very common culture-free or neutral content of English lessons where grammar instruction still dominates.

## **5.5 How is intercultural communication taught at Hungarian English teacher training institutions?**

The extent to which the seven English teacher education programs develop their students' intercultural communicative competence is difficult to measure because in the great majority of cases course descriptions do not explicitly mention the role of the cultural dimension of communicative competence or of language development. It is conceivable that some of these courses do incorporate intercultural knowledge, skills and attitudes but on the basis of the available course descriptions one often cannot tell how much a particular course does to develop the participating students' intercultural communicative competence. Lecturers and instructors may include cultural awareness raising activities and discussions, they may incorporate information about culturally determined behavior, beliefs and values, and they may develop trainees' intercultural skills and encourage attitudes of openness and acceptance towards people from other cultures without explicitly mentioning this in the course descriptions.

On the other hand, the degree to which pre-service teachers are exposed to the theory and practice of teaching the intercultural dimension can be estimated with more certainty. One of the university-based English teacher education programs introduced a one-semester compulsory lecture and seminar course on intercultural communication in September 2006 (Pécs), one program has been offering several elective courses on the methodology of intercultural communication training on a regular basis for ten years (ELTE), and two other programs started offering one such occasional elective course approximately five years ago (Debrecen, Szeged). The rest of the teacher training programs (KRE, PPKE, and Veszprém) do not offer one-semester culture through language or intercultural communication courses at present. Some of the reviewed English teacher training programs have had the topic of intercultural communicative competence incorporated in compulsory applied linguistics or methodology lecture courses and seminars by all of their methodologists since 2005 (Debrecen) or by just a few of them but for a longer period of five to ten years (ELTE, PPKE, KRE, Pécs), and some programs seem to only occasionally refer to the role of the intercultural dimension of language teaching in preparing trainees to develop their future learners' intercultural communicative competence (Szeged and Veszprém).

Another important issue is whether the knowledge and skills that would help pre-service teachers develop their learners' intercultural communicative competence are tested at the final examination before they graduate. One of the English teacher education programs requires trainees to learn about 'Teaching culture through language' (ELTE) to pass the final examination, another one includes intercultural competence as a sub-topic (Debrecen), and one has 'Literature and culture in the language classroom' (PPKE). With little information about the courses and no information about the recommended reading for the topic on literature and culture at PPKE, it can only be claimed with some uncertainty that this examination topic does not appear to be addressing issues of intercultural teaching and learning but the role of culture-related knowledge and the use of literature in the language classroom. However, some programs omit the intercultural dimension completely at their final examinations and do not include any culture-related topics among the topic areas in methodology (KRE, Szeged, Veszprém). Finally, one of the programs assesses students' knowledge after lecture courses but does not require them to take a final examination in methodology (Pécs).

Several different criteria and variables have to be compared and weighted in order to decide what constitutes good practice in language teacher education from the intercultural perspective. If we accept that the final goal of second or foreign language acquisition is to be able to communicate successfully in the second or foreign language with people from different linguistic and cultural backgrounds, then it seems obvious that linguistic competence

alone will not be sufficient. Provided that pre-service English teachers were exposed to intercultural communication training in their language practice and language development courses on a regular basis already in their first and second years of study, then having seen good role models of intercultural speakers, they would more easily incorporate the theoretical knowledge, the practical teaching skills and the appropriate attitudes to teaching that would help them develop their future learners' intercultural communicative competence. Even in such ideal circumstances, the theoretical knowledge about intercultural competence and the practical teaching skills to incorporate the intercultural dimension in foreign language teaching would have to be taught and practiced not only during one session of a lecture course or seminar but also in separate courses throughout the whole duration of teacher education programs.

As it can be seen from the results of this document analysis, several positive changes have taken place, particularly in the last five years, in the preparation of trainees for their new role as language-and-culture teachers. There are already a few compulsory and several elective courses about the relationship of language and culture and the intercultural dimension of language teaching at most universities. In this current transition period when courses have to be accredited for the new B.A. and M.A. programs at all of Hungary's universities, it would be essential to integrate the development of intercultural communicative competence more systematically into foreign language teacher education programs.

However, from the document analysis it seems that not even half of the 45-50 EFL teacher educators incorporate the intercultural dimension in their applied linguistics and methodology lectures and seminars. As a result, it seems that the professional development of English language teaching methodologists in the theory and methodology of intercultural communication training would be the essential first step which could eventually have a beneficial multiplying effect.

## **6 Conclusion**

The present study began with the assumption that the aim of second language acquisition is not to learn a second or foreign language for its own sake, but to study it in order to become capable of successfully using it when interacting with other speakers of the same language who, by definition, come from different linguistic and cultural backgrounds. Therefore, it is assumed that teachers of modern foreign languages should aim to include the cultural dimension of communication in their language teaching.

Teachers of other subjects also cover more than the traditional core material. On top of the actual subject matter, teaching children and teenagers about a healthy diet is the widely accepted task of the biology teacher, a healthy and active lifestyle is encouraged by the teacher of physical education, logical thinking is taught primarily by mathematics and physics teachers, the development of critical thinking is usually the task of the history and literature teachers, the right attitudes and the corresponding behavior required for environment protection are transmitted by geography and chemistry teachers, the value of and an appreciation for art and music are expected to be taught by art and music teachers. It seems only natural that on top of teaching grammatical and lexical competence, developing the knowledge, skills and attitudes that learners need for successful intercultural communication should be first and foremost the task of the language teacher. In theory this is rarely questioned since it is obvious that the number one educator who could help learners bridge the gap between cultures is the teacher who speaks and knows how to teach foreign languages, and is thus better equipped than any other teachers to fulfill this role. Nevertheless, research shows that culture is a neglected element in the English language classroom and, not surprisingly, as opposed to teachers of other subjects, very few Hungarian pre-service

teachers of English are educated to incorporate more than the traditionally accepted components of linguistic competence in their teaching.

The research described in this dissertation intended to shed light on the perceived role and the current status of the cultural dimension of language teaching and language teacher education in Hungary. A summary of the answers to the research questions is presented below. The first two research questions were formulated as follows:

- 1) How often and in what ways do teachers incorporate culture-related activities in their EFL teaching?
- 2) What factors does the frequency of culture-related activities depend on?

The results of the statistical study presented in Chapter 4 of the dissertation revealed that the cultural element is highly neglected in the English language classroom. Although civilization-related facts are occasionally incorporated by language teachers, the knowledge of social practices, values and behavior patterns are rarely dealt with during language lessons. In addition, the findings indicated that the impact of cultural awareness or intercultural communication training courses on the frequency of culture-related activities in the English lesson is more significant than the effect of a long stay abroad regardless of the length and depth of the training course.

The case studies conducted with five secondary school English teachers confirmed the finding that culture is a neglected element in the language classroom. In addition, the interviews with these English teachers also shed light on some of the possible reasons why cultural learning is pushed to the periphery of the classroom if not to the corridor. The most important reasons for avoiding cultural content seemed to be a lack of awareness of the importance of intercultural communicative competence, a lack of knowledge about the methods to incorporate the intercultural dimension in language teaching, a lack of support from teaching materials, and a perceived lack of time. Moreover, teaching about values, beliefs and behavior patterns, developing skills of observation, interpretation and mediation and promoting attitudes of openness and acceptance are not regarded by everyone as the language teacher's tasks.

The next two research questions were set as follows:

- 3) To what extent do intercultural communication courses change the participating teachers' perception and actual practice of teaching culture in EFL?
- 4) How can intercultural communication training be incorporated into language teacher education?

The quasi-experiment described in Chapter 5 showed that a one-semester course on the methodology of intercultural communication training can have a beneficial cultural awareness raising effect, it can have a positive impact on trainees' priorities in language teaching, and it can teach them some methods to help incorporate into their teaching at least some of the components that are necessary in order to develop their learners' intercultural communicative competence. The case studies with six pre-service English teachers, also described in Chapter 5, confirmed the previous findings that although a longer stay in a target language culture usually broadens the mind, it does not necessarily raise trainees' cultural awareness. Nor does a long stay abroad automatically turn trainee teachers into competent intercultural speakers. Furthermore, extensive exposure to other cultures may raise cultural awareness and help develop intercultural competence but it does not usually provide language

teachers with sufficient theoretical knowledge and practical teaching skills to develop their learners' intercultural communicative competence in the classroom.

On the other hand, the findings also showed that despite the development of the trainees' intercultural communicative competence and the positive impact of the course on their personal theories about teaching culture through language, their actual practice of language teaching was not necessarily influenced by the input of the course. This seemed to be especially true when the knowledge and skills acquired during this one course represented only one drop in a sea of grammar-dominated input encountered in other language and methodology courses, in coursebooks, and in opinions expressed by mentors and colleagues. In addition, it seems that as long as the language teaching syllabus is organized according to the grammatical structures prescribed by language coursebooks with culture-free or neutral content, even committed and experienced teachers will have difficulties incorporating cultural content without spending long hours reflecting on and preparing suitable materials. Finally, the findings also revealed that some of the input of the intercultural communication course had been misinterpreted because it seemed that the old "skill before content" belief prevailed in the trainees' personal theories about teaching culture through language.

The final research question intended to find answers to the following query:

- 5) How is intercultural communication taught at Hungarian English teacher training institutions?

