

DÉVÉNY ÁGNES

Új irányzatok az idegennyelv-oktatásban – a kommunikatív, kommunikatív-interkulturális szemlélet tükröződése a projektoktatásban

Az idegen nyelv oktatásának hatékonyabbá tétele olyan probléma, amely mindenkit foglalkoztat és számos vitát váltott már ki szakmai körökben. Jelen tanulmányomban olyan törekvéseket szeretnék bemutatni, amelyek részben a már ismert módszerek újfajta alkalmazása révén, részben az idegennyelv-oktatás módszertani újdonságainak Magyarországon történő felhasználásával, ellensúlyozhatják a közoktatásban folyó jelenlegi idegen nyelv-oktatás csekély hatékonyságát.

A reformpedagógiai irányelvek, az „alternatív” lehetőségek a nyelvoktatásban is megjelentek, de nem kizárólag az „alternatív iskolák” palettáján. A reformiskolák megpróbálnak az iskola intézményes keretein belül a tanulók személyiségfejlődése szempontjából a tanítás és a tanulás hagyományos formáihoz képest kedvezőbb feltételeket biztosítani elsősorban pedagógiai megfontolások középpontba állításával. A nyelvtanítási koncepciók és az alternatív metodikai megoldások közül sok beépíthető a reformiskolák és a hagyományos iskolák idegennyelv-oktatásába egyaránt. Értekezésemben ezekre szeretnék példákat bemutatni.

Előzmények: a legnagyobb hatású irányzatok a nyelvtanítás történetében

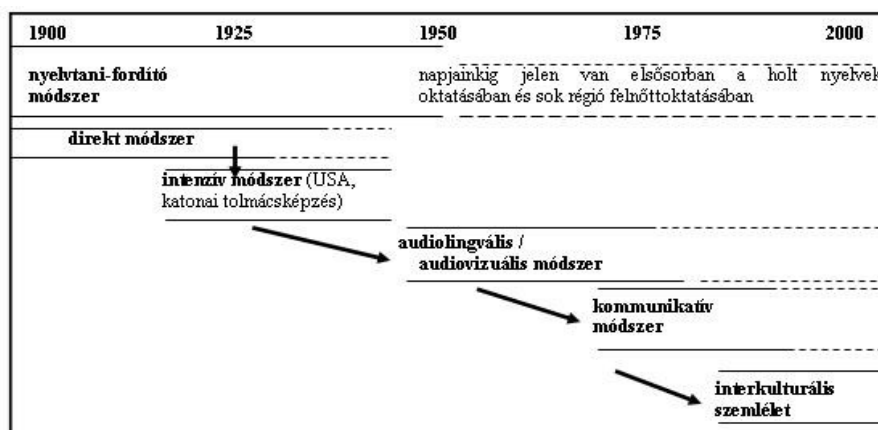
Bár a nyelvtanítás története nyilvánvalóan egyidős az emberiség történetével, belső fejlődésének csak néhány állomását említem meg. Ilyen állomásnak tekinthető Bárdos (2001) összefoglalója alapján a több száz, majd később több ezer könyvből Roger Bacon görög nyelvtana (1272)¹ vagy Erasmus Colloquiorum liber című műve (1524), amelyeknek egyetlen feladatuk az volt, hogy segítsék a nyelvtanulás/nyelvtanítás folyamatát. E mun-

¹ Bacon, R. (1272): Greek Grammar. In: Nolan, E.-Hirsch, S.A. (eds) (1902): Bacon, R.: Greek Grammar, Cambridge.

kákat a tárgy iránti vonzódás, a hasznosság, az 'utilis esse' filozófiája hatotta át. A nyelvtanulásnak/nyelvtanításnak ez a központi szerepe a 19. század végéig fennmaradt, egészen addig, míg ki nem alakult egy általánosan elfogadott nyelvtanítási modell, a nyelvtani-fordító módszer. Ebben az időben külön könyvekben, de integráltan is tárgyalták a nyelvi tartalom közvetítésének olyan főbb területeit, mint a kiejtés, a nyelvtan, a szókincs, sőt, pragmatikai megjegyzések is felbukkantak. „Embrionális formában a készségek fejlesztésének igénye is megjelent, bár a középpontban a szövegek olvasása és a társalgás álltak. [...] Annak ellenére, hogy Marcel (1853)² már leírta az alapkészségeket, Prendergast³ megsejtette a szógyakorlás fontosságát és a mondatgenerálást, Gouin (1880)⁴ felfedezte az ige- és cselekvésközpontú nyelvtanulást, azoknak az elveknek jelentős része, amelyek lehetővé teszik, hogy a nyelvtanulás és nyelvtanítás problémáit egyetlen nagyobb elméleti keretben értelmezzük, még nem voltak jelen”(Bárdos 2000: 24).

Általában csak a 19–20. sz.-tól kezdve megjelenő nyelvtanítási irányzatokról készültek összefoglaló táblázatok, amelyek a máig ható, legismertebb módszereket mutatják be. Neumer–Hunfeld (1993/2001) összefoglaló táblázata (*1. táblázat*) időrendben mutatja be a nyelvtanítás során kialakult legnagyobb hatású irányzatok fejlődését (Neumer–Hunfeld 1993: 127).

1. táblázat: A legnagyobb hatású idegennyelv-oktatási módszerek fejlődése



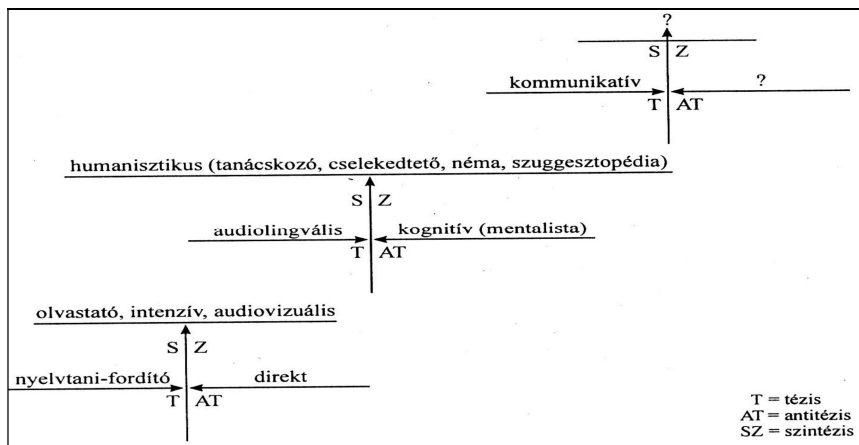
² Marcel, C. (1853): *Language as a Means of Mental Culture and International Communication*. London, Chapman and Hall

³ Prendergast, T. (1864): *The Mastery of Languages, or the Art of Speaking Foreign Tongues Idiomatically*. London, R. Bentley

⁴ Gouin, F. (1880): *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris Translated by Swan, H. and Betis, V. as *The Art of Teaching and Studying Languages*. London, George Philip, 1892.

