

Tóth József¹ – Zsigmond Anikó² – V. Szabó László³¹ Pannon Egyetem HTK Germanisztikai és Fordítástudományi Intézet² Pannon Egyetem HTK Germanisztikai és Fordítástudományi Intézet³ Pannon Egyetem HTK Germanisztikai és Fordítástudományi Intézet

Az interkulturális kompetencia mérése és fejlesztése magyar iskolákban

Tanulmányunk egyfelől az interkulturális kompetencia elméleteinek, alapelveinek áttekintését nyújtja, hangsúlyozva a kulturális kompetenciától való megkülönböztetését, másfelől éppen utóbbiból vezetve le a lényegét. Másrészt felveti az interkulturális kompetencia mérhetőségének és fejlesztésének problematikáját, majd egy saját vizsgálatot mutat be, melyet a szerzők két Veszprém vármegyei iskolában végeztek egy Tématerületi Kiválósági Program által támogatott projekt keretében. E vizsgálat eredményeiből kiindulva javaslatot tesz az interkulturális kompetencia fejlesztésére iskolákban és egyetemeken, hangsúlyozva az irodalom (digitális) oktatásának fontosságát és lehetőségeit is e folyamatban.

Bevezetés

Az Európai Unióban az idegen nyelv(ek) ismerete kétségkívül a kulcskompetenciához tartozik. Az Európai Bizottság egyenesen abból indul ki, hogy a többnyelvűség az egész életen át tartó tanulás nyolc kulcskompetenciájának egyike, mely segít az embereknek teljes életet élni, javítja munkalehetőségeiket, segít nekik integrálódni a társadalomba stb. Az EU-országok már jó ideje elismerték a többnyelvűség értékét az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról szóló tanácsi ajánlásban (Council..., 2018), amely kiemeli a nyelvtanulás fontosságát már korai életkorban. Valóban: az idegen nyelv tanítását nem lehet elég korán elkezdni, az iskolában pedig mára már egyenesen nélkülözhetetlen.

Az idegen nyelv, sőt idegen nyelvek tanítását – amennyiben a fent említett többnyelvűség (*multilingualism*) fogalma nem csupán az angol nyelvet jelenti az anyanyelv mellett – az iskolákban, sőt, az egyetemeken jelen tanulmány szerzői is kiemelten fontosnak tartják, azonban a jelen tanulmányban annak egy viszonylag újabb keletű aspektusát helyeztük előtérbe, nevezetesen az interkulturális aspektust, szűkebb értelemben az (inter)kulturális kompetencia fogalmát, amelynek jelentősége véleményünk szerint nem hagyható figyelmen kívül bármely idegen nyelv tanítása során. Az általunk vitatott alapelvek a következők:

1. A nyelv a kultúra része; így egy idegen nyelv tanításakor egyidejűleg átadjuk azt a kultúrát (kultúrákat), ahol az adott nyelvet elsősorban beszélik (pl. a német nyelvű országok, mint Németország, Ausztria vagy Svájc esetében).

2. Az idegen nyelv tanítása és tanulása egy interkulturális folyamat részét képezi; így a nyelvi kompetenciának magában kell foglalnia az (inter)kulturális kompetenciát is. Valójában a nyelv, illetve a nyelvoktatás bármely, látszólag olyan egyszerű eleme is, mint a névelők használata, kulturális jelentőséggel bírhat, különösen akkor, ha a nyelv pl. egy párbeszéd vagy egy többé-kevésbé hosszú szöveg formáját ölti – míg utóbbi természetesen széles skálán változhat egy rövid szövegtől, például egy reklámszövegtől egészen egy epikus költeményig. Következésképpen a nyelvi kérdések vagy az idegennyelv-tanítás aspektusai elvezethetnek a kultúratudomány területéhez: egy hatalmas területhez, amely legalább fél évszázados fejlődést tudhat immár maga mögött. Ma már számos kifejezést, definíciót és fogalmat foglal magában, amelyek közül az interkulturalitás az, amelyet a továbbiakban megvizsgálunk.

Interkulturalitás és interkulturális kompetencia

Az interkulturalitás fogalma, amely a múlt század kilencvenes éveiben jelent meg, és mára számos területen szinte magától értetődőnek tűnik, nemcsak a humán- és társadalomtudományokban, hanem a kommunikációelméletekben, a pedagógiában vagy a didaktikában is divatossá vált, hogy csak néhány tudományterületet említsünk. Hasonlóképpen, az interkulturális nyelvoktatás és -tanulás, ahogy Liddicoat és Scarino (2013) könyvükben sugallják, elterjedt pedagógiai fogalomná vált. Az interkulturalitás, bár definíciója nem feltétlenül egyszerű, és gyakran ellentmondásos állításokhoz vezet, alapvetően interkulturális jelenségeket és azok leírását és értelmezését, valamint kulturális találkozásokat, interakciókat, kölcsönös hatásokat, továbbá „köztes” kulturális jelenségeket és folyamatokat foglal magában, amelyek tehát nem egy adott kultúrán belül zajlanak (ebben az esetben intrakulturális jelenségekről beszélhetünk), hanem két vagy több kultúra „érintkezési felületén”. Amikor interkulturalitásról beszélünk, explicit vagy implicit módon a kultúrából mint adott vagy meghatározott dologból indulunk ki, bármilyen értelemben (pl. intellektuális vagy anyagi) használjuk is azt. Magában foglalja tehát azokat a jelenségeket és folyamatokat, amelyek bizonyos kultúrák között, különböző területeken, a mindennapi életben, de speciális kommunikációs helyzetekben is zajlanak, mint például a gazdasági-kereskedelmi, politikai kapcsolatok, turizmus, média, katonai kommunikáció, valamint az idegen nyelvek használata és oktatása terén.

