

Pelcz Katalin

Az interkulturális szemlélet hatása a magyar mint idegen nyelv oktatásában

1. Bevezetés

Az interkulturális kommunikáció – mint kultúrák közötti érintkezés – természeténél fogva jelen volt az emberiség történetében; a 20. században mégis érezhetően újraértelmeződött, új irányt nyitott számos tudományterületen. Az interkulturális oktatás, tanulás, kommunikáció és megértés több nézőpontból értelmezett, számos összefüggésben használt és sok jelentésárnyalatot hordozó terminus technicus. Termékegyenítően hatott a szociológia, a nyelvpolitika, az anyanyelvi nevelés és a gazdaság területén is. A kérdéskört leszűkítve arra keresem a választ, hogy miként hat(ott) az interkulturalitás a nyelvoztatás, a magyar mint idegen nyelv oktatásának területén.

2. Nyelv, funkció, kultúra – interkulturális megközelítésben

Az újraértelmezett alap gondolat megjelenik a 20. század elején is. Hasonló kérdéseket fogalmaz meg a Prágai Nyelvész Kör mintegy hetvenhat évvel korábban az 1929-ben megjelent „Tézisek”-ben, mikor azt mondja ki, hogy a nyelv csak funkcióban, egy adott célnak alárendelve, kultúrán belül értelmezhető. A nyelvi eszközöket szituációban, a szituációt kultúrában helyezi el.

Az interkulturális aspektus újra a figyelem középpontjába helyezi a kérdést és kibővíti azt: Melyek azok a célnyelvi kultúrára vonatkozó ismeretek, amelyekkel a nyelvtanulók már rendelkeznek? A tanulási célt pedig annak segítségével határozza meg, hogy mely ismeretekre van elengedhetetlenül szükségük a tanulóknak, valamint mely területek keltik fel a diákok érdeklődését.

Az interkulturális kommunikáció elméletének hatására az idegennyelv-oktatásban a mindennapi nyelvhasználat elvárásainak határai kitolódnak. Az interkulturális készség a nyelvoztatás hatósugarába vonja a célnyelvi gondolkodás megértésének és összegzésének képességét is. Ezáltal az idegennyelv-oktatás teljességre törekszik abban az értelemben is, hogy a tanuló személyiségére hasson, annak szemléletét befolyásolja. Az interkulturális kompetencia áthatja a nyelvtanítás teljes területét. Az interkulturális készség hatására a kommunikatív nyelvoztatásban változás érzékelhető, mely a – több (nem csupán a nyelvi ismeret) perspektívából megközelített

– megértést (és nem pedig a produkciót) helyezi előtérbe. A kommunikatív nyelvoktatás célkitűzései megszilárdították azokat az elvárásokat, miszerint a nyelvtanulónak felhasználható, a célnyelvi környezetben hatékonyan alkalmazható nyelvi és kulturális ismeretekre van szüksége, hiszen a 20. századtól a hétköznapiok részévé válnak azok a helyzetek, amikor a nyelvtanulónak azonnal alkalmaznia kell elsajátított nyelvi ismereteit. A turizmus, a csere- és munkakapcsolatok, valamint a tömegkommunikáció kitágította a határokat, megsokszorozta azokat a lehetőségeket, ahol a diák alkalmazhatja az idegen nyelvet mint kommunikációs rendszert.

3. A célnyelvi kultúra interkulturális megjelenési módja a nyelvórán

Az, hogy a nyelvtanulás nem egyenlő a nyelvi szerkezetek elsajátításával, hanem magában hordozza a célnyelv kultúrájának megismerését, nem új keletű gondolat. Wilhelm von Humboldt 1822-ben megfogalmazza, hogy a nyelv kulturális szubjektivitást fejez ki, amely történelmileg meghatározott; egy nyelv ismerete azonos kultúrájának ismeretével.