Having analyzed the impact of one particular intercultural communication course on participating trainee teachers' priorities, and their personal theories and practice of teaching culture through language, Chapter 6 examined the current status of intercultural communication training in the seven university-based English language teacher education programs in Hungary. The results of the document analysis indicated that a one-semester compulsory intercultural communication course is offered to English majors in the new B. A. program by only one university. One session, or part of one session, in compulsory applied linguistics or methodology lectures or seminars is dedicated to intercultural communicative competence by some or all of the instructors in four of the programs. Elective methodology courses with an intercultural focus are again offered by four out of the seven programs either every semester or once every few years. In conclusion, at present the future English teachers who cannot avoid learning about the intercultural dimension of language teaching are all the first year students who started to attend their intercultural communication lecture and seminar in the program where this became a compulsory requirement for English majors in September 2006, and all of the trainees in another program where the only two lecturers who offer applied linguistics and EFL methodology lectures and seminars both incorporate the intercultural dimension in their courses. In the rest of the programs if trainees do not wish to learn about teaching culture through language or cannot organize their studies to attend the right course at the right time, or cannot be present at the only occasion when the topic of a lecture or seminar course is the intercultural dimension, then they can graduate without having heard about intercultural communicative competence. This is particularly true for programs that do not even include the topic of teaching culture through language at the final examination that trainees have to pass before they graduate as English teachers.

In conclusion, there are many different methods of teaching culture described in the literature of language pedagogy as the review of the literature shows in Chapter 2. However, there is no yardstick of excellence available for copying or adapting in foreign language teacher education as to date. Nevertheless, both the findings of the recently conducted studies abroad and the research results presented in this dissertation about the intercultural dimension of language teaching and teacher education suggest that the development of intercultural

communicative competence should receive increased emphasis in foreign language teacher education programs.

After a careful consideration of the above conclusions, it seems inevitable that teacher educators, especially language teachers and methodologists working at universities, should be the first to attend professional development courses where the importance of the cultural dimension of foreign language acquisition is clearly demonstrated in accordance with the goals set by the *Common European Framework of Reference* (2001) and the *Hungarian National Core Curriculum* (2005). The professional development of teacher educators would obviously have a multiplying effect which, in turn, would facilitate the education of in-service teachers and pre-service trainees in becoming professional teachers of language-and-culture.

## **7 Contribution of the dissertation**

It is assumed that the answers to the research questions of the dissertation contribute to exploring the perceived role and the current status of intercultural communication training as well as the future possibilities of integrating the teaching of language and culture into language teacher education programs in Hungary. It has become obvious that trainee teachers need to attend courses about the theory and practice of intercultural communication, and that these should be integrated into the curricula and made part of the graduation requirements of teacher education programs more systematically. In addition, language teaching and teacher training are often governed by the applied teaching materials. It is often the coursebook that language teachers use which decides largely what is in the syllabus and what is omitted. As a result, teaching materials with no cultural focus, or with a very superficial one, will promote neither cultural awareness raising nor the development of intercultural communicative competence. Finally, trainees who are used to the dominance of grammar and the importance of passing language examinations may not even be able to exploit the few available culturally minded coursebooks either for other purposes than the development of linguistic competence.

Naturally, it would be of great importance to conduct further research concerning the education of pre-service teachers of other foreign languages, the professional development of in-service foreign language teachers who have been and will be teaching languages for five, ten or twenty years to several generations, as well as the language pedagogy programs of higher education institutions training teachers for primary schools. It would be equally important to interview and observe students and teachers of several different courses focusing on the intercultural dimension of foreign language teaching methodology at several universities in Hungary and abroad to gain further insights into the pedagogical variables that play a decisive role in the systematic and efficient integration of intercultural communication training in language teacher education programs. These areas were beyond the scope of the dissertation but exploring them would be essential for better understanding how teacher education and professional development courses can better prepare all foreign language teachers to facilitate their learners' acquisition of intercultural communicative competence.



## **Magyar nyelvű összefoglaló**

### **1 A kutatás tárgya és a disszertáció áttekintése**

#### **1.1 A kutatás tárgya**

A kutatás abból a feltevésből indult ki, hogy az idegen nyelvek tanulásának célja nem pusztán a nyelvről szerzett ismeretek bővítése és nem is csak a nyelvismeret fejlesztése nyelvelemzési céllal, hanem az idegen nyelvi kommunikációképesség elérése. A magyar anyanyelvű angoltanulók számára ez mindenképpen azt jelenti, hogy az idegen nyelvet olyan emberekkel kell használni, akik teljesen más nyelvi és kulturális háttérrel rendelkeznek. A disszertáció fő célja az volt, hogy leírja az interkulturális kommunikáció fejlesztésének hivatalos dokumentumokban rögzített szerepét és jelenlegi helyzetét az angol nyelvtanárképzésben.

A disszertációban ismertetett empirikus kutatások egyrészt felmérték azt, hogy a kulturális-témájú feladatok milyen gyakorisággal szerepelnek az angolórán, és hogy ez a gyakoriság milyen tényezőktől függ. Másrészt megpróbáltam feltérképezni azt is, hogy egy interkulturális kommunikáció kurzus mennyiben változtathatja meg a tanárjelöltek személyes filozófiáját és tanítási gyakorlatát a nyelv-és-kultúra együttes tanításáról, valamint azt, hogy hogyan lehet leghatékonyabban beépíteni az interkulturális kompetencia fejlesztését a nyelvtanárképzésbe. Végül az interkulturális kompetencia fejlesztésének jelenlegi helyzetét tekintettem át a hét magyar egyetemi szintű angoltanárképző programban.

#### **1.2 A disszertáció áttekintése**

A bevezető 1. fejezet után a 2. fejezetben a nyelv és kultúra tanításának elméleti háttere szerepel. Az elméleti háttér első része a kultúra, az interkulturális kompetencia és az ezekhez kapcsolódó nyelvpedagógiai szempontból fontos fogalmak definiálásával foglalkozik. A második rész a legfontosabb nyelvi alaptantervek célkitűzéseit és a kompetencia szintek leírását elemzi. A 2. fejezet harmadik alfejezete a nyelvtanárképzés céljairól és módszereiről írt szakirodalmat tekinti át, különös hangsúllyal a képzésnek a tanárok, illetve tanárjelöltek személyes tanítási filozófiájára tett hatására. Végül az elméleti háttér negyedik alfejezete a nyelvtanítás interkulturális dimenziójáról készített külföldi és magyar empirikus kutatásokat ismerteti.

A 3. fejezet a kutatás különböző fázisaiban alkalmazott kvantitatív és kvalitatív kutatási módszereket foglalja össze. A 4. fejezetben két kutatás leírása szerepel: az első egy kérdőíves felmérés statisztikai elemzése, amely az angol nyelvórán alkalmazott kulturális témájú feladatok gyakoriságát mérte azzal a céllal, hogy megállapítható legyen a kultúra-tanítás jelenlegi helyzete. A második itt ismertetett kutatás öt gyakorló középiskolai angoltanárral készített esettanulmány, amely a kulturális tartalmú feladatok ritka előfordulásának lehetséges okait kívánta feltérképezni. Az 5. fejezet további esettanulmányokat és egy kvázi-kísérletet ismertet, amelyek résztvevői olyan angoltanárszakos egyetemisták, akik elvégeztek egy interkulturális kommunikáció kurzust. Ez a kutatás a kurzus hatásait szándékozta felmérni. Az 5. fejezet fő részét egy olyan kvalitatív kutatás leírása képezi, amely hat angol szakos tanárjelöltnek a nyelvtanítás interkulturális dimenziójáról alkotott személyes tanítási filozófiáját, és az ezt befolyásoló tényezőket vizsgálta egy éven át. Végül a 6. fejezet dokumentum vizsgálat alapján a hét magyarországi egyetemi szintű angoltanár-képző program tanterveinek és vizsgáinak jelenlegi interkulturális tartalmát tárja fel.

A disszertációban leírt hat tanulmány kiegészíti egymást. A kutatások eredményeinek interpretációját és értékelését a 7. fejezet konklúziója és ajánlásai zárják. Ezen kutatások

eredményei remélhetőleg hozzájárulnak ahhoz, hogy jobban megértsük azokat a pedagógiai tényezőket, amelyek lehetővé tennék az interkulturális kommunikációra való felkészítés szisztematikus beépítését a nyelvtanárképzési programokba.

## 2 Elméleti háttér

Brembeck (1977), majd Levine és Adelman (1993) egy jéghegyhez hasonlítja a *kultúra* fogalmát, amelynek csak a csúcsa látható. Kramsch (1998, p.10) szerint „a kultúra egy világnézet, azoknak az elfogadott szabályoknak a rendszere, amely szerint látunk, hiszünk, értékelünk és viselkedünk”. Bennett (1997) jogosan állítja, hogy „ha nem akarunk folyékonyan beszélő bolondokká válni, akkor a nyelv kulturális dimenzióit is jobban meg kell értenünk. A nyelv ugyanis a kommunikáció eszköze, de emellett az észlelés és a gondolkodás jelrendszere is”. Byram (1997), Kramsch (1998), Bennett és Bennett (2004) és sokan mások szerint a nyelvtanításban a kultúra fogalma sokkal többet kellene jelentsen, mint a hagyományosan a célnyelvi országgal kapcsolatos országismereti tényhalmazt. Ezen felül a kultúra korábbi statikus modelljeivel ellentétben, az újabb elemzések már nem rögzült, osztályozható és tanítható felgyülemlett tényhalmazként tekintenek a kultúrára, hanem országokon belüli és országok közötti, dinamikus és állandóan változó fogalomként tartják számon.