Az idegen nyelv(ek) oktatása során nem tekinthetünk el attól a körülménytől (bár néha hajlamosak vagyunk ezt elfelejteni), hogy a nyelv a kultúra szerves része, így egy idegen nyelv elsajátítása, akár alapszinten is, egy másik kultúrával való találkozást, egyfajta belépést jelent annak világába, azaz a másik kultúra bizonyos mértékig történő megismerését is feltételezi. Az „ahány nyelvet beszélsz, annyi embert érsz” formula, amely első pillantásra kissé homályosnak tűnik, interkulturális jelentést nyer abban az értelemben, hogy egy adott (idegen) nyelv elsajátításával közelebb kerülünk egy adott kultúra megismeréséhez, ezért aki több nyelvet ismer, több kultúrában is jártasságot szerezhet. Az angol nyelv világméretű elterjedése e nyelv kiemelt szerepéhez vezetett el az idegen nyelvek oktatása között is. Egy disztópikus elképzelés szerint e globális folyamat elvileg odáig „fajulhat”, hogy idegennyelv-oktatás alatt már nem is értünk egyebet, mint éppen-séggel és kizárólag az angol nyelv oktatását. Ez végül azt is eredményezheti, hogy a föld minden polgára és kultúrája angol nyelven kommunikál egymással. Ez valahogy úgy képzelhető el, hogy minden egyes kultúra lefordítja önmagát (már amennyire ez lehetséges) angolra, míg a másik kultúra az így kapott angol nyelvű információkat lefordítja a saját nyelvére, például magyarra, malájra vagy arabra. Ahogy azonban két nyelv között sem lehet „tökéletesen” fordítani, már az ún. kultúrreáliák okán sem, ezért e kultúrák közötti „tölmácsolás” egy harmadik nyelv révén is ütközhet nehézségekbe, vagy vezethet

félreértésekhez. A jobb megértéshez ugyanis hiányzik egy elem: az interkulturális kompetencia, amivel át lehetne hidalni a kulturális különbségeket, miáltal közelebb lehetne kerülni a másik, idegen kultúrához.

Az angol nyelv pozíciója az Unióban a Brexit után is stabil maradt, ami nem csupán annak köszönhető, hogy maradt még olyan ország a közösségben, ahol az angol hivatalos nyelv (pl. Írországbán), hanem főként annak, hogy az Unió polgárai között a legtöbben az angol nyelvet ismerik (leginkább mint első idegen nyelvet). Anyanyelvként (vagy: első nyelvként) a legtöbben a német nyelvet beszélik az Unióban, amely nyelv nem csak a 81 millió lakosú Németországban hivatalos. A német azonban a jelenkorban kevésbé bír a *lingua franca* szerepével és presztízsével; míg pl. bő száz évvel ezelőtt Közép-Európa népei között gyakori volt a német nyelv használata. Ma már Magyarországon is egyre kevesebben beszélnek németül (bár hazánk egy német kisebbséggel is rendelkezik), miként az is egyre ritkább, hogy egy magyar ember bármely környező ország polgárával németül kommunikáljon az angol helyett. Eközben azonban aligha tagadható, hogy egy adott kultúrát a saját nyelvén lehet leginkább megérteni, tehát a német vagy osztrák kultúrához való közeledés leginkább a német nyelv útján járhat sikerrel. Egy kultúra mélyét, értékeit, gondolkodását is leginkább saját nyelvén érthetjük meg, míg egy közvetítő nyelv alkalmazása ebből a mélységből mindig elvesz vagy eltorzít valamit.

Természetesen, ahogy a nyelvtudás is különböző szintű lehet, úgy egy másik kultúra ismerete is, de míg a nyelvtudást általában osztályozzák (B1, C1 szint stb.), ugyanez nem mondható el egy adott kultúra ismeretéről. Lehetséges ugyan olyan versenyeket szervezni, amelyek egy adott kultúra ismeretét igénylik, vagy egyetemen osztályzatot kapni angoltól vagy németből stb., azonban nincs nemzetközileg elfogadott szabvány vagy osztályozás arra vonatkozóan, hogy mennyire kompetens valaki egy adott ország vagy kultúra ismeretében. Nincs külön pont vagy bizonyítvány annak, aki a középszintű német nyelvtudása mellett azt is tudja például, hogy ki volt Goethe, vagy hány tartományból (szövetségi államból) áll Németország (kivéve persze, ha pl. germanisztikán tanul). Úgy tűnik, hogy a társadalom nem jutalmazza annyira a kulturális ismereteket és kompetenciákat, viszont elismerést és bizonyítványt kap az, aki például német mellékneveket tud ragozni, vagy ki tudja találni egy német főnév nemét. Elismeréssel nyugtázzuk, ha a diákok tudják: a „múzeum” főnév németül semlegesnemű, de nem kérdezzük meg, hogy ismernek-e konkrét osztrák vagy német múzeumokat, vagy legalább hallottak-e bécsi múzeumokról, még akkor sem, ha nem jártak ott. (Mert nem mindenki járt már Párizsban, de az Eiffel-toronyról hallott vagy képeken láthatta.) Eközben gyakran megfigyelhető, hogy a Németországba költözött magyarok, még ha évtizedek óta ott élnek is, alig tudnak megbirkózni a német melléknévragozással, szinte véletlenszerűen alkalmaznak melléknévi végződések vagy főnévi nemeket. Ehhez képest jól érzik magukat szakterületükön és/vagy munkahelyükön, folyékonyan kommunikálnak német anyanyelvűekkel, megértik őket és megértetik magukat velük, ismerik a német városokat, múzeumokat, nevezetességeket, ismerik a német szokásokat és mentalitást, és többé-kevésbé otthon érzik magukat a környezetükben anélkül, hogy feladták volna magyar identitásukat. Más szóval, nyelvi kompetenciájuk hiányos lehet, egyes esetekben olyan mértékben, hogy például a helytelen ragozás vagy szórend miatt megbuknának a középfokú nyelvvizsgán Magyarországon, de kommunikatív és kulturális kompetenciájuk annál fejlettebb, ami lehetővé teszi számukra, hogy alkalmazkodjanak a német nyelvi-kulturális körülményekhez – miközben persze hozzátehetjük, hogy a német még mindig egy közép-európai kultúra, tehát nem áll, nem is állhat olyan messze Magyarországtól, mint például egy afrikai vagy polinéz kultúra. Úgy tűnik, hogy miközben hajlamosak vagyunk (túl)hangsúlyozni a nyelvi kompetenciákat, kevésbé vesszük figyelembe a kulturális kompetenciák szükségességét. Így könnyen előfordulhat, hogy míg valaki Magyarországon középfokú felsőfokú német nyelvvizsgát szerez, Németországba vagy Ausztriába utazva alig