Mégis újat hozott a nyelvoktatás elméletébe és gyakorlatába az interkulturális kommunikáció és didaktika megjelenése. A célnyelvi kultúrát már nem zárt és egységes rendszerként állítja a megismerés homlokterébe, hanem folyamatosan bővülő és változó struktúráként értelmezi, amely a kultúra különböző aspektusait helyezi a tanulási folyamat más-más fázisába. Ez a szemléletmód a nyelv és a kultúra rendszerének a megismerését nem csupán egy szintre emeli, hanem össze is keveri azt, a tanítás számára elegyet képez a kettőből, melynek határai nem láthatóak egyértelműen. Elveti az olyan didaktikai felfogást, amely a kulturális ismereteket külön tanulási egységként – különálló könyvként, fejezetként – mutatja be a diákok számára. Tág teret biztosít a kulturális ismeretek halmazának, mégsem engedi, hogy minden információt a kultúra fogalma alatt vonjunk össze. Ezzel a felfogással cseng össze az a megállapítás is, miszerint a kultúra a társadalom egy aspektusa, de nem egyenlő a társadalommal (vö. Vitányi 1980: 246-247).

4. A kultúrkörök összehasonlíthatósága

Az interkulturalitás megjelenése egy régen megfogalmazott igazságot von a nyelvoktatás elméletébe és gyakorlatába: *“Hiába fűrösztöd tenmagad, csak másban moshatod meg arcodat”* (József Attila: Töredékek). Ez konstruktív nézőpont, hiszen a célnyelvi kultúra elsajátított ismeretei a saját kultúrára vonatkozó ismereteket is újraértékelik. S amennyiben a tanulási folyamatot anyanyelvi tanár segíti, a hallgatók szemén keresztül ő maga is átértékeli, bővíti az interakcióban megjelenő kultúrákra vonatkozó ismereteit. Több folyamat megy párhuzamosan végbe: a tanári felfogás hat a diákra, és visszahat a tanárra, valamint a hallgató nézőpontja hat a tanárra,

és visszahat a diákra is. Az interkulturális szemlélet abból indul ki, hogy a nézőpontok összehasonlíthatóak.

Egyszerű példával élve: a legtöbb kultúrában, mikor az emberek találkoznak egymással, felteszik a kérdést: *Hogy vagy?/Hogy van?* Viszont meglepetésként érheti az idegennyelv-használót, ha magyar ismerőse tényleg válaszol is a kérdésére.

Tehát létezik egy közös kiindulópont, egy viszonyítási alap, amelyre támaszkodhatunk, amely segít az új ismereteket befogadni, a magyaroktatás célja pedig az, hogy felkészítse a diákokat a célnyelvi kultúra megértésére.

5. A kultúra fogalmának vizsgálata a nyelvoktatás szempontjából

Az interkulturális nézőpont újra felveti a dilemmát: mit nevezünk kultúrának? Miként tudjuk a nyelvoktatás során megismertetni a tanulókat a célnyelvi kultúrával? Hogyan tudjuk mindinkább kiszorítani a kulturális félreértések lehetőségét? Mely kulturális ismeretek relevánsak a tanulók számára?

Az interkulturális kommunikáció, illetve készség fogalmának meghatározásához elkerülhetetlen a kultúra fogalmának körbekerítése. Ha a kultúra fogalmát szerte-nénk meghatározni, nem támaszkodhatunk csupán egyetlen kultúraelmélet eredményére. Vállalva az eklekticizmust, vizsgáljuk meg a különböző szemléletmódokat a nyelvoktatás szempontjából.