A nyelvtanítási módszerek 20. sz.-i tökéletesedését Bárdos Jenő (2000: 26) a hegeli tézis-antitézis-szintézis fejlődési menettel magyarázza, mely szerint a nyelvtani-fordító módszer ellentéte a direkt módszer és ezt az ellentétet oldja fel leginkább az audiovizuális módszer. Az audiolingvális, mint behaviorista módszer a kognitív tudáseméletet képviselő mentális módszerekkel csap össze, mely összecsapást majd olyan humanisztikus-pszichologizáló módszerek oldanak fel, mint pl. a szuggesztópédia. A kommunikatív módszert, mint most érvényben levő, mindent elsöprő tézist említi, mellyel szemben nem állít antitézist, sőt azt sugallja, hogy most a század-vég környékén „egy szintézis cselekvő részesei vagyunk”. A Neumer-Hunfeld (1993/2001) féle táblázatban szereplő interkulturális szemlélet megjelenése lehet éppen ennek a szintézisnek előjele.

2. táblázat: A módszerek 20. századi fejlődése



A táblázatokban említett legnagyobb hatású idegennyelv-oktatási irányzatok eljutottak Magyarországra is, de nem terjedtek el oly mértékben, hogy a nyelvtanításról alkotott általános felfogást alapvetően megváltoztatták volna. Az 1. Melléklet összefoglaló tartalmi áttekintést ad az 1. és 2. táblázatban bemutatott irányzatok egy részéről⁵, míg a 2. táblázatban megjelenő néhány elemről (mint pl. a humanisztikus módszer) a 2. Mellékletben olvashatunk részletesebben.

Sajnos nálunk a nyelvórák többségét még mindig nem a **kommunikatív** vagy **kommunikatív-interkulturális** szemlélet, hanem a régebbi módszerek

⁵ A legnagyobb hatású idegennyelv-oktatási irányzatokról szóló tartalmi áttekintést Bárdos, Neumer-Hunfeld (1993) és Zerkowitz (1988) felfogása alapján, Molnár Andrea, (2001): Idegennyelv-tanítás – másképpen (?) c. könyve nyomán mutatom be

alkalmazása jellemzi. Ez elsősorban nem a tanárképzés problémáira vezethető vissza, hanem valószínű annak a nyelvvizsgacentrikus szemléletnek köszönhető, amely arra kényszeríti a tanárokat, hogy a lehető legrövidebb idő alatt nyelvvizsgapapírhoz juttassák tanítványaikat. Ezen a ponton természetesen felmerül a nyelvvizsgák követelményrendszerének problematikája, az, hogy a különféle nyelvvizsgarendszerek milyen készségeket és kompetenciákat akarnak mérni. A nyelvoktatás és vizsgáztatás kérdésköre különösen fontos megvilágítást kap az Európai Unióhoz való csatlakozási szándékunk fényében. Az EU Fehér könyvének⁶ „IV. Negyedik általános cél” c. fejezete tartalmazza azt az ajánlást, amely három európai nyelv elsajátítását javasolja az uniós polgároknak. Ez elengedhetetlenül szükséges ahhoz, hogy mindenki kihasználhassa a határok nélküli egységes piac adta lehetőségeket mind szakmai, mind egyéni szempontból. „Az EU kulcsfontosságú irányelvei az idegen nyelvek oktatásával kapcsolatban (amelyek egybeesnek az Európa Tanács (ET) koncepcióival, és így azok EU támogatást élveznek) a következők.

- a.) A mindenki számára elérhető nyelvtanulás, amely valamennyi európai állampolgár joga és szükséglete.
- b.) A nyelvtanulás életmóddá kell hogy váljon. Gyakorlati készségeket kell fejleszteni, amelyek nélkülözhetetlenek a mindennapi élethelyzetekben való sikeres kommunikációhoz.
- c.) A tanuló érdekeit kell elsősorban szem előtt tartani. Az idegen nyelvek tanításának a nyelvtanuló igényein, érdeklődésén, egyéni képességein és a számára elérhető ismeretszerzési forrásokon kell alapulnia”(Bognár 1997: 2).

Ha figyelembe vesszük a fenti uniós ajánlásokat, elsősorban annak második pontját, egyértelműen világossá válik annak égető szükségessége, hogy a kommunikatív szemlélet módszereit kellene egyre szélesebb körben alkalmazni a nyelvórákon. Azonban még a kommunikatív nyelvoktatás sem képes a harmadik pontban említetteket teljes mértékben figyelembe venni.

Ez a pont már nem módszertani problémát takar, hanem általános pedagógiai kérdéseket vet fel, hiszen az itt megfogalmazott igények nem érhetők el a nálunk általánosan elterjedt zárt oktatás keretein belül, hanem bizonyos mértékig már a nyílt oktatás felé mutatnak. Már a kommunikatív szemlélet megjelenése igen jelentős lépés volt a nyelvoktatás történetében. Ezt a szemléletet az 1970-es évek módszertani válságának idején megjelenő módszerújítók (pedagógusok, pszichológusok, szociológusok, nyelvészek) alapozták meg, akik olyan nyelvoktatást igyekeztek kidolgozni, ahol a tanulás központ-

⁶ *Tanítani és tanulni – A kognitív társadalom felé* "Fehér könyv" (1996), Budapest, Munkaügyi Minisztérium

jába az egyén, a tanuló személyisége kerül. Ekkor jöttek létre az ún. „alternatív módszerek”, amelyek szemléletváltást jelentettek az idegennyelv-oktatásban. Göbel (1982: 49) szerint alternatívnak kellene neveznünk minden olyan módszert, amely a tanulóknak és a tanároknak is világosan meghatározott választási lehetőséget kínál. A magyarországi szakirodalomban az „alternatív idegennyelv-oktatási módszereket sokszor „pszichologizáló módszereknek” (Bárdos 1993), illetve „új módszereknek nevezik” (Zerkowitz 1988). A 2. *Mellékletben* Molnár Andrea (2001) összefoglalója nyomán mutatom be a legismertebb alternatív módszerek: a **közösségi nyelvtanulás**, a **humanisztikus szemlélet**, a **néma módszer**, a **szuggesztópédia** és a **cselekedtető módszer** jellegzetességeit.