mer németül megszólalni, és talán eszébe sem jut megkérdezni, hol találhatók például kastélymúzeumok, vagy esetleg második világháborús emlékművek. Pedig a kulturális kompetencia épp ezt a fajta érdeklődést vagy nyitottságot is jelenti.

Amikor az interkulturális kompetencia fejlesztéséről beszélünk, nem árt megkülönböztetnünk a fent említett, általánosabb értelmű kulturális kompetenciától. Korábbi tanulmányunkban (vö. Tóth, Zsigmond és V. Szabó, 2023) tettünk már javaslatot a kulturális kompetencia fogalmára, mely mindekenélőtt a (saját) kultúrával való azonosulásként, annak különböző anyagi és szellemi összetevőinek, hagyományainak és értékeinek ismereteként, a kultúrában való jártasságként vagy az otthonosság jegyében határozható meg. Úgy gondoljuk, hogy mielőtt az interkulturális kompetenciáról beszélnénk, amely manapság meglehetősen divatos kifejezéssé vált, érdemes tisztázni, hogy mit is jelenthet a kulturális kompetencia, mivel az előbbi logikailag az utóbbiból következik. Az utóbbi viszont magában foglalja a „kulturális tudatosság” fogalmát, amely az 1970-es években jelent meg, és amelyet gyakran „kulturális érzékenységgént” is emlegetnek. A kulturális tudatosságot azóta is gyakran definiálják és vitatják, de nem ellentmondások nélkül. Campinha-Bacote például egyrészt úgy határozta meg, mint „önvizsgálat és a saját kulturális és szakmai hátterének mélyreható feltárása”, másrészt úgy, mint „a másokról alkotott elfogultságok, előítéletek és feltételezések felismerése” (Campinha-Bacote, 2002. 182.). Közelebbről megvizsgálva a definíció magában foglalja mind a saját, mind a másik kultúra reflexióját, legyen az „idegen” vagy „más”, ami azt jelenti, hogy mindketten tisztában vagyunk

a saját kultúránkkal és annak más kultúráktól való különbségeivel. De ebben az esetben feltételezzük, hogy ismerjük a másik kultúrát (kultúrákat), amelytől megkülönböztetjük a sajátunkat. A kérdés az, hogy vajon meg tudjuk-e határozni vagy meg tudjuk-e érteni a saját kultúránkat anélkül, hogy bármilyen viszonyba helyeznénk egy másikkal. Igenlő esetben a kulturális kompetencia, míg negatív esetben az interkulturális kompetencia tűnik a megfelelőbb kifejezésnek. Az interkulturális kompetencia általánosságban egy másik kultúra iránti nyitottságként definiálható, ami azonban szükséges, de nem elégséges feltétele egy másik kultúra valódi ismeretének. A tudás, és így egy másik kultúra megismerése is, egy hosszadalmas intellektuális és érzelmi fejlődési folyamat, amely türelmet, elmélyülést, tapasztalatot, azonosulást és intellektuális erőfeszítést igényel.

A kérdés az, hogy vajon meg tudjuk-e határozni vagy megérteni a saját kultúránkat anélkül, hogy bármilyen viszonyba helyeznénk egy másikkal.

Igenlő esetben a kulturális kompetencia, míg negatív esetben az interkulturális kompetencia tűnik a megfelelőbb kifejezésnek. Az interkulturális kompetencia általánosságban egy másik kultúra iránti nyitottságként definiálható, ami azonban szükséges, de nem elégséges feltétele egy másik kultúra valódi ismeretének. A tudás, és így egy másik kultúra megismerése is, egy hosszadalmas intellektuális és érzelmi fejlődési folyamat, amely türelmet, elmélyülést, tapasztalatot, azonosulást és intellektuális erőfeszítést igényel. E képesség fejlesztése egy összetett szocializációs és akkulturációs folyamat, amin az egyén gyermekkorától kezdve „átmegy”, gyakran egyénileg nagyon eltérő módon, intenzitással és formában, sőt mondhatjuk: változó sikerrel.

E képesség fejlesztése egy összetett szocializációs és akkulturációs folyamat, amin az egyén gyermekkorától kezdve „átmegy”, gyakran egyénileg nagyon eltérő módon, intenzitással és formában, sőt mondhatjuk: változó sikerrel. Egy irodalom- vagy történelemvizsga pl. hasznos mércét jelenthet a saját kulturális kompetencia mérésére – de hogyan állnak a magyar diákok például a magyar múzeumokkal, filmekkel, színházakkal, zenével vagy netán tudósokkal, felfedezőkkal kapcsolatos ismereteikkel? És ha más országokból érkező diákokkal beszélgetnek (természetesen megfelelő nyelvi készségek, kompetenciák birtokában), mit mondhatnak nekik a saját kultúrájukról?