A kultúra „emberi” fogalom. „Kultúra mindaz, amit az ember teremt, amihez hozzányúl, amin a keze nyoma látszik... ami nem tűnik el jelöletlenül az időben” (Bárdos 2002: 4). A meghatározás magában hordozza, hogy a fogalom egységes egészként nehezen, vagy egyáltalán nem ragadható meg (ezt nem is tűzhetjük ki célul), a nyelvoktatás folyamatában csak részeire bontva adható át. A részeket pedig nem tudjuk elkülöníteni egymástól, a határok elmosódtak. A kultúra részévé vált például a lakáskultúra, az öltözködéskultúra, a testkultúra, a politikai kultúra. (Sőt beszélhetünk például kultúrnövényekről is...) Ezek mindegyike összefüggésben áll a kultúra egyéb területeivel, példának okáért a lakáskultúrában megjelennek a különböző stílusirányzatok, a politikai kultúrában a történelem.

„E szót [*kultúra*] általában kétféleképpen használják: vagy úgy, mint szinekdochét, amidőn a beszélő a kultúra egyik elemére vagy valamely megjelenési formájára gondol, például a „művészetre”, vagy egyfajta érzelmi serkentőszer vagy csillapítószer gyanánt” (Eliot, T. S. 2003: 10). E meghatározásban megjelenik az emocionális elem, ami figyelmeztet bennünket arra, hogy mindig az érzelmeinken keresztül közelítünk a kultúrkörökhöz.

Roche (2001: 20) a kultúra megjelenési formáit jéghegyhez hasonlítja, melynek van egy mindenki számára könnyen érzékelhető része; ide sorolja a szépművészetet, az irodalmat, a színházművészetet, a zenét, a táncot, a gasztronómiát és az öltözködést. A jéghegy csúcsának elemeiben felfedezhetjük annak a 19. századi felfogásnak

a maradványait, amikor a kultúrát a művészetekkel azonosították. De a jéghegynak létezik egy sokkal nagyobb része, mely a felületes szemlélő számára láthatatlan; s amennyiben nem készítjük fel a nyelvtanulókat arra, hogy a jéghegy nagyobb része a felszín alatt húzódik meg, könnyen zátonyra futhatnak a kommunikációban. A felszín alatt meghúzódó részek közül néhány példát emeljünk ki. Idetartozik az adott kultúrában realizálódó szépség fogalma, a gyermeknevelési felfogás, az öröklés szabályai, az alá-fölé rendeltség struktúrája, a bűn definíciója, a büntetés-végrehajtás gyakorlata, az állatokhoz való viszonyulás, az igazság fogalma, a munkához való hozzáállás, a történelem, az irányítás fogalma, a döntésmechanizmusok, a higiéniai elvárások, a függetlenséghez való viszonyulás, a betegséghez való viszonyulás, érzelemkifejezés módjai stb. Fontos, hogy az adott kultúra az individualizmust vagy a kollektívizmust helyezze-e előtérbe; igényli-e, akceptálja-e, várja-e a kritikát.

Mindezeknek explicit vagy implicit hatásuk is van. A hatékony interkulturális oktatás folyamatában elengedhetetlen, hogy az átadott kulturális részterületet összefüggésbe hozzuk a korábban elsajátított ismeretekkel. Amennyiben nem mutatunk rá a kapcsolódási pontokra, a jéghegy darabjaira hullik szét. „Tudjuk, hogy a műveltség, az intelligencia és a művészetek iránti érzékenység nélkül a jó modorból előbb-utóbb merő automatizmus lesz; a tudás jó modor és érzékenység nélkül csak tudálékoság, hogy az értelmi képesség más emberi tulajdonságok nélkül csak olyan ámulatot kelt bennünk, mint egy sakkjátékos csodagyerek; hogy a művészet értelmi összefüggések nélkül: hiúság csupán” (Eliot 2003: 21).

A nyelvoktatás szempontjából a kultúra lényeges jellemzőit gyűjtötte egybe Porter – Samovar (1994: 12). Eszerint a kultúra megtanulható, átvehető/ továbbítható, dinamikus, szelektív és etnocentrikus rendszer, melynek területei kapcsolódnak egymáshoz.