Ezekkel a módszerekkel elsősorban az intenzív felnőttoktatásban lehetett meglepően jó eredményeket elérni, de soha nem volt reális esélyük arra, hogy az iskolákban bevezessék őket. Az, hogy ezek a módszerek számos elemet merítettek a pszichológiából, neveléstudományi szempontból előnyre vált az akkori nyelvoktatásnak, bár a pszichologizáló módszereket számos kritika is érte⁷. Pedagógiai szempontból is tartalmaznak elutasítandó elemeket a bemutatott, ún. „alternatív módszerek”. Ilyennek tekinthető például, hogy a tanulási folyamatok a szuggesztópédia esetében a tanuló saját kritikai megítélésének kizárásával mennek végbe, vagy, hogy a néma módszer, a cselekedtető módszer és a szuggesztópédia esetén a tanulók nem befolyásolhatják aktívan és effektíven a nyelvórai tanulási szituációt és a felmerülő témákat. Ugyanakkor számos, igen hasznos elemet megerősítettek az idegennyelv-oktatás terén, pl. a kognitív és emocionális tanulás összekapcsolása, a tanulási környezet felismerésének jelentősége, a kreatív és játékos szakaszok beépítése a tanulási folyamatba stb. (Molnár 2001: 139). „Az idegennyelv-oktatás mai helyzetét tekintve összegzésként elmondhatjuk, hogy az akkori módszertani válságból kilábalva a 80-as évek kommunikatív módszere nagyon helyesen átvette az ’alternatív módszerekből’ mindazt, ami a mai tudományos álláspont szerint hasznosnak tekinthető” (Molnár 2001: 139-140).

A kommunikatív ill. a kommunikatív-interkulturális szemlélet megjelenése a projektmódszer keretein belül

Az 1970-es évek módszertani válságának idején az idegennyelv-oktatásban megszülető „alternatív” megoldások létrejöttében szerepet játszottak a reformpedagógiai irányelvek is. Az 1980-as években Nyugat-Európában megfogalmazódott az az igény, hogy túllépjenek a tankönyvfüggő és osztályközpontú nyelvoktatáson. A változtatások alapját olyan újszerű elvek

⁷ pl.: Dietrich, Ingrid (1982): *Alternative Fremdsprachenlehrrmethoden – Eine Perspektive für interkulturelles Lernen*. In: *Triangle* 2. Paris, 59. o.

jelentették, mint a nyitottabb iskola, a tanulóközpontúság, a cselekvésorientált ill. a tapasztalatra épülő tanulás. Ezen elvek megvalósításának egyik lehetséges módszerül a **projektoktatás** kínálkozott. A módszerrel kapcsolatban igen sok publikáció jelent meg idegen nyelven (pl. angolul és németül), de a magyar szakirodalom kevés példát mutat be a módszer gyakorlati megvalósításával kapcsolatban⁸.

A projektoktatás koncepciója a 18. sz.-i építészeti akadémiák munkájára vezethető vissza. A projektgondolat később német közvetítéssel jutott el az amerikai műszaki főiskolákra, s csak később terjedt át az általánosan képző iskolákra és a szakiskolákra az ipari, mezőgazdasági és művészeti tárgyakban. 1896-ban J. Dewey alkalmazza először a projektekben való tanulást Chicagóban működő kísérleti elemi iskolájában. 1910 és 1920 között három tudós, J. F. Woodhull, W. H. Kilpatrick és Ch. H. McMurry tett kísérletet a projekt-módszer tudományos definiálására. 1918-ban jelenik meg Kilpatrick jelentős könyve, a „The project method”. A módszer, mint amerikai találmány kerül vissza Európába 1935 körül. A 20. sz. első évtizedeiben Európában terjedő reformpedagógiai mozgalom kiemelt módszerként ajánlja és alkalmazza. A fiatal szovjet állam iskoláiban is jelentős szerepet játszott. Magyarországon néhány reformpedagógiai kezdeményezéstől és iskolakísérlettől eltekintve lényegében a 80-as évekig ismeretlen maradt. A módszer főbb jellegzetességeit Skiera (Németh–Skiera 1999: 312) a következő definícióban összegzi: „a projektoktatás a tanítási-tanulási folyamat megszervezésének az a formája, amelyben a művelődési folyamatok részeként olyan konkrét, a résztvevők általi közös tevékenység keretében meghatározott, főbb lépéseiben megtervezett és elfogadott feladatokat végeznek el, amelyek lehetővé teszik a problémamegoldó gondolkodás, a tervszerű cselekvés, az önállóság, a kooperációs és kommunikációs képesség (tovább) fejlesztését”. A hagyományos tanterv helyett a tananyagot a tanuló érdeklődésén alapuló életszerű feladategységek köré csoportosítja, melyek elsajátítása önállóan, az egyes tanulók egyéni fejlődési ütemének, fejlődési sajátosságainak megfelelően történik. A projekt megvalósításának során a tanulók megtanulják, hogyan kell

- reális célokat kitűzni,
- a rendelkezésre álló időt helyesen beosztani,
- egy vagy több problémát munkamegosztással megoldani,
- és egy saját maguk által meghatározott tervet megvalósítani (Molnár 2001: 16).

⁸ A projekt módszer gyakorlati példákkal is illusztrált bemutatása: Molnár Andrea (2001): *Idegennyelv-tanítás – másképpen (?)*. Minták a magyarországi tanítási gyakorlatból, Eötvös József Kiadó, Budapest

A projekt módszer magában foglalja a kognitív, motorikus és affektív területek mozgósítását. A projekt munka mindig valódi élethelyzetekből indul ki, ahogyan azok az iskolán kívüli világban előfordulnak és léteznek. A diákok közötti szoros együttműködés, az egymásra való odafigyelés és a közös alkotómunka jellemzi a projekt munkát a hagyományos iskolából ismert versengés és rivalizálás helyett. Mindez erősíti a tanulási motivációt. Miközben a tanulók munkájában egyre nagyobb szerepet kap az önállóság és a célorientált öntevékenység, a tanár szerepe is megváltozik: inkább tájékoztató, tanácsadó, ösztönző, együttműködő és a munkát összehangoló személyé válik. Az iskolában a megszokott receptív és reprodukív munka helyett kibontakoznak az aktív és tudatos tanulás formái. A teljes pedagógia projektet alkotó hét összetevőt Karl Frey (1993: 17) vázolata alapján a 3. Mellékletben foglaltam össze.

Az eddigi tapasztalatok⁹ azt mutatják, hogy projekt módszer igen eredményesen alkalmazható az idegennyelv-oktatásban is (főként a mini és a közepes projektek; a néha évekre, de legalábbis hónapokra elhúzódó nagy projektekre kevésbé alkalmasak az iskolai keretek). Az idegennyelv-órákon alkalmazható projekteket Molnár (2001) a következő modell szerint csoportosítja: interjúprojektek¹⁰, drámaprojektek¹¹, témaprojektek¹², országismereti¹³ projektek.