Canale and Swain (1972), Hymes (1980) és Van Ek (1986) definícióira alapozva Byram (1997) részletes modellje szerint az *interkulturális kommunikatív kompetencia* eléréséhez a nyelvi, szocio-lingvisztikai és pragmatikai kompetencián túl még más ismeretekre, attitűdökre, és készségekre is szükség van. Fontosnak tartja a különböző társadalmi csoportokról és azok szokásairól szerzett tudást mind a saját, mind más kultúrákban, valamint a társadalmi és személyes érintkezés általános folyamatainak ismeretét. Az attitűdök közé sorolja az érdeklődő, nyitott, előítéletmentes hozzáállást. A készségeket illetően kiemeli a megfigyelési, interpretációs, és közvetítői készségek fejlesztésének fontosságát, valamint a kulturális tudatosság jelentőségét. Byram (1997, 2003), Byram, Gribkova és Starkey (2002), Corbett (2003), Moran (2001), és Samovar és Porter (1994) értelmezéséhez hasonlóan Bennett és Bennett (2004) szavaival a disszertációban az „*interkulturális (kommunikatív) kompetencia* a beszélőnek azt a képességét jelenti, hogy megfelelően tud viselkedni és sikeresen tud kommunikálni számos kultúrában”.

A magyar Nemzeti Alaptanterv szerint már 1996 óta be kellene építeni az oktatásba a demokratikus állampolgárságra és az interkulturalitásra nevelés elveit. A NAT legújabb kiadása szerint a nyelvtanítás egyik fő célja a kommunikatív kompetencia fejlesztése és a kommunikatív kompetencia részeként az is, hogy „a nyelvtanulás során a tanulóknak alakuljon ki és maradjon ébren a kedvező attitűd és motiváció a nyelvtanulás, a tanult nyelv, az azon a nyelven beszélő emberek és kultúrájuk, valamint általában más nyelvek és kultúrák megismerésére” (2005). Annak ellenére, hogy a disszertációban áttekintett legfontosabb amerikai, európai és magyar nyelvoktatás-politikai dokumentumok közvetlenül vagy közvetetten mind azt várják el a nyelvtanítástól, hogy fejlessze a tanuló interkulturális kompetenciáját, a kultúra tanítása még mindig nem elterjedt és elfogadott nyelvtanári szerep. Ha azonban elismerjük, hogy a nyelvtanításnak a nyelvi kompetencia fejlesztésén túl nevelési céljai is vannak, akkor egyértelmű, hogy a nyelvtanárjelöltek képzésének is többet kell tartalmaznia, mint a nyelvtan, a szókincs és a négy alapkészség tanításának súlykolását.

A tanárképzési és továbbképzési programokról írt tanulmányok áttekintése azt sugallja, hogy további kutatásokra lenne szükség ahhoz, hogy jobban megismerjük a tanárképzésnek a tanárok személyes nyelvtanítási filozófiájára tett hatását, valamint a nyelvtanárok és tanárképzők tantervekben előírt új szerepeit.

Azok a tanulmányok, amelyek az interkulturális kommunikáció szerepét vizsgálják az idegen nyelv-oktatásban és a nyelvtanárképzésben, feltérképezik az európai és a magyarországi helyzetet és rámutatnak arra a hiányosságra, ami hazánkban ezen a kutatási területen jelentkezik. Bár számos könyv és tanulmány jelent meg – különösen külföldön – az interkulturális kompetencia és a nyelvoktatás összefüggéseinek és integrálásának elméletéről, kevés empirikus kutatás vizsgálta a nyelvtanárok és tanárjelöltek nézeteit és tanítási gyakorlatát ebből a szempontból.

### **3 Kutatási kérdések**

A szakirodalom áttekintése alapján, és azzal a szándékkal, hogy feltérképezem az interkulturális kommunikáció fejlesztésének szerepét és helyét az angol nyelvtanításban és nyelvtanárképzésben Magyarországon, a disszertáció a következő kutatási kérdésekre keresett választ:

- 1) Milyen gyakran és milyen módon integrálják a nyelvtanárok a kulturális témájú feladatokat az angol nyelvórán?
- 2) Milyen tényezők befolyásolják a kulturális témájú feladatok gyakoriságát?
- 3) Milyen mértékben változtatják meg az interkulturális kommunikáció kurzusok a résztvevő tanárok gondolkodását és tanítási gyakorlatát a nyelvórai kultúratanítással kapcsolatban?
- 4) Hogyan lehet az interkulturális kommunikációra való felkészítést beépíteni a nyelvtanárképzésbe?
- 5) Hogyan tanítjuk az interkulturális kommunikációt a magyar nyelvtanárképző intézményekben?

### **4 Kutatási módszerek**

A kutatási terület alapos feltárása és a feltárás hitelessége érdekében jelen tanulmány Cresswell (1994), Holliday (2002) és mások ajánlásai alapján többféle kutatási módszert és eljárást alkalmazott. A kérdőíves kutatás, a statisztikai elemzések, az esettanulmányok és a dokumentum-vizsgálat körülbelül hat éven keresztül zajlott. Célja volt, hogy a magyarországi interkulturális kommunikáció képzés elméletét és gyakorlatát, vélt szerepének fejlődését és jelenlegi helyzetét alaposan értékelje. A kutatás megtervezésekor az is fontos szempont volt, hogy a különböző kutatások egymásra épüljenek, ezért is tartott sokáig az adatgyűjtés.

A gyakorló angoltanárok által kitöltött kérdőívek statisztikai elemzése feltérképezte a kultúra jelenleg betöltött szerepét a nyelvórán. Ezt egészítették ki a gyakorló angoltanárokkal, és az angol tanárjelöltekkel készített esettanulmányok, valamint a nyelvtanárképzési programokról szóló dokumentumok vizsgálata. Tehát a kvantitatív elemzés és a dokumentum vizsgálat a kultúra-és-nyelv tanításának jelenlegi helyzetét mérte fel, míg az esettanulmányok kvalitatív mélységekben vizsgálták a nyelvtanárok és tanárjelöltek nézeteit és személyes tanítási filozófiáját a nyelvtanítás interkulturális dimenziójával kapcsolatban.

### **Adatforrások és adatgyűjtési módszerek**

Az adatok kérdőívekből, óra megfigyelési jegyzetkből, interjú átírásokból és a tanárképzési kurzusok és tantervek leírásából származnak. A következő táblázat az adatforrásokat és az elemzés módszereit foglalja össze kutatási kérdésenként:

<b>Kutatási kérdések</b>	<b>Adat források</b>	<b>Az elemzés módszere</b>	<b>A kutatási módszerek részletei</b>
1. Milyen gyakran és milyen módon integrálják a nyelvtanárok a kulturális témájú feladatokat az angol nyelvórán?	Négy európai országban (köztük Magyarországon) angoltanárok által kitöltött kérdőív	Kvantitatív módszerek: 393 kérdőív statisztikai elemzése (deskriptív statisztika, khi-négyzet próba, keresztábrázolás)	A disszertáció 4.1 fejezetében
2. Milyen tényezők befolyásolják a kulturális témájú feladatok gyakoriságát?	Interjúk öt magyarországi középiskolai angoltanárral	Kvalitatív módszerek: Esettanulmány öt középiskolai angoltanárral	A 4.1 és 4.4 fejezetekben
3. Milyen mértékben változtatják meg az interkulturális kommunikáció kurzusok a résztvevő tanárok gondolkodását és tanítási gyakorlatát a nyelvórai kultúra tanítással kapcsolatban?	Interjúk, kérdőívek  Kérdőívek, megfigyelési jegyzetek, interjúk hat angol tanárjelölttel	Három elő-tanulmány: esettanulmányok és kvázi-kísérlet  Kvalitatív módszerek: Esettanulmány három olyan hallgatóval, akik elvégezték az 'Interkulturális kommunikációképzés módszertana' című kurzust és három olyan hallgatóval, akik nem jártak ilyen jellegű kurzusra.	Az 5.1 és az 5.2.1 fejezetekben
4. Hogyan lehet az interkulturális kommunikációra való felkészítést beépíteni a nyelvtanárképzésbe?			
5. Hogyan tanítjuk az interkulturális kommunikációt a magyar nyelvtanárképző intézményekben?	Hivatalos dokumentumok a nyelvtanárképzés tantervéről, kurzusairól és vizsgakövetelményeiről	Kvalitatív módszerek : dokumentum vizsgálat (tartalmi elemzés)	A 6.1 fejezetben

1. táblázat Kutatási kérdések, adatforrások és elemzési módszerek összefoglalása

## **Validitás, megbízhatóság és hitelesség**

A kutatás kvantitatív és kvalitatív fázisainak validitása, megbízhatósága, illetve hitelessége különösen fontos volt. A kérdőív elemzésénél a kvantitatív módszerek validitása és megbízhatósága érdekében próbainterjút, szakértői véleményeket és próbatesztelést alkalmaztam. A próbatesztelés során a kérdőív első változatát Magyarországon, Lengyelországban és Észtországban élő angoltanárok töltötték ki. Az új, javított kérdőívet 5 hét eltéréssel kétszer töltötte ki 10 magyar angoltanár. Az adatok 96%-ban megbízhatóak voltak. Ennek ellenére – mint minden kérdőív esetében – itt is elképzelhető, hogy a válaszadók pozitívabban nyilatkoztak a kulturális témájú feladatok gyakoriságáról, mint ahogyan azt szigorú ellenőrzés mellett tehették volna.