Természetesen tagadhatatlan, hogy az interkulturális kompetencia mint egy másik kultúra ismerete (a saját után és ahhoz viszonyítva), mint nyitottság egy másik kultúra iránt, kíváncsiság, sőt bizonyos fokú azonosulás vele, nagyon hasznos és fejleszthető képesség a globalizált világban, ahol a saját nyelvhez és kultúrához való ragaszkodás nem jelenthet valamiféle elszigeteltséget. Sőt: egy másik nyelv és (rajta keresztül) a kultúra megismerése gazdagíthatja saját nyelvünk és kultúránk ismeretét. A másik nyelv, a másik kultúra tükröként szolgálhat saját nyelvünk és kultúránk számára. S ahogy Herder, a német filozófus is hangsúlyozta egykor, egy másik nyelv vagy kultúra megismerése nem kell, hogy a sajátunk feladását vagy elfelejtését jelentse, hanem sokkal inkább annak jobb megértését.

Kognitív és affektív interkulturális kompetencia

Nézzük most meg, hogy valójában mi is az *interkulturális kompetencia*, és hogyan fejleszthető az (iskolai és egyetemi) irodalomoktatás formájában, illetve ennek segítségével. Az interkulturális kompetencia egyre inkább kulcsképességgé vagy -képzettséggé válik sok helyütt, és ez a helyzet hazánkban is kialakulóban van, különösen a (modern) filológiai tanszékeken, bár például az interkulturális pszichológia vagy a pedagógia ma már nem túl szokatlan kifejezések (elég csak az ELTE azonos nevű intézetét említeni). Az interkulturális kompetencia mindenekelőtt más kultúrák, jellemzőik, szokásaik, hagyományaik, értékeik ismereteként, megértésük és tiszteletük képességeként, valamint a róluk való megfelelő kommunikáció képességeként definiálható. Egyik definíciója szerint:

„Az interkulturális kompetencia azt a képességet jelenti, hogy hatékony és megfelelő módon tudunk boldogulni számos interkulturális helyzetben, és sikeresen használjuk saját interkulturális erőforrásainkat (például tudásunkat, készségeinket és attitűdjeinket).” (Berardo, 2005)

Az interkulturális kompetencia próbatétele eszerint egy adott interkulturális szituáció, amely lehet egy találkozás más kultúrák reprezentánsaival, utazások, külföldi állás betöltése, tanítás, vagy éppen közös katonai gyakorlatok alkalmával, amelyek során hatékonyan használjuk „erőforrásainkat” (*resources*). Utóbbiak alatt olyan tudás, képességek értendők, amelyek lehetővé teszik, hogy megértsük a másik kultúra képviselőit az adott szituációban, megelőzzük a konfliktusokat velük, vagy elsimítsuk azokat, felfedezzük a másik kultúra értékeit, s ezek tiszteletben tartása mellett hatékonyan és célravezetően kommunikáljunk, illetve kooperáljunk e „másik” vagy „idegen” kultúra képviselőivel.

Az interkulturális kompetencia számos kognitív és affektív (emocionális) összetevővel is rendelkezik, mint például a megfigyelés, az összehasonlítás vagy az értelmezési képesség. Egy másik kultúra megközelítésének egyik feltétele az odafigyelés, ami szokásainak, reakcióinak, attitűdjeinek, különféle megnyilvánulásainak, kulturális-civilizációs termékeinek stb. mélyreható áttekintését, megismerését jelenti. A különböző kultúrák elemei és értékei természetes módon összehasonlíthatók más kultúrák elemeivel és értékeivel,

miközben hasonlóságok vagy különbségek is megfigyelhetők közöttük, amiket azonban nem lehet az egyik kultúra másik fölé helyezésével megítélni. Egy másik kultúra szokásainak, megnyilvánulásainak, formáinak és értékeinek értelmezésekor kézenfekvő, hogy a saját kultúra értékeiből induljunk ki összehasonlítási alapként. Ez nem jelenti azt, hogy a saját kultúrát mások fölé helyezzük, de azt sem, hogy például egy másik kultúra elismerésekor vagy akár csodálatunkban le kellene értékelnünk vagy figyelmen kívül kellene hagynunk a sajátunkat, amelyben felnőttünk, amelyben szocializálódtunk, amelyben először zajlott le bennünk az akkulturáció folyamata. Természetesen a mai globális világban nem ritka, hogy valaki egyszerre több kultúrában is szocializálódik (ahogy valaki egyszerre két vagy több nyelvi környezetben is felnőhet), ami nyilvánvalóan kiváló alapját képezheti a különböző kultúrák iránti nyitottságnak.

Az a körülmény, hogy az interkulturális kompetencia nemcsak kognitív, hanem affektív vagy érzelmi dimenziót is tartalmaz, azt jelenti, hogy érzelmi azonosulást is igényel a másik kultúrával, ami tehát több, mint pusztán annak lexikális tudása, hogy pl. Németország fővárosa Berlin, Ausztriáé pedig Bécs. Nos, pontosan ez az interkulturális kompetencia dimenziója, amelyről ritkábban beszélnek, mivel az érzelmekről való beszéd az akadémiai diskurzusokban önmagában is furcsa lehet, ahogyan az is furcsa lenne, ha azt mondanánk a német nyelvet tanuló diákoknak, hogy szeretniük kell a német kultúrát. Még különösebb lenne elvárni tőlük, hogy szeressék a német történelmet Hitlerrel együtt. A német történelemhez nyilvánvalóan tudományos távolságtartással, „hűvös” kognitív módon, objektíven és professzionálisan, az érzelmek felkorlácsolása nélkül is lehet viszonyulni. Még Hitler *Mein Kampfja* is olvasható objektíven, kellő intellektuális és tudományos távolságtartással, érzelmi töltés nélkül, sőt kritikusan, az interkulturális megismerés tárgyaként is. Másrészt viszont a német, és még inkább az osztrák történelem bizonyos korszakai a magyar diákok számára is lehetővé tehetik a nagyobb azonosulást, ha rámutatunk arra, hogy ezek átfedésben vannak a magyar történelemmel. A kulturális távolságok és különbségek így kulturális közelségbe csaphatnak át, mondhatni feloldódva például egy közös Közép-Európa képében. Márpedig ebben a Közép-Európában a magyar történelem és kultúra több szempontból is osztozik a német történelemben és kultúrában (nem is beszélve a gazdasági kapcsolatokról). Ezt a tényt, úgy gondoljuk, reméljük, nem lehet sem eltitkolni, sem elfelejteni.