A fent említett modellek szinte mindegyike alkalmas lenne arra, hogy bemutassuk rajtuk a korszerű kommunikatív, illetve kommunikatív-inter-

⁹ pl. Molnár (2001) nyomán: Unterrichtsprojekte. In: *Fremdspache Deutsch*. Heft 4. 1991/4 sz.; Steining, Wolfgang (1985): Schüler machen Fremdsprachenunterricht. Gunter Narr Verlag, Tübingen; Thiel, Wolfgang – Legutke, Michael (1989): Airport. Ein Projekt im Englischunterricht. In: Bastian-Gudjons (szerk.) *Das Projektbuch*. Theorie-Praxisbeispiele-Erfahrungen. Bergmann und Helbig 1986, 1. kiadás 129-148.o.

¹⁰ a tanulók interjúkat készítenek a célnyelven beszélő személyekkel diktafon, kazettás magnó vagy/és videokamera segítségével.

¹¹ (szövegprojektek) színjáték, hangjáték, szerep játék, paródia, filmkészítés, szövegírás/-feldolgozás (mese, elbeszélés, vers stb.) faliújság/diákújság számára, levélírás a célnyelvi országba stb.

¹² egy választott téma feldolgozása (állatok, hobbi, zene, sport stb.) a rendelkezésre álló, ill. összegyűjtött anyagok (könyvek, lexikonok, valamint minél több autentikus anyag, a célnyelvi kultúrából, mint pl. újságok, brosúrák, prospektusok, tájékoztató füzetek, röpcédulák stb., valamint az interneten található eredeti, idegen nyelvű információk) alapján. Ezekből szóbeli és/vagy írásbeli beszámolók, ill. feladatlapok készítése a többiek számára, a hang- és képanyagok rendszerezése és összefoglalása kollázsok, plakátok, kiállítás, előadás stb. formájában.

¹³ cél: különböző témák segítségével a magyar és a célnyelvi kultúra összehasonlítása (interkulturális ország- ismeret). Témák lehetnek pl. iskolai, családi és népszokások (advent, karnevál, húsvét stb.), népdalok, versek, mondókák, ételek/italok, városok/vidékek, híres emberek stb. Feldolgozás: a témaprojektekhez hasonlóan.

kulturális szemlélet megjelenését, de ezek közül az országismeret projekteket választottam ki, melyek bemutatására részben a szakirodalomból vett példák, részben saját tapasztalat alapján vállalkozom.

Az 1980-as évek végére az addig nagy újtásnak számító kommunikatív módszer egyeduralma véget ért és azt fokozatosan kiegészítette az interkulturális megközelítés. A „kommunikatív kompetencia”, vagyis az adott nyelvi helyzet körülményeihez való alkalmazkodás képességének kifejlesztése mellett, a mai nyelvtanítás célja az „interkulturális kompetencia” fejlesztése, vagyis az a képesség, hogy a megszerzett „kommunikatív kompetenciát” a tanulók interkulturális helyzetekben is alkalmazni tudják. Erre igen alkalmas az országismereti tudás közvetítése, hiszen az idegen nyelv tanítása már önmagában közvetíti az adott kultúrát már pusztán a nyelvi szokások, a tankönyvszövegek, képek, illusztrációk stb. segítségével. A nyelvtanítási módszerek fejlődésével együtt változtak az országismeret tanításáról alkotott elképzelések.

kognitív szemlélet – az országismeretet külön tantárgyként, vagy külön tanegységként fogja fel. Rendszerező tudás átadására törekszik, támaszkodva a vonatkozó tudományokra (történelem, földrajz, szociológia, politológia, művészettudományok, stb.) – ez a felfogás egyfajta „elvont kultúrát” közvetít és haladó szintű nyelvtudásra kíván építeni.

kommunikatív szemlélet – felhasználja a vonatkozó tudományterületek ismeretanyagát, de témáit hétköznapi megvilágításban tárgyalja, „hétköznapi kultúra” közvetítésére törekszik. „A viselkedési és megértési stratégiák fejlesztésével kívánja kialakítani azt a kommunikatív kompetenciát, melynek birtokában a nyelvtanuló képessé válik az idegen nyelven történő eredményes kommunikációra a hétköznapi életben” (Molnár 2001: 47).

interkulturális szemlélet – célja,

- a.) annak a képességnek kialakítása a nyelvtanulóknak, melyek révén etnocentrizmus nélkül tudják megérteni és kezelni a kulturális különbségeket;
- b.) a kultúra azon aspektusainak megismertetése, melyek az adott kultúrában született emberek számára természetesebbek;
- c.) azon képességek elsajátíttatása, melyek révén a tanulók eredményesen tudnak az adott idegen nyelven kommunikálni.¹⁴

Az itt bemutatott szemléletváltozást tükrözi az az összefoglaló táblázat, amelyet a 4. Melléklet tartalmaz.¹⁵ Az interkulturális szemlélet során aláhúzandó a saját és az idegen nyelvi kultúra közötti hasonlóságok és különbsé-

¹⁴ Glaser, Evelyn (1999: 7) alapján Molnár (2001: 47)

¹⁵ Weirmann, G. – Hosch, W. (1999): Geschichte im landeskundlichen Deutschunterricht. In: *Zielsprache Deutsch*. 1992. 2.sz. 134-142. o., idézi Molnár (2001), 48. o.

gek felismertetése és tudatosítása a tanulóknál. Ezzel olyan képességek fejlesztethetők ki, amelyek segítik a célnyelvi kultúrával és azok képviselőivel szembeni esetleges előítéletek és sztereotípiák fokozatos leépítését és olyan fontos nevelési cél megvalósítását, mint a nyelvtanulóknak az újjal, az idegennel szembeni nyitottságra, megértésre és elfogadásra való nevelése.

A gyakorlatban, az idegennyelv-órákon a felsorolt három szemlélet nagyon ritkán fordulhat elő tiszta formában, hiszen még a legkorszerűbbnek tartott interkulturális szemlélet is csak akkor működhet eredményesen, ha épít a korábbi szemléletek megfelelő komponenseire. Nem kell tehát automatikusan elvetni minden korábbi elképzelést, hanem mindig az adott nyelvtanulási szituációnak megfelelően kell döntenet és többféle módszer elemeit a célnak megfelelő módon ötvözni.

A következőkben gyakorlati példákön szeretném bemutatni, hogy hogyan jelenik meg a kommunikatív-interkulturális szemlélet az országismereti projektmunka keretein belül.

Első példaként a „Millennium és Millecentenárius: Ausztria–Magyarország együtt ünnepel” elnevezésű projektet ismertetném, amelyet Molnár (2001) mutat be Magyar Ágnes és Wolfgang Schmitt (1998) beszámolója alapján¹⁶.