6. A kulturális szocializáció mint a befogadás és az értelmezés szűrője

Annak ellenre, hogy számos kultúrkör viselkedési normáiról, kommunikációs szokásairól, tradícióiról és gondolatvilágáról van tudomásunk, a saját viselkedésünket és kommunikációs formáinkat a saját kulturális normáinkhoz, meggyőződéséhez igazítjuk. Az emberek nincsenek tudatában annak, hogy saját kultúrájuk hatása alatt, a saját kultúrájukat általában felértékelve kommunikálnak a másik kulturális csoporthoz tartozóval.

Az új ismereteket befogadja és értelmezi a hallgató, összhangba hozza korábbi ismereteivel, egy úgynevezett kulturális szűrőn engedi keresztül. Visszaulva Eliot idézett gondolatára, „egyfajta érzelmi serkentőszer vagy csillapítószer gyanánt” is szolgál. Ezek a tényezők nagyban befolyásolják az érzékelését, gondolkodását és cselekvését. Ezáltal az interkulturális szituációkban gyakran megjelenik az interferencia jelensége, ami bizonyos helyzetekben félreértéshez vezethet.

A félreértés nem egyenlő a meg nem értés helyzetével. Kulturális félreértésről akkor beszélhetünk, ha azt hisszük, hogy megértettük a (beszéd)helyzetet, és ennek a meggyőződésnek a biztos tudatában veszünk részt a kommunikációs folyamatban (Mudersbach 1987: 240). Az sem teszi egyszerűbbé a nyelvtanár feladatát, hogy a félreértésnek és félreértelmezésnek is több szintjét figyelhetjük meg a nyelvoktatás folyamatában. Félreértésről beszélhetünk akusztikai, szintaktikai és szemantikai szinten, a kommunikációs szituáció szándékának felismerése szintjén. Kiemelve a szemantikai és a pragmatikai szempontot, elmondható, hogy szükséges a szókincs és a kifejezések területén a kultúrákat elkülönítő szemantizáció, valamint a nyelvhasználat szabályainak, a kulturális és szituatív feltételeknek az alkalmazása. A nyelv kapcsolatot tart, és információt közvetít. Hajlamosak vagyunk arra, hogy a környező világból azokat az információkat vegyük tudomásul, amelyekre érdeklődésünk, korábbi tapasztalatunk, szükségleteink stb. eleve ráhangolnak. Olyan nyelvi cselekvésekre, reakciókra vonatkozó információkat sajátítson el a tanuló, melyeknek a szituációban adekvát használata nélkülözhetetlen egy adott célnyelvi ország mindennapi életében. Jelen van a nyelvi szocializáció aspektusa, mely meghatározza a tapasztalatok tematizálását, a magatartás- és viselkedésformákat az interkulturális kontaktusok során.

Ezért nagy figyelmet kell a nyelvtanárnak szentelnie arra, hogy figyelembe vegye, a diák milyen keretek közé illeszti be az új ismereteket; hogy a diák értelmezési horizontja meghiúsíthatja-e a helyes értelmezést, az elsajátítást és a kreatív használatot. Ha képesek vagyunk annak a feladatnak a megvalósítására, hogy tágítsuk, sokoldalúvá tegyük ezt a struktúrát, nagyban elősegítjük a megértést és az összehasonlító szemlélet kialakulását.

A kommunikáció sikeréhez hozzájárulnak a viselkedési elvárások: a para- és a nonverbális kommunikáció megnyilvánulásainak segítségével kifejezésre juttatott viselkedési forma szituációfüggő, illetve komplex értelmezése is. A szociális interakciók szemszögéből elkülöníthetünk olyan receptív és produktív készséget, amelyek beépítendőek a nyelvoktatás folyamatába. A receptív készség a célnyelvi kultúra verbális és nem verbális, illetve paraverbális megnyilvánulásainak interpretációs készsége, a produktív készség pedig az alkalmazandó kijelentések és a nonverbális vagy paraverbális viselkedés aktív létrehozásának képessége.