Az interkulturális kompetencia mérése

Az interkulturális kompetencia mérése nem könnyű feladat, különösen akkor, ha gyakorlatias, többé-kevésbé egzakt eredményeket szeretnénk elérni. Bennett (2004. 2.) szerint „az elsődrendű mérések megfelelő használata csak leíró vagy kontrasztív” módon történhet. Ezért, mondja, kulturális konstrukciókra (mint például Hofstede vagy Trompenaars konstrukcióira) van szükség ahhoz, hogy leírjuk vagy szembeállítsuk például a nemzeti kultúrákat. Elméletileg minden méréshez szükség van egy értékelési keretre, értékskálára, kérdéssorra, amely nem független a kérdező személyétől. Az interkulturális kompetencia azonban nem matematikai érték, hanem egy absztrakt fogalom, vagy inkább egy folyamat, amelynek kezdetét és végét nehéz körülhatárolni. Deardorff (2006. 254.) interkulturális kompetencia modelljében a piramis alján olyan kifejezéseket találunk, mint a „kíváncsiság” vagy a „nyitottság”, míg a tetején a hatékony és megfelelő kommunikációs viselkedés „kíváncsatos külső eredményként”, az interkulturális kompetencia fejlődésének végeredményeként nyer értelmet.

A kulturális tudás és tudatosság, az etnorelatív nézet és az empátia így köztes lépésként szerepel ebben a fejlődési folyamatban, mely tulajdonképpen sohasem zárul le. Nota bene, az empátia az egyetlen kifejezés a piramisban, amely magában foglalja az

interkulturális kompetencia fentebb hangsúlyozott érzelmi aspektusát. Amit azonban nem találunk a piramisban, az a sztereotípiák kifejezés. Valójában úgy tűnik, hogy az interkulturális kompetencia ott kezdődik, ahol a sztereotípiák és az etnocentrizmusok véget érnek – sőt, úgy tűnik, hogy azok ellentétét képviseli. Így az interkulturális kompetencia szintjének növelésével („a piramis tetejére mászással”) legyőzzük a sztereotípiákat és az etnocentrizmust – ami végső soron az interkulturális kompetencia fejlesztésének értelme lenne. Elméletileg az interkulturális kompetencia olyan, mint egy elmozdulás bármilyen centrizmustól a bármely más kultúra iránti maximális nyitottság felé, ami egyfajta 100 százalékos interkulturális kompetencia lenne. De elképzelhető-e egyáltalán a „maximális nyitottság”? Ha igen, mi az? Egyfajta abszolút kozmopolitizmus? A kulturális értékek abszolút relativitása? Netán egyfajta kulturális nihilizmus?

Száz évvel ezelőtt egy német utazó próbált választ találni ezekre a kérdésekre. Hermann von Keyserling gróf 1919-es, Észtországból induló és a Távol-Kelet felé vezető utazási kalandjait írta le. Alapelve az volt, hogy teljesen nyitott lesz minden kultúrára, amellyel találkozik, kísérletét Proteus mitológiai alakjához hasonlítva, aki a víz isteneként bármilyen formát ölthetett, amit csak akart. Keyserling maga is megpróbálta „feloldani” saját identitását az útjába eső különböző kultúrákban (indiai, kínai, japán) – ám a kísérlet végül kudarcot vallott, mivel mindig megmaradt a „saját” (ebben az esetben: európai) identitás maradéka, amely „túlélte” a más kultúrákkal való empatikus azonosulást (ld. V. Szabó, 2018). Úgy tűnik, hogy az interkulturális kompetencia mint a más kultúrák iránti abszolút nyitottság nem jelentheti azt, hogy a saját identitást vagy kultúrát teljesen fel kellene vagy lehetne adni. Vagy, ahogy fentebb érveltünk, még a más kultúrák iránti maximális nyitottság is a „saját” kultúrámban és identitásomban mint vonatkoztatási keretben gyökerezik.

Természetesen nem tagadható, hogy Deardorff piramisának (vö. Tóth, Zsigmond és V. Szabó, 2023. 76.) belső pragmatikus értéke (is) van, amennyiben hatékony kommunikációt sürget (más kultúrák képviselőivel) „a célok bizonyos mértékig történő elérése érdekében”. Eltekintve attól, hogy ezt a „bizonyos mértéket” nehéz valamiféle 0 és 100