„Az alapötletet a közlegő ünnepen kívül az a bécsi lakosok körében végzett közvélemény-kutatás által hozott eredmény szolgáltatta, mely szerint az osztrák oldalról kevés együttműködési készség mutatkozott az annak idején 1995-re tervezett 'Bécs–Budapest' világkiállítás megrendezésével és a későbbi közös megemlékezéssel kapcsolatban. A magyar diákok arra voltak kíváncsiak, mi lehetett ennek az oka, vagyis milyen az osztrákok és a magyarok közötti viszony valójában, hogyan gondolkodnak egymásról; gondolkodásmódjukat befolyásolja-e a közös történelmi múlt, s ha igen, milyen módon. A projekt célkitűzései mellett az alábbi vázlat bemutatja a megvalósításhoz felhasznált eljárásmodokat és konkrét feladatokat:

¹⁶ Schmitt, W. – Magyar, Á. (1998): *Ergeben zwölf Stück einer Torte wirklich ein Ganzes? Zur Begründung eines interaktiven Lehr- und Lernkonzepts in der Landeskunde*. In: *Fremdsprache Deutsch*. Heft 18. 1998. 1. sz. 46–49.

Feladatok	Tartalmi célkitűzések
dokumentumok és kiadványok beszerzése Bécsből a „Budapest 1896. Millennium a k.u.k. jegyében” c. 1996-os kiállításához	háttérismeretek gyűjtése és elsajátítása a magyar történelem idevonatkozó részeiről; az összefüggések felismerése
magyar és német nyelvű újságcikkek gyűjtése	olyan aktuális események összegyűjtése, melyek során megmutatkoznak a különbségek az osztrákok és a magyarok egymáshoz való viszonyulásában
a bécsi interjúk előkészítése: kérdések összeállítása	az osztrákok magyarokról alkotott képének közelebbi megismerése
a bécsi út előkészítése: tájékozódás az utazási lehetőségekről; a felvételek előkészítéséhez szükséges eszközök beszerzése	
interjúk készítése: Bécsben a járőrelők megkérdezése	a beszélgetések során újabb kérdések felvetése, amelyek segítségével feltárhatók a téma újabb aspektusai
az „1100 éves Magyarország” c. kiállítás megtekintése és fotózása a szentendrei Marcipánmúzeumban	a magyarok önmagukról alkotott képének megismerése történelmi szempontból, a magyarok történelmi tudatában a Monarchia nyomainak felkutatása
a Bécs melletti puchbergbeli Marcipánmúzeum „1000 éves Ausztria” c. kiállításának megtekintése	magyar vonatkozások keresése az osztrákok történelmi tudatában

Az interjúk készítése során a tanulók a kiállítással és az ünnepel kapcsolatos kérdéseken kívül olyan általános kérdéseket is feltettek a bécsi interjúalanyoknak (hölgyek a kávézóban, hajléktalanok, utcai árus stb.), amelyekre az adott válaszok elemzése további tanulsággal szolgálhat az interkulturális megközelítés során. [...] A fenti projektvázlat azt is megmutatja, hogy **az interkulturális országismeret közvetítése során az egyik legfontosabb cél a nyelvtanulók kíváncsiságának, érdeklődésének felkeltése** (l. tartalmi célok), **hiszen ezzel motiválhatjuk őket a további önálló munkára és kutatásra, kérdések feltevésére a célnyelvi kultúrával kapcsolatban**” (Molnár 2001: 52–53).

Második példaként egy olyan projektmunkát mutatok be, amelyben Molnár Andrea irányításával 1998-ban egy balatonalmádi nyelvi táborban nyaraló diákcsoport vett részt (Molnár 2001: 53–66). A bemutatott példából látszik, hogy a projektmunka iskolai kereteken kívül is kiválóan működik. A projektben résztvevő fiatalokat az a közös érdeklődés vezérelte, hogy többet tudjanak meg arról, hogy hogyan vélekednek a Magyarországon nyaraló német turisták az itteni viszonyokról (melyek kedvenc magyar ételeik, itala-

ik; mit láttak eddig az országból, tapasztaltak-e változást a Balaton környékén stb.). Az adatgyűjtés elsősorban interjú formájában történt – ez a forma segítette a célnyelvi kultúra nyelvét beszélő emberekkel a kapcsolatteremtésben, sok tapasztalattal és autentikus hanganyaggal gazdagította a résztvevőket. A hanganyag feldolgozása, a tartalmi hozadékon kívül, különféle nyelvi készségek fejlesztésében is segített (hallott szöveg értése, íráskészség, helyesírás fejlesztése, szókincsbővítés). A tanulók maguk határozták meg, hogy a turisták szokásainak, viselkedésmódjának feltérképezésénél milyen konkrét témákban fognak kutatni (pl. táplálkozási szokások, életmód – mindennapi környezetvédelem, viselkedésformák). Az interjúkat a közös előkészítő munka után a tanulók teljesen önállóan, tanári segítség nélkül végezték. A személyes élmény, melyet az interjú elkészítése jelentett a továbbiakban pozitívan befolyásolta a tanult nyelv beszélőihez és a nyelvtanuláshoz való hozzáállást is. A tanulók megtapasztalhatták, hogy nyelvtani, vagy szókincsbeli hibáik ellenére eredményesen tudnak kommunikálni a tanult idegen nyelven és ennek rendkívül pozitív hatása lehet a további nyelvhasználatban. Tanári segítséget a hanganyagok leírásában kaptak a tanulók, azok tartalmi feldolgozását önállóan végezték. Igen fontos volt, hogy az eddig tankönyvből ismert passzív szókinccsel most „élőben” találkoztak és ez egyrészt segíti a bevésődést, illetve az aktiválást, másrészt élővé teszi a nyelvet és erős motiváló hatása van. A tanulók rádöbbenhettek arra, hogy az, amit az iskolában, a nyelvórákon tanultak nem elvont dolog, hanem a mindennapi kommunikációban használatos hasznos eszköz. A vizsgált területekről nyert tartalmi információt kis csoportokban dolgozták fel és az egész projektet prezentáció formájában mutatták be a más projekteken dolgozó csoportoknak. A projekt megvalósításának előnyei *pedagógiai szempontból* így foglalhatók össze:

- belső motiváció,
- saját kezdeményezés, saját ötletek,
- önálló munka,
- csoportmunkában való együttműködési képesség – kooperációs készség,
- az egyéni teljesítmény, illetve egymás munkájának értékelése.

A projekt előnyei *nyelvtanítás-módszertani* szempontból:

- a négy nyelvi alapkészség fejlesztése,
- szókincs fejlesztése,
- kiejtés, intonáció fejlesztése,
- szótárhasználati ismeretek fejlesztése,
- országismereti tudás szerzése,
- interkulturális országismeret (a két kultúráról szerzett információk összevetése, elemzése révén),

– közvetlen, személyes élmény az élő nyelvvel.

A fenti projektek tanulságait Molnár (2001: 65-66) így foglalja össze a nyelvtanár számára:

1. Beigazolódott a kommunikatív nyelvtanítás egyik alaptétele, hogy az idegen nyelven történő kommunikációban az a fontos, amit mondunk és nem az, ahogyan mondjuk. Tehát a tanulók nyelvtani hibáikkal nem törődve megpróbálták folyamatosan kommunikálni, mert az eredményes kommunikáció lényege az információáramlás. Megtapasztalták az élő nyelv különböző változatait, kiejtés és szókincsbeli különbségeit, amely a hagyományos tankönyvekből való oktatás során szinte lehetetlen.
2. „Az interkulturális országismeret csak valódi, interkulturális kommunikáció létrejöttével válik közvetíthetővé.”