7. A kulturális komponensek megjelenési formái a nyelvórán

Az interkulturális didaktikát követve a konkrét – nem nyelvi – instrumentális kulturális információt az adott célnyelvi kultúráról oly módon közvetítjük (implicit vagy explicit módon), hogy a diákokkal folyamatos párbeszédet folytatunk, különböző feladatokat valósítunk meg. Az anyagi kultúrát pedig nem választjuk el a szel-

lemi és szociokulturális megnyilvánulásoktól – úgy alakítva a tananyagot, hogy rávilágítson arra, egy kommunikációs szituációban miként vesznek részt és működnek együtt ezek az elemek, hogyan fejeződnek ki.

A kulturális tartalmak kiválasztását a tanulók érdeklődésének megfelelően, illetve kommunikációs céljaik szerint kell alakítani. A 21. századra már el is várja a nyelvtanuló, hogy megértse a célnyelvi kulturális közeget, képes legyen annak részévé válni. Gyakorló nyelvtanárként az általam tanított csoportoknak a kurzus időtartamának felénél azt a kérdést teszem fel, hogy mely témában szeretnének elmélyülni, szerintük mely területekre kell a tanfolyam következő részében fokozott figyelemmel lenni. Általában a kezdő és álkezdő szinteken a hétköznapi „mini-dialógusokhoz” szükséges nyelvi, non- és paraverbális igényeiket fogalmazzák meg a hallgatók, s ahogy a nyelvelsajátítás folyamatában a nyelv maga célból egyre inkább eszközzé válik, fordul a figyelmük a célnyelvi kultúra egyéb megnyilvánulásai felé.

„A ’kultúra’ kifejezéshez különböző képzetek társulnak aszerint, hogy az egyén, egy csoport vagy osztály, vagy éppen egy egész társadalom fejlődését helyezzük-e figyelmünk középpontjába. Azt állítom, hogy az egyén kultúrája a csoport vagy osztály kultúrájától függ, a csoport vagy osztály kultúrája pedig annak a teljes társadalomnak kultúrájától, amelyhez a csoport vagy osztály tartozik. Épp ezért a társadalom kultúrája az alapvető, és elsőként azt kell megvizsgálnunk, miben áll a ’kultúra’ kifejezés értelme a teljes társadalomhoz való viszonylatában” (Eliot 2003: 19).

A kommunikációs felek arra az elvárásra építenek, hogy a nyelvi egységeket hasonló módon értelmezik. Amennyiben az értelmezés eltérő, félreértik egymást. Ha a félreértés felszínre kerül, tisztázhatóvá válik. A félreértés realizálásában és tisztázásában figyelembe kell venni a beszélők közötti kulturális távolságot: minél közelebb helyezkednek el a kulturális csoportok egymáshoz, annál könnyebb a megértés, kevésbé éri a nyelvtanulót kultúrások. A kulturális megértésnek, amely az önmegfigyelésen és az „idegenek” megfigyelésén, analízisére alapszik, feltétele a csoport- és önmeghatározás.

8. Szimbolikus tartalom: nyelv és kultúra összekapcsolása

Csepeli György (1987) tanulmányai felhívják a figyelmünket arra, hogy amikor az emberek bizonyos csoportok tagjainak gondolják és nevezik magukat, akkor viszonyítási alapot teremtenek, kategóriákban gondolkodnak. A kategóriákat nem az egyén alakítja, hanem társadalmi és kulturális folyamatok mentén változnak az adott kultúrkörhöz igazodva. Ezek a kategóriák nemcsak ismeretet tükröznek, hanem értékelést is tartalmaznak. Az értékelő komponens és az ismeret szoros kapcsolatban áll egymással: minél erősebb az értékelő elem, annál inkább háttérbe szorul az ismeret. A fogalomkörök funkciót töltenek be, meghatározzák a gondolkodást, a kifejezésmodot és a viselkedést.