A kvalitatív kutatási fázisok megbízhatósága és hitelessége érdekében a naturalisztikus kutatási elméleteknek megfelelően a következő lépéseket tettem Lazaraton (2003) és a TESOL Quarterly Qualitative Research Guidelines alapján. Mivel az adatgyűjtés elsődleges célja a résztvevők saját meglátásainak és interpretációinak feltérképezése és leírása volt, az adatgyűjtést hosszú időn át végeztem. Egyrészt azért, mert fontos volt a bizalom megalapozása, másrészt a látásmódok és interpretációk megértése időbe telik. Az interjút a magyar anyanyelvű tanárokkal és tanárjelöltekkel magyarul készítettem, hogy precízebben és könnyebben kifejezhessék magukat. Az interjúk gépelt átiratát mindig elküldtem az interjúalanyoknak, hogy ellenőrizhessék a szöveg tartalmát és stílusát. A résztvevők elfogadták, és időnként kiegészítették az interjúban elhangzottak írott változatát. A disszertációban is idézett részleteket természetesen lefordítottam angolra. A dokumentum vizsgálat hitelességét a hét magyarországi egyetemi szintű angol tanárképző program összes elérhető hivatalos dokumentumának szisztematikus átnézése és elemzése biztosította.

A különböző adatforrások, adatgyűjtési módszerek és elemzési eljárások remélhetőleg szintén hozzájárultak a kutatási terület színesebb és hitelesebb képének kialakításához.

## **5 A főbb kutatási eredmények és jelentőségük**

### **5.1 Milyen gyakran és milyen módon integrálják a nyelvtanárok a kulturális témájú feladatokat az angol nyelvórán?**

A kérdőíves kutatás eredményeinek statisztikai elemzése egyértelműen azt mutatja, hogy a kérdőív első részében felsorolt témák közül a tanárok leggyakrabban az *irodalommal, az életvitel kulturális különbségeivel* és az *aktuális hírekkel, eseményekkel* foglalkoznak leggyakrabban az angolórán. Azonban még ezek a témák is csak a tanárok 32,9%-ánál, 27,6%-ánál, illetve 18,1%-ánál szerepelnek „gyakran”. A célnyelvi kultúráról szóló *dalok, videók és fotók*, valamint a *képzőművészetek* ennél is ritkábban szerepelnek az angolórán. A tanárok 14,8%-a, 14%-a, illetve 2,6%-a foglalkozik ezekkel a témákkal „gyakran”. Itt kell megjegyezzük, hogy a kérdőívben a „gyakran” kifejezésnek az volt a definíciója, hogy legalább minden harmadik tanórán; az „időnként” azt jelentette, hogy háromszor vagy négyszer egy félévben; és a „ritkán”-t úgy kellett értelmezni, hogy talán egyszer egy félév során. A fenti számok tehát azt jelentik, hogy az angol nyelvtanárok nagy többsége „időnként” vagy „ritkán” alkalmaz olyan jellegű feladatokat, amelyek a célnyelvi országokról szerzett civilizációs ismereteket bővítenék.

A kérdőív második részében olyan feladatok gyakoriságára kérdeztem rá, amelyek kifejezetten az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését szolgálnák. Itt az eredmények még vegyesebbek. Az *üdvözlés* és a *panaszkodás* kulturális különbségeit leszámítva, az itt felsorolt feladatok még kevésbé népszerűek az angoltanárok körében. A válaszadóknak mindössze 18,1%-a írta azt, hogy csoportjaival mindig megbeszéli a *társalgási*

*téma megválasztásának* kulturális különbségeit. A tanároknak csak 15,6%, illetve 17,9%-a állította azt, hogy mindig foglalkozik a *non-verbális kommunikációval* és a *személyes tér* fogalmával. Ez ugyanakkor azt is jelenti, hogy a tanárok több, mint 80%-ának a diákjai nem valószínű, hogy a nyelvórán tanulnának valamit ezekről a témakörökről. A témaválasztás, a gesztusok, az arckifejezések és a személyes térhez való hozzáállás kulturális különbségeiről valószínűleg legfeljebb saját – esetleg kellemetlen – tapasztalatok útján fognak tudomást szerezni. Ugyanez vonatkozik a *kulturális sokkra*, illetve az akkulturációra, amely a nyelvtanulás alapvető jelensége, és amely ismeretek hiányában sok bajt és bizonytalanságot okozhat a nyelvtanulónak. A résztvevő nyelvtanároknak mindössze 19,9%-a írta azt a kérdőívbe, hogy mindig beszél a kulturális sokkról a diákjainak.

A kérdőíves kutatásból az is kiderült, hogy az angoltanárok főleg Nagy-Britanniára és az Egyesült Államokra alapozzák a kulturális tartalmú feladatokat, és nagyon ritkán foglalkoznak más országokkal vagy a diákok saját kultúrájával. A kérdőívből azt is megtudtuk, hogy sajnos a tanárok nem igazán találnak ezekhez a témákhoz túl sok segítséget a tankönyvekben sem.

A gyakorló angoltanárokról készített esettanulmányok ugyanezt az eredményt hozták. Az öt résztvevő tanár „időnként” vagy „ritkán” alkalmaz civilizációs ismereteket átadó gyakorlatokat, és még ritkábban használnak az órán olyan feladatokat, amelyek az interkulturális kompetenciát fejlesztenék. Az esettanulmányokból az is kiderült, hogy a kulturális témájú feladatok leggyakrabban a következők: néhányan említették a tankönyvre alapuló beszélgetést és a szerepjátékot az *üdvözlés* és a *panaszkodás* témakörével kapcsolatban, és az egyik résztvevő kiselőadások készítéséhez képek és projektek alkalmazását is felsorolta.

Az első kutatási kérdésre összefoglalva a választ megállapítható, hogy a kulturális témájú feladatok előfordulása az angol órán nem jelentős és nem szisztematikus. Ezen kívül az is látható, hogy a résztvevő angoltanároknak az interkulturális kompetencia fejlesztését szolgáló repertoárja szegényes.

## **5.2 Milyen tényezők befolyásolják a kulturális témájú feladatok gyakoriságát?**

A kérdőívek statisztikai elemzéséből látható, hogy az angoltanárok többsége nagyon kevés kulturális témájú gyakorlatot épít be a nyelvórába. Ennek ellenére az is kiderült, hogy a hosszabb külföldi tartózkodás és az interkulturális képzés egyaránt szignifikáns különbségeket eredményez a kulturális témájú feladatok gyakoriságában. Érdekes megfigyelni, hogy azok a tanárok, akiknek hosszabb külföldi tapasztalata van, csak négy témakörben alkalmaztak kulturális témájú gyakorlatokat szignifikánsan gyakrabban, mint azok, akik nem éltek külföldön. Ez a négy témakör a következő volt: *beszélgetések az életvitel kulturális különbségeiről, aktuális hírek és események, a negatív sztereotípiák veszélyei* és a *kulturális sokk* kérdése. Azok között a tanárok között, akik éltek hosszabb ideig külföldön kétszer, sőt egyes esetekben háromszor annyian foglalkoznak gyakran ezekkel a témakörökkel, mint azok között, akik nem éltek külföldön.

Talán még fontosabb az, hogy azok között a tanárok között, akik már korábban résztvettek valamilyen hosszabb vagy rövidebb interkulturális kommunikáció tréningen, azoknak a tanároknak az aránya, akik gyakran használnak kulturális témájú feladatokat szinte minden témakör esetében szignifikánsan nagyobb, mint azok között, akik nem vettek még részt ilyen képzésen. Ebben a körben megduplázódott azoknak a tanároknak az aránya, akik gyakran beszélnek *az életvitel kulturális különbségeiről, aktuális hírekről és eseményekről*, gyakran használnak hírességeket és látnivalókat bemutató *fotókat és videókat*, mindig megbeszélik a *helyes témaválasztást*, a *személyes tér* kulturális különbségeit és a *negatív sztereotípiák veszélyeit*. A képzőművészeteket kivéve az összes témakörben szignifikánsan

gyakrabban alkalmaznak kulturális témájú feladatokat azok a tanárok, akik már részt vettek valamilyen interkulturális kommunikáció tréningen. A kulturális sokk kérdését pedig ezek között a tanárok között háromszor annyian beszélik meg diákjaikkal, mint azok között, akik nem vettek részt ilyen jellegű képzésen.

A gyakorló középiskolai angoltanárokkal készített esettanulmányok arra is rámutattak, hogy a fentiekén kívül még milyen további tényezők befolyásolhatják a kulturális témájú feladatok gyakoriságát. A szegényes repertoáron kívül például nehezükre esett a tanult interkulturális témájú játékokat és feladatokat jól „beágyazni” az órába. Ezen kívül a következő meghatározó tényezőket és nehézségeket említették: a tankönyvek hiányosságai, a személyes külföldi tapasztalat és az ismeretek hiánya, és ezzel kapcsolatban a képzetlenség és bizonytalanság érzése, a nyelvtanközpontúság és (az iskola és/vagy) a tanár vizsgacentrikussága, a tapasztalatlanabb tanárok fegyelmezésre és motiválásra költött energiája, és néhány tanár fenntartásai azzal kapcsolatban, hogy vajon az interkulturális kompetencia fejlesztése valóban a nyelvtanár feladata-e.