Száz évvel ezelőtt egy német utazó próbált választ találni ezekre a kérdésekre. Hermann von Keyserling gróf 1919-es, Észtországból induló és a Távol-Kelet felé vezető utazási kalandjait írta le. Alapelve az volt, hogy teljesen nyitott lesz minden kultúrára, amellyel találkozik, kísérletét Proteus mitológiai alakjához hasonlítva, aki a víz isteneként bármilyen formát ölthetett, amit csak akart. Keyserling maga is megpróbálta „feloldani” saját identitását az útjába eső különböző kultúrákban (indiai, kínai, japán) – ám a kísérlet végül kudarcot vallott, mivel mindig megmaradt a „saját” (ebben az esetben: európai) identitás maradéka, amely „túlélte” a más kultúrákkal való empatikus azonosulást. Úgy tűnik, hogy az interkulturális kompetencia mint a más kultúrák iránti abszolút nyitottság nem jelentheti azt, hogy a saját identitást vagy kultúrát teljesen fel kellene vagy lehetne adni. Vagy, ahogy fentebb érveltünk, még a más kultúrák iránti maximális nyitottság is a „saját” kultúrámban és identitásomban mint vonatkoztatási keretben gyökerezik.

közötti skálán elhelyezni (százalék, vagy mi más alapon?), az interkulturális kompetenciának valóban van egy kommunikatív dimenziója is. Ha különböző kultúrák képviselői egy adott interkulturális helyzetben találkoznak, legyen az valahol egy idegen ország utcáin, terein (gyakorlótereket vagy lötereket is beleértve), az osztályteremben, vagy – manapság egyre inkább – a médiában, az interkulturális kompetencia aligha nyilvánulhat meg kommunikáció nélkül, amely folyamatban mindkét (vagy az összes) résztvevőnek meg kell felelnie néhány alapvető kulturális normának. A negatív indulatok, érzelmek, mint például a gyűlölet vagy az elutasítás nyers megnyilvánulásai nem igényelnek interkulturális kompetenciát, amely csak akkor támogathatja a különböző kultúrák képviselői közötti kommunikációt, ha készen állnak a „játékra”, azaz legalább némi kommunikációs hajlandóságot és nyitottságot mutatnak egymás iránt. Még a sztereotípiák is szolgálhatnak kommunikációs kiindulópontként, ha párosulnak azzal a készséggel, hogy az (interkulturális) kommunikáció során módosítsák vagy felülvizsgálják azokat.

Interkulturális kompetencia a magyar diákok körében

Szempontunkból a magyar idegennyelv-oktatás pozitív aspektusaként értékelhető, hogy az interkulturális kompetencia fejlesztése nem ismeretlen cél a magyar iskolákban. A Pannon Egyetem TKP2021-NVA-10 számú projektje által támogatott kutatásunk főként az Észak-Dunántúl régió iskoláira, köztük a katonai képzést nyújtó intézményekre összpontosított, így a Pápai SZC Faller Jenő Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium, illetve a balatonfüzfői Öveges József Szakképző Iskola és Gimnázium intézményeire. Előbbi intézmény – a nemzeti identitás erősítése és az „európai polgári értékek” elsajátítása mellett – az anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikációt egyaránt fontos céljának tekinti. A személyiségfejlesztés feladatai között a nevelési programja számos olyan elemet tartalmaz, amelyek hasonlítanak az interkulturális kompetencia összetevőihöz: empátia és együttműködési készség, nyitottság, felelősségtudat, valamint kötelességtudat, konfliktusmegoldó képesség, tolerancia a különböző értékrendszerekkel és világnézetekkel szemben, alkalmazkodás a változásokhoz stb. Az idegen nyelvi kompetenciákkal kapcsolatban ezen iskolák oktatási programja interdiszciplináris megközelítéssel segíti elő a kulturális tudatosság kompetenciáinak elsajátítását, melynek során a tanulók nyitottá válnak a saját országukon belüli kultúrák közötti különbségekre (tekintve, hogy Magyarországon hagyományosan német és más kisebbségek is élnek), de a saját nemzetük és más nemzetek közötti különbségekre is, miközben megtanulják elfogadni a különbségeket, megtanulnak kreatív módon viszonyulni más nemzetek és kultúrák iránt.

Az interkulturális kompetencia fejlesztése az iskolákban valóban kíváncsú, annál is inkább, mivel tapasztalataink, értsd: a helyszínen végzett vizsgálataink, felméréseink szerint a diákok jelenleg némi hiányosságot mutatnak e téren. Az említett balatonfüzfői iskolában tett látogatásunk során, ahol a diákokat különböző hivatásokban képezik, beleértve a katonai hivatást is, arra voltunk kíváncsiak, hogy a diákok mennyiben ismerik a német kultúrát, illetve miként viszonyulnak egyáltalán más kultúrákhoz. A látogatás elsődleges célja tehát a (16–17 éves) diákok interkulturális kompetenciájának mérése volt, beleértve a német nyelvű országok kultúrájáról való ismereteiket, az azokkal kapcsolatos attitűdjeiket, valamint a sztereotípiáikat, az idegen kultúrákról alkotott véleményüket, de nem beleértve a nyelvi kompetenciáikat. Mivel az általunk megismert osztályokban nem voltak más nyelvből vagy kultúrából érkező diákok (azaz a csoportok etnikailag homogének voltak), a vizsgálat magyar nyelven történt játékos kérdőívek, a különböző kultúrákhoz való hozzáállásukat és megítélésüket egy elképzelt helyzetben mérő feladatok, csoportmunka, értékelés, párbeszéd, reflexió és összegző beszélgetés formájában. Az interkulturális kompetencia mérése az objektivitást célozta, így pl. a feladatok elvégzése

és az azt követő beszélgetések során igyekeztünk nem befolyásolni a diákok véleményét, legyen az radikális vagy erkölcsileg megkérdőjelezhető. Inkább nyugodt légkör megteremtésére törekedtünk, ahol a csoport bármely tagja kifejezheti és elmagyarázhatja véleményét a feladatokban érintett másik kultúráról anélkül, hogy bármilyen retorziótól kellene tartania. Így a kulturált párbeszéd módszerét alkalmaztuk, ahol minden véleményt tiszteletben tartottunk, nem tekintve egyiket sem jobbnak vagy rosszabbnak a másíknál. Nem egymás meggyőzése volt a cél, hanem inkább a másik figyelmes meghallgatása; az érveket a saját álláspont védelmére használtuk, ahelyett, hogy másokét megsértenénk. Ez a társalgási fair play szükségesnek mutatkozott, mivel a vélemények néha nagymértékben eltértek a homogén etnikai és generációs identitás ellenére. Végül a diákok hálásak voltak azért, hogy szabadon kifejezhették véleményüket anélkül, hogy erkölcsileg „megdorgáltuk” volna őket.