Mindahhoz, amivel a közvetlen használat, a cselekvés viszonyba kerül, különböző – önmagán kívül más dolgokra is utaló – jelentések, szimbolikus tartalmak is társulnak. A nyelvben a kultúrát a szimbolikus tartalmak hordozzák. A szimbólum összekötő erő, mely összekapcsolja a nyelvi és kulturális egységeket; szintén változó rendszer, melyben szükség van az állandóságra, amely a viszonyítási alapot hozza létre. Az itt ismertetett elméletet egyetlen (de fontos) példával illusztrálva vizsgáljuk meg a nemzeti szimbolika témakörét, amely a magyar mint idegen nyelv oktatásában is fontos szerepet játszik. A nemzeti szimbolika összetett fogalomkörét is tovább kell szűkíteniünk, de egyetlen aspektus is képletesen szemlélteti az elvet.

Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor (1999: 221) a következő választ adja arra a kérdésre, hogy mit nevezünk magyar „önazonosság-tudat”-nak. Megállapítják, hogy a magyarságtudat megfogalmazásához viszonyítási alapra és a meghatározást körülölelő szituációra van szükség. Mindemellett természetesen az egyén felfogása, ismeretei és meggyőződése játszik meghatározó szerepet. Ha az ősi származás kérdése adja meg a szituáció keretét, akkor a finnugor (hun; avar) identitás kerül előtérbe; s szintén a kommunikációs helyzet adta keretek között jelenhet meg a keresztény Európa Szent István-i, a Kárpát-medence hungarus, Közép-Európa közvetítő identitása vagy a Monarchia népeinek közös identitása, az „1848 által tartalommal feltöltött modern nemzetállam magyaridentitása”, a vasfüggönyön inneni államok identitása.

9. Néhány szó a megismerési technikák tárgyköréből

Ahhoz, hogy a nyelvtanár sikeresen adhassa át ismereteit, szükség van előkészületekre, mely lehetővé teszi a tanuló számára a befogadandó kultúra elfogadását. Ha továbbgondoljuk a befogadáshoz szükséges föltételeket, nem csupán konkrét nyelvtudásra és elfogadásra van ahhoz szükség, hogy interkulturális értelemben is sikeresen kommunikáljon. Az elfogadást ki kell egészítenie egy pozitív, nyílt hozzáállásnak, mely toleranciát föltételez, ami elősegíti a kultúraspecifikus tulajdonságokra való érzékenység megerősödését, ez pedig segíti a saját kultúra megértését is. A folyamat felkelti az igényt az előítéletek és sztereotípiák feltárására. Ehelyütt nem célom, hogy elemezzem a sztereotípiák és az előítéletek szerepét, hasznosságát és hátrányait. Álljon itt annyi, hogy a szociálpszichológia mindkét fogalmat megismerési technikaként mutatja be, melyek elősegítik a bonyolult világunkban való eligazodást. Ennek viszonyítási alapja pozitív és negatív irányban is változtatható.

A magyar kultúra és kommunikáció területén a kultúraspecifikus különbségek és kritikus esetek, az interkulturális félreértések forrásai még összegyűjtésre és rendszerezésre várnak.

10. Az interkulturális kompetencia mint tanulási cél

Az interkulturális felfogás a kommunikatív kompetenciára hatást gyakorol, befolyásolja a grammatikai és lexikai tudást, a szociokulturális és pragmalingvisztikai tudást, alakítja a párbeszéd irányításának képességét. A nyelv alkalmazásának egyes területeiként megnevezünk szemantikai aspektust, a szókincs és a kifejezések területén kultúrákat elkülönítő szemantizációt. Amennyiben a nyelvoktatási folyamat előkészítése és megvalósítása folyamán szem előtt tartjuk ezeket az elemeket, hallgatóink nagyobb biztonsággal fognak eligazodni a célnyelvi kultúra körében, hatékonyan tudnak kapcsolatot kialakítani a célnyelvi kultúra beszélőivel.