### **5.3 Milyen mértékben változtatják meg az interkulturális kommunikáció kurzusok a résztvevő tanárok gondolkodását és tanítási gyakorlatát a nyelvórai kultúra tanítással kapcsolatban?**

A hat tanárjelölttel az Eötvös Loránd Tudományegyetemen 2005-ben készített esettanulmány célja az volt, hogy feltérképezzem, és jobban megértsem a hat leendő nyelvtanár személyes tanítási filozófiáját a kultúra tanításáról és az interkulturális kompetencia fejlesztéséről a nyelvórán. A fő kutatási kérdés erre keresett választ, valamint azt is vizsgálta, hogy milyen tényezők befolyásolhatták ennek a személyes tanítási filozófiának a kialakulását. A vizsgált tényezők a következők voltak: a tanárjelölt háttere és személyisége, korábbi tapasztalatai más kultúrák képviselőivel, általános és középiskolai tanáraik, egyetemi kurzusaik, az interkulturális kommunikáció kurzus, amelyen közülük hárman résztvettek, tanítási tapasztalataik, általános nyelvtanítási filozófiájuk és a kutatásban való részvételük esetleges hatása.

Az esettanulmányok eredményeit az alábbiakban nem azért sorolom fel pontokba szedve, mert nincs köztük összefüggés, hanem mert számos különböző következtetést tartalmaznak, amelyek sok ponton összekapcsolódnak és a pedagógiai tényezők összetett pókhálóját képezik. Egy kvalitatív kutatás eredményei alapján természetesen nem lehet általánosítani, de tanulságos ezekből az esettanulmányokból a következő meglátásokat figyelembe venni:

- Az utazás széles látókörűvé tesz, de nem feltétlenül erősíti a kulturális tudatosságot, és automatikusan nem teszi az embert interkulturálisan kompetens nyelvhasználóvá.
- A kiterjedt interkulturális kapcsolatok gyakran – de nem mindig – erősítik a kulturális tudatosságot, de önmagukban általában nem biztosítják azt a tudást és azokat az eszközöket, amelyekre egy nyelvtanárnak az interkulturális kompetencia fejlesztéséhez szüksége van.
- A saját személyes külföldi tapasztalat, vagy a más kultúrák képviselőivel kapcsolatos itthon szerzett élmények hiánya gyakran azt az érzést kelti a tanárjelöltekben, hogy alkalmatlanok a kulturális tartalmú nyelvórák megtartására.
- Kommunikatív nyelvtanítási módszereket úgy is lehet használni a nyelvórán és az egyetemi módszertan kurzusokon, hogy kultúra-mentes vagy semleges témák alapján a nyelvhelyességen marad a hangsúly anélkül, hogy erősítenénk a kulturális tudatosságot és fejlesztenénk az interkulturális kompetenciát.

- A leendő angoltanárok jelentős többlet tehernek fogják fel a kulturális elemek beépítését a tanmenetbe, különösen karrierjüknek abban az időszakában, amikor számos más nehézséggel is meg kell birkózzanak.
- Nagyrészt a tanárok által használt tankönyvtől függ, hogy mi kerül be a tanmenetbe, és mi marad ki belőle. Következésképpen azok a tananyagok, amelyekben egyáltalán nincs kulturális tartalom, vagy csak nagyon felszínes van, egészen biztosan nem segítik a kulturális tudatosítást és az interkulturális kompetencia fejlesztését.
- Ha a tanárjelöltek a nyelvtan- és vizsgaközpontúsághoz szoknak hozzá tanulmányaik során, akkor még a kulturális tartalmú tankönyveket is csak a szigorú értelemben vett nyelvi kompetenciának a fejlesztéséhez fogják tudni használni.
- Egy vagy két előadás vagy szemináriumi óra, amely az idegen nyelv elsajátítás interkulturális dimenziójával foglalkozik, felhívhatja a jelöltek figyelmét a kulturális különbségek kommunikációban betöltött szerepére, de nem fogja biztosítani azt az elméleti tudást, és azoknak a gyakorlati módszereknek az elsajátítását, amelyek a későbbiekben segítenék a nyelvtanárjelöltet az interkulturális kompetencia fejlesztésében.
- Egy egyetemi interkulturális kommunikáció kurzusnak fel kell mérnie, hogy az adott tanárjelölt csoportnak mire van szüksége ahhoz, hogy korábbi ismereteikre, interkulturális tapasztalataikra, és már nagyrészt kialakult nyelvtanítási filozófiájukra építhessen.
- Az interkulturális kommunikáció fejlesztésének módszertanával foglalkozó kurzus meg kell találja a helyes egyensúlyt a kulturális tudatosítás, és az interkulturális kompetencia fejlesztésének elméleti ismeretei és gyakorlati módszerei között úgy, hogy a tanárjelölteknek számos lehetőségük legyen saját tapasztalataikról beszélni, reflexióikat és esetleges fenntartásaikat megfogalmazni.
- Azok a leendő tanárok, akiknek a nyelvtanításról alkotott felfogásába nem fér bele az az oktatási és nevelési szándék, hogy nyelvet az interkulturális kompetencia elérése érdekében kellene tanítani, valószínűleg nem fogják elfogadni ezt az új tanárszerepet.
- Az interkulturális kommunikáció módszertanával foglalkozó kurzuson tanított ismeretek és módszerek egy része teljesen elveszhet, illetve gyakran más interpretációt nyerhet a tanárjelöltek már korábban kialakult tanítási filozófiája szerint.
- A leendő angoltanárok például sokszor abban a hitben fejezhetik be az interkulturális kommunikáció kurzust, hogy ennek a kompetenciának a fejlesztése csak az érett és magasabb nyelvi szinten levő nyelvtanulókra vonatkozik.
- Még a kulturálisan tudatos és lelkes kezdő tanárok is sokszor annyira el vannak foglalva saját alakulóban lévő tanárszemélyiségükkel, hogy nem marad idejük és energiájuk a nyelvtanítás interkulturális dimenziójára, különösen, ha ehhez nem igazán kapnak segítséget a tananyagoktól és/vagy a tapasztaltabb kollegáktól.
- Még azok a tanárjelöltek is, akik feliratkoznak egy féléves interkulturális kommunikáció kurzusra, sokszor túl intenzívnek találják az elméleti ismereteket és gyakorlati tudnivalókat ahhoz, hogy ilyen rövid idő alatt magukévá tegyék, és használni is tudják a tanítás során.
- Ha a tanárjelöltek összesen egy olyan kurzuson vehetnek részt, amely az interkulturális kommunikáció elméletével és gyakorlatával foglalkozik az idegen nyelv tanítás tanulása során, akkor az esetek többségében ez nem lesz elegendő ahhoz, hogy olyan nyelvtanárokká váljanak, akik tudatosan és szisztematikusan beépítik az interkulturális dimenziót a nyelv tanításába. Különösen akkor nem lesz egy kurzus elegendő, ha az összes többi előadás és szeminárium, amire tanulmányaik során



járnak, figyelmen kívül hagyja, vagy elbogatellizálja az interkulturális kompetencia szerepét a nyelvtanulásban.

A kutatásban vizsgált „Interkulturális kommunikáció módszertana” című kurzusnak a hatása elsősorban tudatosító jellegű volt. Több tanárjelölt számára ez volt az első alkalom, hogy az interkulturális kommunikatív kompetenciáról, mint nyelvtanulási célról, hallottak. Bár a kurzuson átadott ismeretek és a bemutatott módszerek egy része kevés nyomot hagyott a hallgatókban, illetve talán más interpretációban maradt meg, az elméleti háttér és a gyakorlati ötletek érzékelhetően befolyásolták a tanításról alkotott elképzeléseiket. Ennek ellenére, a kurzus hatása nem feltétlenül látszott a tanítási gyakorlat alatt megfigyelt két-két tanítási órán.

Lamb (1995) kutatási eredményeihez és Freeman (2002) és Freeman és Graves' (2004) konklúzióihoz hasonlóan megállapíthatjuk, hogy a régi és új ötletek és felfogások közti belső konfliktusnak általában csak apránként van látható eredménye. A kutatásban résztvevő középiskolai angoltanárok már jól kialakult személyes filozófiája volt a nyelvtanítás céljáról és módszereiről. A rövid továbbképzés legfeljebb felkeltette az érdeklődésüket. Ami az angolszakos tanárjelölt hallgatókat illeti, akik résztvettek a féléves interkulturális kommunikáció módszertani kurzuson, a kvázi-kísérlet eredményei azt mutatták, hogy a kurzus viszonylag nagy hatást gyakorolt a tanárjelöltek nyelvtanítási elképzeléseire. Végül a három kurzust végzett hallgató közül kettőnél az esettanulmányból az is kiderült, hogy tudatosan – ha nem is mindig sikeresen – próbálták beépíteni a kultúrát a nyelvórába a tanítási gyakorlat alatt. Másrészt viszont az a három tanárjelölt, aki nem járt interkulturális kommunikáció kurzusra, a megfigyelt órákon semmi jelét nem mutatta annak, hogy kulturális tartalommal szeretné megtölteni a nyelvtanítást. Sőt, arra is fény derült, hogy az utóbbi három hallgatóból kettő az interjú előtt még sosem hallott az interkulturális kompetencia kifejezésről.