Saját oktatási tevékenységem során a Budapesti Gazdasági Főiskola Kereskedelmi Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai karán is néhány esetben alkalmazni tudtam a projektmunkát a hallgatók országismereti tudásának elmélyítésére. Főiskolánkon az országismeret közvetítésében még nagyrészt a kognitív szemlélet érvényesül, tehát ha nem is külön tantárgyként de külön tanegységként, főként előadások formájában adjuk át ezeket az ismereteket kiemelten az idegenforgalmi és vendéglátó szakos hallgatóknak, de természetesen a kereskedelmi szakosoknak is. Szintén nagy hangsúlyt kap az országismeret az Európa-tanulmányok szakirány oktatásán belül. Sok esetben anyanyelvű meghívott előadókkal dolgozunk, de az Európa-tanulmányok¹⁷ keretein belül, az anyagot nemcsak előadások során dolgozzák fel a hallgatók. A felmerült témákat először beszélgetés formájában megvitatják, majd kisebb csoportokat alkotva érdeklődésüknek megfelelően kiválasztanak egy-egy szűkebb területet (pl. az EU jogrendszere, az EU és Nagy Britannia, az EU és Magyarország kapcsolata, monetáris unió, stb.), melyeket esetleg még szűkebb részterületekre bontanak fel egymás között. Az így megalakult csoportok tulajdonképpen szabad kezet kapnak az információ beszerzéséhez: gyűjthetnek anyagot az Internetről, fordulhatnak az EU képviseltekhez, gyűjthetnek újságcikkeket megfelelő szakmai folyóiratokból, sőt személyes interjúkat is készíthetnek megfelelő célszemélyekkel stb. Természetesen ez a munka igen gondos előkészületet és a célok pontos meghatározását igényli. Az alkalmazott módszerek függvényében különböző nyelvi készségek fejlesztésére is igen alkalmas, tartalmi hozadéka pedig a témáról szerzett igen alapos ismeret, amelyet semmilyen tankönyv nem biztosított volna számukra. A projektmunka végén a résztvevők magas színvonalú prezentációkban számolnak be kutatásaik eredményeiről. Itt kiemelten

¹⁷ az adatközlésért köszönettel tartozom dr Szilfai Annamáriának a BGF KVIFK docensének

fontos a prezentációs technikák elsajátítása és gyakorlati alkalmazása, melyekre későbbi pályájuk során hallgatóinknak nagy szüksége lesz.

Szintén érdekes projektmunkára kínál lehetőséget az a gyakorlat, hogy idegenforgalmi és vendéglátóipari szakos hallgatóink tanulmányaink során egy szemesztert kötelező külföldi gyakorlaton töltenek. Onnan hazaérkezve azok a hallgatók, akik ugyanabban az országban töltötték gyakorlati idejüket igen értékes tapasztalatokkal térnek haza az ottani élet- és munkakörülményekről és természetesen szűkebb szakmájukkal kapcsolatban is, melyeket összevethetnek az itthoni viszonyokkal. Ezeket a tapasztalatokat aztán az idegennyelvi-órákon projektmunka keretében dolgozzák fel. Természetesen nemcsak élményeikre épül a beszámoló, hanem miután kiválasztották a témát (pl. az adott ország étkezési szokásai, a munkavállalók helyzete, az idegen országból érkezett munkavállalóhoz való viszonyulás, életszínvonalbeli különbségek, a szabadidő eltöltése a fiatalok körében, stb.) itthoni anyaggyűjtésbe kezdenek a célországról és Magyarországról egyaránt. A projektmunka lezárása után megint igen érdekes prezentációk születnek sokszor írásos, kép-, esetleg videóanyaggal illusztrálva.

Hol húzhatók meg a projektoktatás határai? – teszi fel a kérdést Skiera (1999). Hiszen számos tényezőtől függ, hogy a projektoktatás milyen mértékben válik az 'iskolai eljárások jellegzetes elemeként' (Kilpatrick) az oktatás szerves részévé. „Az alternatív iskolák például oly módon valósítják meg Kilpatrick elképzeléseit, hogy a tanulás egészét nagyszámú projektre alapozott választási lehetőségek alapján alakítják ki” (Németh–Skiera 1999: 313). Bizonyos, hogy a projektmunka különböző formái hozzájárulnak a sokszínű iskolai élet kialakításához. Kétséges azonban, hogy az iskola minden megnyilvánulási formájával kapcsolatban eredményesen használható a projekt módszer. Mindenesetre komoly feladat vár azokra az oktatókra, akik látván a módszer számtalan pedagógiai előnyét, személyiségformáló erejét, minél eredményesebben szeretnék beépíteni azt a hagyományos iskola keretei közé.

1. Melléklet: Összefoglaló tartalmi áttekintés a 20. sz. legnagyobb hatású idegennyelv-oktatási módszereiről

<p>nyelvtani-fordító módszer</p> <p>A 19. század derekára az egész világon megerősödött. Az élő nyelveket a holt nyelvek mintájára, a latin grammatikára építve tanítja, a szövegfordítás és nyelvtani szerkezetek segítségével.</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>A nyelvtanulás célja:</i> a nyelv szerkezeti szabályainak megértése és alkalmazása, helyes mondatok képzése, ezért az írott nyelvet részesíti előnyben. A tanóra nyelve az anyanyelv. – <i>Az elsajátítandó készségek:</i> írás, olvasás, fordítás (a nyelvtani ismeretek alkalmazására). – <i>A tankönyv szövegei</i> a nyelvtani anyag bemutatásának és új szavak, kifejezések bevezetésének céljából a könyv számára írott szövegek, ill. irodalmi klasszikusok a célnyelvi kultúrából. A szabályokat deduktív módon magyarázza. – <i>Gyakorlatok:</i> szabály alkalmazása, szövegkiegészítés, átalakítás, behelyettesítés, kérdés-felelet, olvasás (a szöveg szóbeli/írásbeli összefoglalása), diktálás, fogalmazás, oda-vissza fordítás
<p>direkt módszer</p> <p>A nyelvtani-fordító módszer hagyományának ellensúlyozására jött létre a 19. század végén. Az 1920-as években teljesebbé válik. A gyermeki nyelv elsajátításához hasonlóan, az anyanyelv kirekesztésével, közvetlenül, szemléltetéssel, ill. asszociációs módszerekkel tanít.</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>A nyelvtanulás célja:</i> az idegen nyelven való gondolkodás megtanítása, a nyelv mint kommunikációs eszköz elsajátítása hallás és utánzás segítségével <i>A tanóra nyelve:</i> az idegen nyelv. – <i>Az elsajátítandó készségek:</i> hallás utáni megértés és a beszéd, a kiejtés, csak ezután az olvasás és az írás. – <i>A tankönyv szövegei</i> a beszélt nyelvet tükrözik mindennapi szituációkban. <i>A nyelvtanra</i> nem fektet nagy hangsúlyt, és induktív módon tanítja: a nyelvtani szabályokat a példából kiindulva vezeti le. – <i>A gyakorlatok</i> központjában a beszélt nyelv áll: szövegek hallgatása, utánzás, szóbeli összefoglalás, játékok, beszélgetés.
<p>intenzív módszer</p> <p>A második világháborúban az amerikai katonákat rövid idő alatt csoportosan meg kellett tanítani nyelvekre, hogy meg tudják magukat értetni, ill. hogy értsenek idegen nyelven.</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>A nyelvi készségek</i> közül a beszédre, főként a jó kiejtéssel és hanglejtéssel begyakorolt mondatok, dialógusok megtanulására fektették a hangsúlyt. – <i>A nyelvtan</i> és a szókincs szerepe ezért háttérbe szorult. A nyelvtanulás során alkalmazott ún. intenzív módszer (utánzó, ismétlő, mondatforgató, drillező, túltanuló) <i>technikái</i> az audiolingvális eljárások elődei.