Az interkulturális kommunikáció nyelvórába integrált, szerves része a tanulási folyamatnak. A fentieket összegezve: interkulturális nyelvoktatási célként kitűzhetjük a saját kultúra tudatosítását és a célnyelvi kultúra megértését; a célnyelvi kultúrkör hatékony alkalmazását; a tájékozódó képesség fejlesztését egy idegen kultúrában; a kommunikatív kompetencia megvalósulását interkulturális szituációkban. Az interkulturális kommunikáció mint fölérendelt oktatási cél jelenik meg abban az értelemben, hogy előmozdítja a megértést a nemzetközi vagy multikulturális kontextusban, valamint elősegíti az idegen kultúrák összefüggéseinek tematizálását (Rost-Roth 1996).

A cél eléréséhez mindenképpen szükség van kultúraspecifikus, kulturális és nyelvi kontrasztivitást tartalmazó tananyagra, s mivel a jelen szemléletmód még nem a magyar mint idegen nyelvű tankönyvek sajátja, az anyagok kidolgozása, összeállítás a nyelvtanárra hárul. Fontos szem előtt tartanunk, hogy interkulturális szempontok ne csak elszigetelt egységekként jelenjenek meg, hanem a tananyag minden területén figyelembe vett elvként érvényesüljenek, s a tanítás alapjául választott témák – a diákok tapasztalatainak, életkörülményeinek és érdeklődésének megfelelően – a célnyelvi kultúra területén egyre bővüljenek.

Az interkulturális idegennyelv-oktatásban általános tendenciaként figyelhető meg, hogy a megértést segítő eszközként definiálják, amely különösen szoros kapcsolatban áll a nyelv- és kultúrák közvetítés gyakorlatával. Az interkulturális összetevők alkalmazása a nyelvoktatásban mindenképpen célravezető, hiszen az idegen nyelv tanulásán keresztül a megértés lehetőségét hordozza magában (vö. Krumm 1994).

IRODALOM

- ALTMAYER, Claus (1999): Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht /Online/, 2 (2), 25 pp.*
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/almayer3.htm/11.04.99/>
- BÁRDOS Jenő (2002): Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás 2002/1: 5-17.*

- CSEPELI György (1987): *Csoporttudat – nemzettudat*. Magvető, Budapest.
- ELIOT, Thomas Stearns (2003): *A kultúra meghatározása*. Szent István Társulat, Budapest.
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1985): Az emberi nyelvek szerkezetének különbözőségéről és ennek az emberi nem szellemi fejlődésére gyakorolt hatásáról. A nyelv általános természete és minemősége. In: *Wilhelm von Humboldt Válogatott Írásai*. Európa, Budapest. 93-117.
- KAPITÁNY Ágnes – KAPITÁNY Gábor (1999): *Magyarság-szimbólumok*. Európai Folklór Központ – Teleki László Alapítvány, Budapest.
- KRUMM, Hans-Jürgen (1994): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.): *Interkulturelles Lernen im FU*. Narr, Tübingen. 116-127.
- MÁTÉ Jakab (1998): *A 20. századi nyelvtudomány történetének főbb elméletei és irányzatai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- MUDERSBACH, Klaus (1987): Kommunizieren als Übersetzungsproblem. Über Missverständnisse und deren Verhinderung. In: LIEDTKE, Frank – KELLER, Rudi (Hg.): *Kommunikation und Kooperation*. Niemeyer, Tübingen. 239-247.
- PORTER, Richard – SAMOVAR, Larry (ed.) (1994): *Intercultural communication: A reader*. Wadworth, Belmont.
- ROCHE, Jörg (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Gunter Narr Verlag, Tübingen
- ROST-ROTH, Martina (1996): Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht /Online/, 1 (1), 37 pp.*
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/rost11.htm>
- VITÁNYI Iván (1980): Kultúra, művelődés, közművelődés. In: SZERDAHELYI István (szerk.): *A kultúra fogalmáról*. Kossuth Kiadó, Budapest. 216-257.