#### **5.4 Hogyan lehet az interkulturális kommunikációra való felkészítést beépíteni a nyelvtanárképzésbe?**

Többek között Gray (2000) és Grenfell (1998) hangsúlyozta azt, hogy a legtöbbet a reflektív tanítási módszerekkel lehet kihozni a tanárképzésből. Kutatásaim eredményei szerint is fontos a tanárjelöltek kialakulóban levő tanítási filozófiájára és igényeire alapozni a kurzusokat, és biztosítani a lehetőséget arra, hogy képzésük során mindig legyen alkalmuk tapasztalataikról és saját tanításról alkotott felfogásukról reflektálni.

Továbbá a kutatás tanárképzésre vonatkozó eredményei szerint a kulturális tudatosítást és az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését már az első éves nyelvfejlesztési órákba is be kellene építeni. Ha a hallgatók nem csak egy harmadéves speciális szemináriumon hallanának a nyelvvelsajátítás kulturális dimenziójáról, akkor talán nagyobb eséllyel fogadnák be az elméleti ismereteket és gyakorlati tudnivalókat a későbbi módszertan kurzusokon és speciális szemináriumokon. Következésképpen valószínűleg könnyebben megértenék az elméletet, megbarátkoznának az új nevelői szereppel, fogékonyabbak lennének az új módszerekre, és talán szisztematikusabban építenék be tanítási gyakorlatukba az interkulturális kompetencia fejlesztéséhez szükséges összetevőket. Így nem csak a tanulók nyelvi kompetenciáját fejlesztenék, hanem ugyanakkor olyan médiumként használnák az angol nyelvet, amelyen keresztül a gyerekek fontos kulturális ismereteket sajátíthatnak el (például az értékrendek, hiedelmek, életmódok, szokások és kommunikációs stílusok közti hasonlóságokról és különbségekről), fejlesztenék a tanulók megfigyelési, értelmezési és közvetítési készségeit és kialakíthatnának egy nyitott, alkalmazkodó és előítélet-mentes hozzáállást a ma nagyon gyakori kultúra-mentes és nyelvtan-centrikus angoltanítás helyett.

## 5.6 Hogyan tanítjuk az interkulturális kommunikációt a magyar nyelvtanárképző intézményekben?

Mivel az egyetemi kurzusleírások általában nem tartalmazzák a kommunikatív kompetencia fejlesztésének kulturális vonatkozásait, nehezen mérhető, hogy milyen mértékben és mélységben tanítjuk az interkulturális kommunikációt a hét magyarországi ötéves angoltanárképző programban. Elképzelhető, hogy a kurzusok egy része tartalmaz interkulturális ismereteket, készségeket és attitűdöket anélkül, hogy ez a kurzusleírásban megjelenne. Az egyetemi tanárok használhatnak kulturális tudatosítást célzó gyakorlatokat vagy beszélgetéseket, átadhatnak olyan ismereteket, amelyek a kulturálisan kódolt viselkedésről, értékrendről vagy hiedelmekről szólnak, lehet, hogy fejlesztik az interkulturális készségeket és attitűdöket is annak ellenére, hogy ezt nem említik a kurzusleírásban.

Másfelől viszont ennél pontosabban megállapítható az, hogy az angolnyelv-tanár szakos hallgatóknak milyen mértékben tanítjuk a nyelv-tanítás interkulturális tartalmának elméletét és gyakorlatát. Az egyik egyetemi angoltanárképző programban például 2006. szeptember óta van kötelező interkulturális kommunikáció előadás és szeminárium is (Pécs), egy másik programban tíz éve szerepelnek speciális szemináriumok a nyelv és kultúra együttes tanításának módszertanáról (ELTE), két másik programban pedig öt éve legalább időnként biztosítanak ilyen jellegű kurzusokat a hallgatók számára (Debrecen, Szeged). A többi angoltanárképző program kínálatában (KRE, PPKE és Veszprém) jelenleg nincs egész féléves interkulturális kommunikáció kurzus. Van ahol az interkulturális kompetencia témaköre 2005. óta beépül minden ott tanító oktató alkalmazott nyelvészeti és módszertani kurzusaiba (Debrecen), van ahol csak néhány oktató kurzusaiban szerepel (ELTE, PPKE, KRE, Pécs), és vannak olyan programok, ahol úgy tűnik, hogy csak időnként kerül előtérbe a nyelv-tanítás interkulturális dimenziója az angoltanárjelöltek felkészítése során (Szeged és Veszprém).

Szintén fontos kérdés az is, hogy azokat az ismereteket és készségeket, amelyek az interkulturális kompetencia fejlesztéséhez elengedhetetlenek, számon kérjük-e valamilyen formában a záró- vagy államvizsgákon. Az egyik tanárképző program módszertani államvizsga tételei között külön témaként szerepel a „Kultúratanítás a nyelvórán” (ELTE), egy másik programban egy nagyobb témakör részeként szerepel az interkulturális kompetencia (Debrecen), míg egy harmadik programban az egyik tétel „Az irodalom és a kultúra a nyelvórán” (PPKE). Utóbbi vizsgatétel azt sugallja, hogy ez nem igazán az interkulturális kommunikációról, hanem a kulturális ismeretekről és az irodalmi művek alkalmazásáról szól, de ez nem állítható teljes bizonyossággal, mivel a PPKE kurzusairól kevés információ található és nincs adat arról sem, hogy mit kell a végzős hallgatóknak elolvasni ehhez a témakörhöz. A többi program viszont teljes mértékben kihagyja az interkulturális kompetenciával kapcsolatos ismereteket és jártasságokra vonatkozó kérdéseket a módszertani tesztekben és az államvizsga tételek közül (KRE, Szeged, Veszprém). Ugyanakkor egy másik programban a hallgatók vizsgáznak az interkulturális kompetencia kurzuson szerzett ismeretekből, de módszertanból nem kell nekik államvizsgázni (Pécs).

Számos különféle tényezőt és kritériumot kell figyelembe venni ahhoz, hogy megállapítsuk mi a „jó gyakorlat” a nyelv-tanárképzésben az interkulturalitás szempontjából. Ha elfogadjuk azt, hogy az idegen nyelv elsajátításának elsődleges célja a sikeres kommunikáció más kulturális és nyelvi háttérrel rendelkező emberekkel az adott idegen nyelven, akkor kizárólag a nyelvi kompetencia fejlesztése természetesen nem elegendő. Ha elérhetnénk azt, hogy a leendő nyelv-tanárok már az első- és másodéves egyetemi nyelvgyakorlat kurzusokon is találkozzanak az interkulturális kompetenciához szükséges ismeretekkel, készségekkel és attitűdökkel, akkor könnyebben elsajátítanák az interkulturális kommunikáció tanításának elméletét és gyakorlati fejlesztési lehetőségeit a későbbi kurzusokon. Még ilyen ideális körülmények között is fontos lenne, hogy az interkulturális

kompetencia elméletével és gyakorlatával ne csak egy-egy előadás vagy szemináriumi óra keretében találkozzanak a tanárjelöltek, hanem többször is lehetőségük nyíljon ilyen témájú kurzusok elvégzésére tanulmányaik során.

Jól látható a dokumentum vizsgálat eredményeiből, hogy az utóbbi néhány évben számos pozitív változás következett be a felsőoktatásban azzal a céllal, hogy a nyelvtanárokat erre az új szerepre felkészítsük. A legtöbb egyetem már kínál olyan kötelező vagy választható kurzusokat, amelyek a nyelv és kultúra kapcsolatával vagy a nyelvtanítás interkulturális dimenziójával foglalkoznak. A jelenlegi átmeneti időszakban, amikor az összes magyarországi egyetemen akkreditálni kell az új alap- és mesterfokú képzési programokat, fontos lenne a nyelvtanárképzésben nagyobb hangsúlyt helyezni az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésére és módszertanának tanítását szisztematikusan integrálni kellene a nyelvtanárképzésbe.

A dokumentum elemzés eredményei azt mutatják, hogy Magyarországon a hét egyetemi szintű angol tanárképző programban jelenleg körülbelül 50 oktató tanítja az angol nyelvtanítás módszertanát, és ennek az 50 tanárnak még a fele sem építi be az interkulturális kompetencia kérdését az alkalmazott nyelvészeti vagy módszertan előadásaiba, illetve szemináriumi óráiba. Következésképpen az angol módszertanosok és alkalmazott nyelvészek továbbképzése lenne az a fontos első lépés, amitől az interkulturális kommunikáció képzés elméletének és gyakorlatának elterjedését remélhetnénk.

## 6 Összefoglalás

A disszertációban ismertetett kutatások arra kívántak fényt vetni, hogy az angol nyelvtanításban és nyelvtanárképzésben mi az interkulturális dimenzió vélt szerepe és tényleges jelenlegi helyzete. A következőkben a kutatási kérdésekre kapott válaszokat foglalom össze. Az első két – szorosan összefüggő – kutatási kérdés a következő volt:

1. Milyen gyakran és milyen módon integrálják a nyelvtanárok a kulturális témájú feladatokat az angol nyelvórán?
2. Milyen tényezők befolyásolják a kulturális témájú gyakorlatok gyakoriságát?