Az interkulturális kompetenciát (beleértve a sztereotípiák és kulturális klisék ismeretét) mérő feladatokat 10–14 fős párhuzamos csoportokban végeztük el egy standard 45 perces óra keretében. A diákok nem használhatták mobiltelefonjukat a kérdések megválaszolása közben. A feladatok szövegeket és képeket is tartalmaztak; így az első feladat több olyan képből állt, amelyek kulturális klisékhez, például egy pizzához vagy az Eiffel-toronyhoz voltak köthetők, miközben a diákokat arra kértük, hogy válasszák ki a német kultúrához köthető képeket. Ennek eredményeként a diákok túlnyomó többsége „azonosította” a német zászlót (annak ellenére, hogy a képen egy török személynév is szerepelt), a német autókat, legtöbbször az *Oktoberfest* jeleit is „felfedezte” egy sörösdobozokkal teli szemeteskukában. Másrészt csak a csoport fele ismerte fel a favázás házakat (*Fachwerkhäuser*) a (korábbi időkből származó) német építészet tipikus darabjaként. Nyilvánvalóvá vált, hogy a (16–17 éves) diákok ismerik a német kultúra széles körben elterjedt sztereotípiáit anélkül, hogy mélyreható ismeretekkel rendelkezzenek egy olyan kultúráról, amely földrajzilag és történelmileg Magyarország szomszédságában fekszik.

A második fordulóban a diákokat arra kértük, hogy fogalmazzanak meg sztereotípiákat saját kultúrájukról, legyenek azok negatívak, pozitívak vagy semlegesek. Fontos megjegyezni, hogy a sztereotípiák olyan klisék vagy leegyszerűsített fogalmak és ítéletek, amelyeket egy adott kultúra a másik vagy a saját kultúrájáról alkot. A sztereotípiák egyfajta kettős mozgást mutatnak: az A kultúra megteremti, táplálja és örökli a B kultúra sztereotípiáit, amely viszont táplálja és örökli az A kultúra sztereotípiáit, miközben ismeri az A kultúra sztereotípiáit, sőt, bizonyos esetekben érvényesíti is azokat. Például, ha úgy vélik, hogy a magyarok gulyáslevest esznek, az éttermek általában gulyást kínálnak az étlapon, így vonzzák azokat a turistákat, akik ismerik ezt a sztereotípiát; vagy a kereskedők gulyáskrémeket, egy tartósított élelmiszerterméket exportálnak, amely a leves alapjául szolgál. Következésképpen a sztereotípiák más kultúrákból is adaptálódhatnak, vagy akár egy kultúra identitásának vagy önmeghatározásának részévé is válhatnak. Így már nem volt kétséges, hogy a megkérdezett diákok ismerik a magyarokról mint „gulyás-vökről” szóló sztereotípiát, annak ellenére, hogy a saját konyhájukban a hús- vagy más levest (ha egyáltalán esznek levest) részesítik előnyben. A diákok által említett egyéb (negatív) sztereotípiák a magyarokat alkoholistákként, főként töményital-fogyasztókként említették (még egy magyar márkát is megemlítettek), „különcségükként” hangsúlyozva a magyarok Európában különlegesnek számító, nem indoeurópai nyelvét, szemben a szomszédaik nyelvével; úgyszintén „pesszimizmusukat”, míg néhányan pozitív sztereotípiával is illették a magyarokat, pl. mint „jó néptáncosokat”.

Az interkulturális játék harmadik fordulója szintén csoportmunkán alapult, melynek tagjait arra kértük, hogy képzeljenek el egy döntéshozatalt is magában foglaló interkulturális helyzetet. A szituáció képzeletbeli volt: a csoporttól azt kérdezték, hogy kinek adnák ki először a lakásukat, választva egy városban saját étteremmel rendelkező kínai pár, egy munkát kereső erdélyi magyar család, egy afroamerikai üzletember, migránsok és egy

oltásellenes holland család közül. A válaszokból kiderült, hogy az interkulturális kompetencia és a sztereotípiák kisebb szerepet játszottak a diákok döntésében: minden csoport a kínai párt vagy az afroamerikai üzletembert tette az élre – egyértelműen anyagi okokból („van pénzük a lakásra”). A határon túli magyarok iránti nemzeti empátia – egy csoport kivételével – nem merült fel érvként, a jövedelemhiány az erdélyi családot a legtöbb csoportban a lista aljára helyezte. Következésképpen a pénzügyi szempontok felülírtak minden kulturális vagy nemzeti megközelítést, így a játék nem igazán bizonyult hasznosnak a vizsgálatban részt vevő diákok interkulturális kompetenciájának mérésére. A fiatal diákokkal végzett kísérlet azonban betekintést nyújtott a kultúrákról, a sztereotípiákról és általában a környező világhoz való viszonyukról alkotott gondolkodásmódjukba.