<p>audiolingvális/ audiovizuális módszer</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Az elsajátítandó készségek:</i> a nyelvet nem írásnak, hanem beszédnek tekintik, ezért a készségek közül a hallás utáni megértésre és a beszédre koncentrálnak. Hétköznapi szituációk, párbeszéd adja a nyelvi laborban történő oktatás alapját. Az óra nyelve az idegen nyelv. Jellemző a képekkel való illusztráció, mint a megértés, ill. az emlékezetbe vésés eszköze. – <i>A tankönyv szövegei:</i> sematikus mondatokból állnak, modellként szolgáltatók, amelyeket szó szerint a lehető legkövetelmesebb kiejtéssel és intonációval kellett begyakorolni és megtanulni. A mondatok megtanulásával egyidejűleg sajátították el a nyelvtani szerkezeteket is, ezért a nyelvtan tanítása nem volt szisztematikus. – <i>Jellemző gyakorlatok:</i> drill, párbeszéd, szövegkiegészítés, kívülről megtanulás, dialógusok. Az audiovizuális módszer létrejöttékor pedig már a hang és kép látványos összekapcsolásával igyekezett megteremteni a beszédhelyzeteket. Eszközei pl.: diavetítő, írásvetítő, televízió stb.
<p>kommunikatív módszer</p> <p>Az 1970-es években kezdett kialakulni, teljes koncepciója azonban a 80-as, 90-es évekre teljessé vált.</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>A nyelvtanulás célja:</i> az ún. kommunikatív kompetencia megtanítása, azaz olyan szintű készségek kialakítása, amelyek segítségével a diák nemcsak használja, de jól is használja a nyelvet. Vagyis egyaránt fontos a nyelvhasználat és a nyelvtanhasználat a szituációkban betöltött szerepük alapján, s ehhez a készségek integrálására van szükség. – <i>Az elsajátítandó készségek:</i> A négy nyelvi alap- készség: a hallott szöveg megértése, olvasott szöveg megértése, beszédalképesség, írásképesség. A készségek fejlesztésének sorrendje az adott tanulási céltól és a tanulók csoportjától függ. Nagy jelentőséget tulajdonít azonban a globális, ill. a szelektív hallás és olvasás utáni megértésnek. – <i>A tankönyv-szövegek</i> eredeti anyagokat tartalmaznak úgy, ahogy azok a célnyelvi kultúra mindennapi kommunikációjában előfordulnak. A nyelvtan tanításában megkülönbözteti azokat a jelenségeket, amelyeket elegendő csak felismerni és megérteni, ill. az értelmes kommunikációhoz feltétlenül szükséges nyelvtani anyagot. Induktív módon magyarázza a nyelvtant. – <i>A gyakorlatok</i> a fejlesztendő készségeknek megfelelően sokszínűek, pl. szerepjátszás, nyelvi játékok, történet elmondása, eredeti hanganyagok feldolgozása kérdések, képek stb. segítségével.
<p>az interkulturális szemlélet</p> <p>Az interkulturális kommunikációval foglalkozó kutatási eredmények szerint az idegen nyelven történő eredményes kommunikációhoz nem elegendő csupán a nyelvi kompetencia megszerzése. A különböző kultúrájú emberek találkozásakor az idegen nyelvű kommunikáció során gyakran észlelhetők zavaró tényezők, amelyek félreértéshez vagy meg nem értéshez is vezethetnek, s így előítéletek, sztereotípiák kialakulásához vezethetnek. Szükség van tehát a kommunikatív kompetencia mellett ún. interkulturális kompetencia kialakítására is. Ez a képesség teszi lehetővé, hogy „a más kultúrák képviselőivel érintkező emberek képesek legyenek a pusztán nyelvi</p>

szinten túl kommunikálni: értsék meg annak a kulturális háttérnek alapjait, mely az adott országban lakó embereket formálja, azaz a kultúraspecifikus értékeket és attitűdöket, a kultúraspecifikus viselkedési formákat, társalgási szokásokat, a kommunikációs stílusokat, a nem verbális viselkedést”. Ennek elérése érdekében a tanuló szemszögéből történő alapos elemzés során (a hazai és a célnyelvi kultúra folyamatos összehasonlításán keresztül) létrejön egy újfajta hozzáállás az idegen nyelvhez, az ‘idegen’ kultúrához. A hazai, illetve az ‘idegen’ kultúra hasonlóságainak és különbségeinek tudatosítása láttatja velünk az ‘idegen’ kultúrával szembeni előítéleteinket, ezzel a fejünkben már meglévő sztereotípiák, klisék fokozatosan leépíthetők. A folyamat során megnövekszik toleranciaképességünk az új, az ismeretlen, a megszokottól eltérő dolgokkal szemben, amely a célnyelvi kultúra és annak képviselőinek jobb megértéséhez vezet.

Lehetséges eljárások összehasonlítás, jelentésvizsgálat, konkrét tapasztalatok gyűjtése (projektmunka), verbális és nonverbális viselkedésvizsgálatok stb.