A negyedik fejezetben bemutatott statisztikai elemzés eredményei szerint az angol nyelvtanárok mellőzik a kulturális dimenziót a nyelvórán. Bár civilizációs ismereteket időnként beépítenek az angolórába, a szokásokkal, viselkedéssel, értékrenddel kapcsolatos tudnivalókat ritkán érintik. A kutatásból az is kiderült, hogy a kulturális tudatosítással vagy interkulturális kommunikációval foglalkozó képzés – ennek időtartamától függetlenül – pozitív hatása a kulturális témájú feladatok gyakoriságára sokkal szignifikánsabb, mint a hosszú külföldi tartózkodásé.

A középiskolai angoltanárokkal készített esettanulmányok is megerősítették azt, hogy a kultúra elhanyagolt tényező az angolórán. Arra is fény derült, hogy mi lehet annak az oka, hogy a kulturális témákat az osztályterem sarkába, sőt a folyosóra szorítják. Ezek közül az okok közül talán a legfontosabb az volt, hogy a résztvevő tanárok sem voltak tisztában az interkulturális kommunikatív kompetencia jelentőségével. Ezen kívül nem ismerték azokat a módszereket, amelyek segítségével a kulturális dimenzió beépíthető a nyelvtanításba, nem kaptak segítséget a tankönyvektől, és úgy vélték, hogy nincs idő az angolórán erre az időigényes feladatra. Végül nem mindegyikük értett egyet azzal, hogy a nyelvtanár feladata lenne értékrendről, szokásokról, és kulturálisan kódolt viselkedésről ismereteket átadni, megfigyelési és interpretációs készségeket fejleszteni és nyitottságra, illetve előítéletmentességre nevelni.

A harmadik és negyedik kutatási kérdés a következő volt:

3. Milyen mértékben változtatják meg az interkulturális kommunikáció kurzusok a résztvevő tanárok gondolkodását és tanítási gyakorlatát a nyelvórai kultúra tanítással kapcsolatban?
4. Hogyan lehet az interkulturális kommunikációra való felkészítést beépíteni a nyelvtanárképzésbe?

Az ötödik fejezetben leírt kvázi-kísérlet azt mutatta meg, hogy egy féléves interkulturális kommunikáció kurzusnak lehet kulturális tudatosító hatása, pozitív hatása lehet a tanárjelöltek prioritásait illetően, és megtaníthat nekik néhány olyan módszert, amely segítségével könnyebben integrálhatják az interkulturális kompetencia fejlesztéséhez szükséges összetevőknek legalább egy részét. A hat tanárjelölttel készített esettanulmány pedig megerősítette azokat a korábbi eredményeket, hogy bár a célnyelvi országban töltött idő széles látókörűvé teszi a hallgatókat, nem feltétlenül segít a kulturális tudatosításban, és egy hosszabb külföldi tartózkodástól nem feltétlenül válik valaki interkulturálisan kompetens nyelvhasználóvá. Ráadásul, ha valaki esetleg interkulturálisan kompetens nyelvhasználóvá is lépne elő a más kultúrák képviselőivel eltöltött hosszabb idő után, ez egyáltalán nem jelenti azt, hogy ez által megszerezné azt a tudást és elsajátítaná azokat a tanári kompetenciákat, amelyek segítségével a saját nyelvóráin, a saját nyelvtanulóinak át is tudná adni az interkulturális kompetenciához szükséges összetevőket.

Másrésről az is kiderült a kutatásból, hogy a tanárjelöltek interkulturális kompetenciájának fejlődése és a kurzus személyes tanítási filozófiájukra gyakorolt pozitív hatás ellenére, a tanítási gyakorlatban ezek a hatások nem feltétlenül mutatkoztak. Ez különösen akkor volt szembetűnő, amikor az interkulturális kommunikáció kurzus csak egy csepp volt abban a nyelvtan uralta tengerben, amit minden más nyelvórán, módszertan kurzuson, tankönyvben és kollégák és vezetőtanárok által kifejezett véleményben láttak és hallottak. Továbbá úgy tűnik, hogy amíg a nyelvi tanmenetek tartalmát leginkább a nyelvtani szerkezetek köré szerkesztett kultúra-mentes vagy semleges témájú tankönyvek határozzák meg, addig a tapasztalt és elkötelezett nyelvtanároknak is nehéz lesz integrálni az interkulturális dimenziót anélkül, hogy hosszú órákat töltenének a megfelelő segédanyagok kikeresésével és előkészítésével. Végül az is kiderült az esettanulmányokból, hogy az interkulturális kompetencia fejlesztésének módszertanával fogalalkozó kurzus üzenetének egy részét a tanárjelöltek a saját személyes tanítási filozófiájukhoz igazították, mert például megmaradt bennük az a régi hiedelem, miszerint előbb kell megtanítani a nyelvtanulókat magas szinten beszélni, és csak utána lehet érdekes témákat felvetni.

Az utolsó kutatási kérdés a következő volt:

5. Hogyan tanítjuk az interkulturális kommunikációt a magyar nyelvtanárképző intézményekben?

A disszertáció hatodik fejezete az interkulturális kommunikáció oktatásának jelenlegi helyzetét vizsgálta a hét magyarországi egyetemi szintű angoltanárképző programban. A dokumentum vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy egyelőre csak az egyik programban van kötelező interkulturális kommunikáció előadás és szeminárium az elsőéves hallgatók számára.

Négy angoltanárképző programban van a kötelező kurzusokon belül egy, vagy egy fél óra, amikor az interkulturális kompetencia a téma, attól is függően, hogy melyik alkalmazott nyelvész, vagy módszertan-oktató tartja éppen a kurzust. Szabadon választható interkulturális kommunikáció speciális szeminárium a hét angoltanárképző programból négynek szerepel a kínálatában minden évben vagy néhány évente. Az eredményeket összefoglalva elmondhatjuk, hogy jelenleg a leendő angoltanárok közül azok nem tudják kikerülni az interkulturális nyelvtanárképzést, akik abban a programban tanulnak, ahol 2006. szeptembere óta kötelező az interkulturális kommunikáció előadás, illetve szeminárium, és azok, akik abban a programban tanulnak, ahol a két módszertan-oktató tanár közül mindkettő beépíti kurzusaiba az interkulturális kompetencia fejlesztéséhez szükséges elméletet és gyakorlatot. A többi programban, ha a hallgató nem kíván erről tanulni, vagy nem tudja úgy megszervezni az óráit, hogy beleillessze az órarendjébe az időnként esetleg felvehető interkulturális kommunikáció kurzust, vagy ha éppen hiányzik arról az egy óráról, ahol szó esik erről a témáról, akkor megkaphatja a diplomáját e nélkül is. Ez különösen igaz arra a négy angoltanárképző programra, ahol még csak a módszertani államvizsgatételek között sem szerepel az interkulturális kommunikatív kompetencia témaköre.

A második fejezetben áttekintett nyelvpedagógiai szakirodalomból is látszik, hogy nagyon sokféleképpen lehet kultúrát tanítani a nyelvtanórán. Jelenleg nincsen egy az egyben másolható vagy adaptálható nyelvtanárképzési példa előttünk. Ennek ellenére mind a külföldi kutatások, mind az ebben a disszertációban bemutatott kutatási eredmények azt jelzik, hogy nagyobb hangsúlyt kellene fektetni az interkulturális kompetencia fejlesztésére a nyelvtanárképzésben.

A nyelvtanárképzés megújítása érdekében a fenti konklúziók figyelembevételével elkerülhetetlennek tűnik, hogy az egyetemi nyelvtanárok, alkalmazott nyelvészek és módszertan-oktatók a Közös Európai Referenciakeret (2001) és a magyar Nemzeti Alaptanterv (2005) célkitűzéseinek megfelelően olyan továbbképzéseken vegyenek részt, ahol az idegen nyelv-elsajátítás interkulturális dimenzióján van a hangsúly. A tanárképzők ilyen jellegű továbbképzése mindenképpen jó hatással lenne a tanárképzésre és a nyelvtanításra, és megkönnyítené a leendő és a már gyakorló nyelvtanárok képzett nyelv-és-kultúra tanárrá válását.

## **7 A disszertáció felhasználhatósága**

A kutatási kérdésekre kapott válaszok remélhetőleg hozzájárulnak az interkulturális kommunikáció képzés vélt szerepének és jelenlegi helyzetének feltárásához, valamint a nyelv és a kultúra együttes oktatásának a nyelvtanárképzésbe történő integrálásához. Egyértelművé vált, hogy a tanárjelöltek által felvett kurzusok között kell szerepeljenek az interkulturális kompetencia fejlesztésének elméletével és gyakorlatával foglalkozó előadások és szemináriumok, és hogy ezeket a tantervek és vizsgakövetelmények szerves részévé kell tenni. Ezen kívül a nyelvtanítást és tanárképzést nagyban befolyásolják a használt tananyagok, és mivel a tanórákon megbeszéltek témák nagyrészt attól függenek, hogy mit diktálnak a tankönyvek, ha ezek egyáltalán nem, vagy csak felületesen érintik a szükséges interkulturális ismereteket, készségeket és attitűdöket, akkor sem a kulturális tudatosítást, sem az interkulturális kompetencia fejlesztését nem segítik. Végül, ha a tanárjelöltek nyelvtan- és vizsga-centrikus képzést kapnak, akkor valószínűleg még a leginterkulturálisabb tananyagot is csak a nyelvtan gyakorlására fogják használni.

Természetesen fontos lenne a nyelvtanárképzéssel kapcsolatos további kutatásokat végezni, és az öt, tíz vagy húsz éve sok generációt tanító nyelvtanárok továbbképzését is megvizsgálni, valamint az általános iskolai nyelvtanárok képzési programjait elemezni. Ahhoz, hogy még jobban megértsük az interkulturális kommunikáció integrálásának

pedagógiai elveit és gyakorlati módszereit, hasznos lenne további interjúkat és osztálytermi megfigyeléseket végezni azon tanárképzők körében – függetlenül attól, hogy melyik idegen nyelv tanítására képezik a tanárokat – akik már integrálták az interkulturális dimenziót a nyelvtanárképzésbe a magyarországi és külföldi egyetemeken. Ezek a kutatási területek már túlmutatnak ennek a disszertációnak a keretein, de feltérképezésük hozzájárulna ahhoz, hogy jobban felkészíthessük a nyelvtanárokat az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésére.

## References

### Hivatkozások

- Bennett, M. J. (1997). How Not to Be a Fluent Fool: Understanding the Cultural Dimension of Language. In A. E. Fantini (Ed.), *New Ways in Teaching Culture* (pp. 16-21). Alexandria, VA: TESOL.
- Bennett, J. M. & Bennett, M. J. (2004). Developing Intercultural Sensitivity. In J. M. Bennett, M. J. Bennett, & D. Landis (Eds.), *Handbook of Intercultural Training* (3<sup>rd</sup> edition) (pp.147-165). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brembeck, W. (1977). The Development and Teaching of a College Course in Intercultural Communication. *Readings in Intercultural Communication*. Pittsburgh: SIETAR Publications.
- Byram, M. (2003). Teacher education – visions from/in Europe. *Babylonia*, 3-4(03), 7-10.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment*. (2001). Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design – Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Damen, L. (1987). *Culture Learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching* 35, 1-13.
- Freeman, D. & Graves, K. (2004). Examinign Language Teachers' Teaching Knowledge. In M. Hawkins & S. Irujo (Eds.), *Collaborative Conversations among Language Teacher Educators* (pp. 87-90). Alexandria, VA: TESOL.
- Gray, J. (2000). Training for reflective practice: getting the most out of pre-service courses. *The Teacher Trainer*, 14 (1), 14-17.
- Grenfell, M. (1998). *Training Teachers in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Holliday, A. (2002). *Doing and writing qualitative research*. London: Sage.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. London: Penguin Books.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Lamb, M. (1995). The consequences of INSET. *ELT Journal*, 49(1), 74-80.
- Lazaraton, A. (2003). Evaluative criteria for qualitative research in applied linguistics: Whose criteria and whose research? *The Modern Language Journal*, 87, 1, 1-12.
- Levine, D.R. & Adelman, M. B. (1993). *Beyond Language – Cross-Cultural Communication*. (2<sup>nd</sup> edition). Englewood Cliffs: Regents/Prentice Hall.
- Levine, D.R. & Adelman, M. B. (1993). *Beyond Language – Cross-Cultural Communication*. (2<sup>nd</sup> edition). Englewood Cliffs: Regents/Prentice Hall.
- Moran, P. (2001). *Teaching Culture: perspectives in practice*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Samovar, L. A. & Porter, R. E. (Eds.). (1994). *Intercultural communication: a reader*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*, Vol. 1: Scope. Strasbourg: Council of Europe.

## **The author's publications and conference presentations**

A szerző publikációi és konferencia előadásai

### **Publications**

Publikációk

Lázár, I. (2000). The neglected element – Teaching culture in the EFL classroom. *NovELTy*, 7(1), 76-85. Társszerző: Holló, D.

Lázár, I. (2000). Take the bull in the china shop by the horns: teaching language through culture. *Folio*, 6(1), 4-8. Társszerző: Holló, D.

Lázár, I. (2002). Cross-cultural communicative competence in teaching English as a foreign language: research project in four European countries. In: T. Siek-Piskozub (Ed.) *European Year of Languages* (pp. 139-46). Poznan: Adam Miskiewicz University. Társszerző: Aleksandrowicz-Pedich, L.

Lázár, I. (2003). *Mirrors and Windows - an intercultural communication textbook*. Strasbourg: Council of Europe. Társszerzők: Huber-Kriegler, M., & Strange, J.

Lázár, I. (Ed.) (2003). *Incorporating Intercultural Communicative Competence in Language Teacher Education*. Strasbourg: Council of Europe.

Lázár, I. (2003). Az interkulturális kommunikatív kompetencia integrálása a nyelvtanár-képzésbe. In Z. Poór (Ed.) *Nyelvpedagógiai kutatás és fejlesztés nemzetközi projektek keretében* (pp. 31-35). Budapest: Oktatási Minisztérium PTMIK.

Lázár, I. (2005). Az interkulturális kompetencia szerepe a nyelvtanárképzésben. In: Golubeva I. (Ed.) *A pedagógusok többnyelvűségének és többkultúrájúságának szerepe az európai mobilitásban*. *TEE Szemle tematikus száma*, 2(2), 13-20.

Lázár, I. (2006). *Miroirs et fenêtres - manuel de communication interculturelle*. Strasbourg: Council of Europe. Társszerzők: Huber-Kriegler, M. & Strange, J. Franciára adaptálta: Lázár, I. & Tofaridou, E.

Lázár, I. (2006). *33 kulturális játék a nyelvórán – Segédkönyv tanároknak az interkulturális kompetencia fejlesztéséhez nyelvórákon és kommunikációs tréningeken*. Budapest: OPKM-ECML Magyarországi Kontaktpont.

Lázár, I. (megjelenés alatt). *Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educators*. Strasbourg: Council of Europe. Társszerzők: Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G., Peck, C.

### **Conference presentations**

Konferencia előadások

1998 *Cultural Games People Play*. Szekció előadás, IATEFL-Hungary konferencia, Szeged.

1999 *Teaching Language and Culture*. Szekció/workshop IATEFL-Hungary konferencia, Győr. Társelőadó: Holló Dorottya.



- 2001 *Intercultural Communication in Language Teacher Education*. Ötnapos intenzív továbbképzés 27 európai trénernek. Európa Tanács, Élő Nyelvek Szeminárium (ECML), Graz Ausztria. Társelőadók: Lucyna Aleksandrowicz-Pedich, Rafn Kjartansson és Liljana Skopinskaja.
- 2002 *Intercultural Communication in Teacher Education*. Háromnapos regionális továbbképzés 14 magyar és 7 külföldi tanárképzőnek Budapest. Társelőadó: Lucyna Aleksandrowicz-Pedich.
- 2004 *Hidden paths off the beaten track in teaching language and culture*. Plenáris előadás a “Languages, Technologies and Cultural Diversity” konferencián. Kaunas University of Technology, Litvánia.
- 2004 *Intercultural Communication in Language Teacher Education*. Ötnapos intenzív továbbképzés 27 európai trénernek. Európa Tanács, Élő Nyelvek Szeminárium (ECML), Graz, Ausztria. Társelőadók: Martina Huber-Kriegler, Denise Lussier, Gabi Matei és Christiane Peck.
- 2005 *Contrasting Perspectives on Intercultural Competence*. Intercultural Communication Academic Session, TESOL 2005, San Antonio, Texas, USA. Társelőadók: Alvino Fantini, Dianne Hofner-Saphiere, Elisabeth Garreis.
- 2005 *Teaching Language and Culture*. Két egynapos továbbképzés 45 angoltanárnak. Prága, Csehország. Társelőadó: Misa Cankova.
- 2005 *A kultúra szerepe a nyelvórán*. 20 órás továbbképzés francia-, német- és angoltanároknak. Kölcsey Ferenc Gimnázium, Budapest.
- 2005 *Intercultural Communication in Language Teacher Education*. Kétnapos továbbképzés 20 tanárképzőnek, Riga, Lettország. Társelőadó: Aina Kackere.
- 2005 *Intercultural Competence in Language Teacher Education*. Plenáris előadás “A pedagógusok többnyelvűségének és többkultúrájúságának szerepe az európai mobilitásban” című konferencián. Tanárok Európai Egyesülete, Veszprémi Egyetem.
- 2005 *Intercultural Communication in Language Teaching*. Két félnapos továbbképzés nyelvszakos tanárjelölt hallgatóknak. University of Zagreb, Horvátország.
- 2006 *A kultúra szerepe a nyelvórán*. Továbbképzés francia-, német- és angoltanároknak. Franciatanárok Egyesülete, Budapest.
- 2006 *33 kulturális játék a nyelvórán*. Előadás. ECML Kontaktpont, Budapest.
- 2007 *Intercultural communication 101*. Pre-Convention Institute. TESOL Convention, Seattle, USA.
- 2007 *Intercultural communication in language teacher education*. Kétnapos tréner-továbbképzés. Jereváni Egyetem, Örményország.