2. Melléklet: Alternatív módszerek az idegennyelv-oktatásban

közösségi nyelvtanulás (Community language learning)	csoportszellem; pszichiátria; pszichológia; az „ember” kiemelt szerepe; az érzelmi tényező tudatos beépítése a tanulási folyamatba; bensőséges hangulat kialakítása az órákon; a témákat a tanulók választják, körben ülnek, mögöttük tolmács, aki a mondottakat a célnyelvre fordítja, majd fokozatosan háttérbe vonul, és átadja a szót az idegen nyelven egyre többet tudó és beszélő tanulóknak
humanisztikus szemlélet (Humanistic approach)	tanulást megkönnyítő környezet; bizalmas légkör; értelem és érzelem együtt; tanulás = felfedeztetés; önmegvalósítás; az önmegismerés motivál; az önbecsülés segíti a tanulást; a tanuló mint individuum; egymás érzéseire való nyitottság; energiák és érzelmek felszabadulása; személyes élmények, témáit is ezekből meríti (egyoldalúság!)
néma módszer (Silent Way)	függetlenség, önállóság, felelősség, szabadság érzése motivál, így örömet szerez a nyelvtanulás; instrumentalizált nyelvoktatás: betűk/hangok → szótagok → szavak → mondatok; a tanár a cél nyelven beszél, de mindent csak egyszer mond el: a csend segíti az összpontosítást és a bevésést, s az emlékezés átvált automatikusan előhívható tudássá, az én részévé válik
szuggesztópédia (Suggestopedy)	a tanulás pszichológiája; a szuggesztió, a jóga és a zeneterápia ötvözete; irányított légzés; fényhatások; relaxáció; teljes külső és belső harmónia megteremtése; a tanár meghatározott előírás szerint beszél, mozog és örömteli, vidám hangulatot teremt az órán; szerepjátékok, melyek során a tanulók felszabadulnak saját személyiségük korlátai alól
cselekedtető módszer (Total Physical Response)	a megértés fontosabb, mint a beszéd, testmozgással illusztrálják, mert a bevésés gyorsabb, ha a tanuló elvégzi a feladatokat, ezért a tanár felszólító mondatait a tanulók végrehajtják; a tanulók csak később kezdenek el beszélni, de ezt az időt ki kell várni (hasonlóan a kisgyerekekhez, aki először szintén többet ért, mint amennyit mondani tud); erősen irányított tanulás

3. Melléklet: A teljes pedagógiai projekt megvalósításának hét összetevője

1. **projektkezdeményszerés** – a tanár és a tanulók a projekt szabadon változtatható kiindulási pontját képező ötletet, javaslatot, problémát, feladatot vagy élményt beszélnek meg.
2. **a projekt vázlat** – közösen megvitatják, hogy az összegyűjtött javaslatok közül melyeket tartják használhatónak és megvalósíthatónak. Végül egyetlen kezdeményszerést választanak ki. A cél: a csoport egy részének vagy valamennyi résztvevőnek a számára **egy hasznos tevékenységi kör meghatározása**.
3. **a projekt tervezete** – az első munkaterv összeállítása és a megvalósítás lehetséges módozatainak felvázolása
4. **a tervezett tevékenységek folytatása** – koncentráció azokra a területekre, melyekben fontos szerep jut a készségeknek, a képességeknek, a különböző eljárások ismeretének vagy a művészi teljesítménynek.
A projekt megvalósítási folyamatába beágyazott
 - A) **fixpontok** – néhány perc, amikor a tanulók megszakítva tevékenységüket kölcsönösen tájékoztatják egymást a projekt állásáról és megbeszélnek a szervezési kérdéseket.
 - B) **metakommunikáció** – az a beszélgetés, melynek során a résztvevők saját tevékenységeikről és a projektben végzett eljárásokról beszélnek. (A projekt pedagógiai szempontból fontos mozzanata – a résztvevőkben tudatosul, hogy mit és hogyan tesznek.)
5. **a) a kézzelfogható termék ('produktum')** elkészülése – ezzel a projekt befejeződik.
 - b) **visszacsatolás a projektkezdeményszeréshez** – a projektkezdeményszerés alapját képező gondolat összehasonlítása a végeredményszerel, a projekt megvalósítása folyamatának megbeszélése – a későbbiekre vonatkozó tanulságok levonása
 - c) **a projekt végkifejlete** – a projekt résztvevői az eredményeknek, eljárásoknak vagy a megszerzett új ismereteknek közvetlenül a hétköznapi életben vagy a munkában veszik hasznát.

4. Melléklet: Az országismeret tanításáról alkotott elképzelések fejlődése

	Kognitív szemlélet	Kommunikatív szemlélet	Interkulturális szemlélet
Módszertani keret	külön tantárgy vagy önálló tanórai egység	idegennyelv-óra	idegennyelv-óra
Legfontosabb cél	<i>tudás</i> : a kultúráról és a társadalomról meglevő ismeretek átadása rendszerező formában	<i>kommunikatív kompetencia</i> : képesség a meg nem értéstől/félreértésektől mentes kommunikációra	kommunikatív+ <i>interkulturális kompetencia</i> : önmagunk és mások jobb megismerése
Tartalom	szociológia politika gazdaság kultúra történelem ↓ országról alkotott kép kialakítása	– milyen körülmények között laknak az emberek – milyenek az egymáshoz fűződő kapcsolatai – hogyan vesznek részt a közösségi életben – hogyan dolgoznak – hogyan biztosítják életfeltételeiket – hogyan képezik magukat – hogyan szórakoznak ↓ mindennapi kultúra/ társalgási témák tárgyalása	A célnyelvi kultúra minden megjelenési formája a nyelvórán; és jelentése a célnyelvi kultúrán belül és azon kívül (vagyis tanulóink számára) ↓ az idegen kultúra megértése

Irodalomjegyzék

- Bárdos Jenő (1993): A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma. Veszprém.
- Bárdos Jenő (2000): Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Bognár Anikó: Az idegen nyelvek oktatásának helye és szerepe az Európai Unióhoz való csatlakozásban, In: *Új Pedagógiai Szemle*, 1997/10. sz.

- Frey, Karl (1993): Projektmethode. In: Frey, Karl (1993): *Allgemeine Didaktik*. Zürich. 1993
- Fried-Booth, D. L. (1989): *Project Work*. Oxford University Press, Oxford
- Glaser, Evelyn (1999): Többletérték az egyetemi nyelvoktatásban. In: *Modern Nyelvoktatás*, 1999. 4. sz.
- Göbel, Richard (1982): Alternative Methoden oder Methode der Alternativen. In: *Triangle 2*, Paris,
- Medgyes Péter (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- Molnár Andrea (2001): *Idegennyelv-tanítás – másképpen (?)*. Minták a magyarországi tanítási gyakorlatból, Eötvös József Kiadó, Budapest
- Németh András – Skiera, Ehrenhard (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest
- Neumer, G. – Hunfeld, H. (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Eine Einführung. Langenscheidt, Kassel
- Tanítani és tanulni – A kognitív társadalom felé* „Fehér könyv” (1996), Budapest, Munkaügyi Minisztérium
- Zerkowitz Judit (1988): *Tanítsunk nyelveket!* Általános módszertan nyelvtanárok számára. Tankönyvkiadó, Budapest