Irodalom és interkulturális kompetencia

Deardorff fent említett interkulturális kompetencia modellje olyan értékeket foglal magában, mint a kulturális tudatosság és a (saját vagy más?) kultúra mélyreható ismerete. Ezek növelésének legjobb eszköze valószínűleg a személyes kapcsolat, legyen az fizikai vagy a média útján történő. Mivel a magyar iskolák etnikailag és kulturálisan meglehetősen homogének (még ha vannak is kivételek), és a külföldi diákokkal való személyes kapcsolatok meglehetősen ritkák, a diákok gyakorlatilag magukra maradnak a más kultúrák képviselőivel való saját kapcsolataik kiépítésében, amit többnyire a média segítségével tehetnek meg, feltéve, hogy rendelkeznek az ilyen kapcsolatokhoz szükséges nyelvi kompetenciával. Mit tehetnek a tanárok diákjaik interkulturális kompetenciájának fejlesztése érdekében az utazások vagy diákcsereik időnkénti megszervezésén túl? A legjobb módnak a(z inter)kulturális aspektusok beépítése tűnik a nyelvoktatás folyamatába. Az irodalomoktatás itt mind a nyelv, mind a kultúra átadásának a lehetőségét is kínálja. Ezért azt állítjuk, hogy a tágabb értelemben vett irodalom (beleértve az irodalom digitális formáit, például a dalokat vagy a filmeket) nagyon hasznos eszköz nemcsak az idegen nyelvek, hanem az idegen kultúrák megismertetésében is.

Irodalmi és (interkulturális) irodalomtudományi szempontból, esetünkben a magyar–német kontextusban, értékes eszköz lehet az érzelmi azonosulás kialakítása a másik kultúrával, a másik (jelen esetben német) irodalommal. A német irodalom oktatásának a magyar iskolákban hosszú hagyománya van (az Osztrák–Magyar Monarchiaig nyúlik vissza, amikor a német nyelv hivatalos nyelv volt Magyarországon), de ma már valódi nehézségekkel néz szembe a német nyelv általános, hanyatló helyzete miatt Magyarországon, amely drámaian veszít népszerűségéből az országban, akárcsak más közép-európai országokban. A német kultúrával való pozitív érzelmi azonosulás azonban elérhető a német irodalom nagyságainak megismerésével, a klasszicista-humanista német irodalmi hagyományban való elmélyüléssel, vagy például Schiller történelmi drámáinak olvasásával, elemzésével és érzelmi átélésével. Ugyanez vonatkozik a modern német irodalomra is, például Thomas Mann vagy Hermann Hesse regényeinek és gondolatainak olvasásával, elemzésével és érzelmi átélésével. Kétségtelen, hogy az olvasásnak élményalapúnak kell lennie, ha fenn akar maradni a médiaversenyben, ahol a film- és popkultúra hegemoniája megtörhetetlennek tűnik, ha egyáltalán fontosnak tartjuk a szöveg megértésének képességét és annak fejlődését, és nem csak a gyenge PISA-eredményeken akarunk siránkozni. Az irodalomnak már évtizedek óta meg kell állnia a helyét ezekkel a médiahegemoniákkal szemben, és ezt valószínűleg az élményolvasással teheti meg a legjobban, az élménypedagógia részeként vagy egy formájaként, az olvasás örömeinek és érzelmi töltetének megőrzésével.

A németnyelv-oktatás a magyar egyetemeken (germanisztika BA vagy MA képzés keretében), beleértve a német irodalom ismeretterjesztését is, hagyományosan németül

történik (sőt, ugyanez vonatkozik egyes német kisebbségi osztályokra is a középiskolákban). Ez nyilvánvalónak tűnhet, de jegyezzük meg itt, hogy más, például dél-európai államokban ez nagyobb mértékben történhet az adott ország nyelvén (ahogy ezekben a déli államokban egy germanisztikai konferencia nem minden szekcióját tartják kizárólag németül). Nyilvánvaló, hogy a német irodalom terjesztése például spanyolul elősegítheti a kulturális kompetenciák fejlődését, de aligha az idegen nyelvi kompetenciát. Kétségtelen, hogy egy másik kultúra bizonyos mértékig megismerhető a nyelve nélkül is, de az adott nyelv ismerete megnyithatja a kapcsolódó kultúra vagy kultúrák olyan dimenzióit, amelyek egy másik nyelven keresztül kevésbé hozzáférhetőek. Ez ahhoz hasonlítható, ahogyan még egy jó fordítás sem képes reprodukálni az eredeti szöveg minden (jelentős) árnyalatát vagy kulturális tartalmát, nem is beszélve a lefordíthatatlan kulturális valóságokról. Az az elképzelés, hogy minden kultúra „lefordítható” angolra mint globális *lingua francára*, meglehetősen elfogultnak bizonyulhat. Végül is elég csak arra gondolni, hogy adott könyvek, például németül megjelentek, aligha fordíthatók angolra, ahogy egy adott kulturális élmény (pl. a müncheni *Oktoberfest* vagy a kölni karnevál) sem mond sokat angolul. Egy adott kultúrához a saját nyelvén és a közvetlen tapasztalatokon keresztül (pl. utazások során) kerülhetünk igazán közel. Így a germanisztika előadások és szemináriumok német nyelven tartása olyan érték, amelyről nem szabad lemondani, különösen, ha a cél a nyelvi és interkulturális kompetencia fejlesztése, függetlenül attól, hogy mekkora a kísértés néha arra, hogy bizonyos nyelvi, irodalmi, kulturális stb. jelenségeket anyanyelvükön magyarázzunk el a diákoknak. Az interkulturális kompetencia fejlesztése nemcsak a fordítási készségek és kompetenciák fejlesztését jelenti, hanem – ahogy már hangsúlyoztuk – a célkultúrával való (érzelmi) azonosulást is. A német irodalmi és egyéb szemináriumokon és nyelvórákon a diákok figyelmét a német irodalom és kultúra szépségeire kell irányítanunk, az izgalmas középkori lovagregényektől Thomas Mann „velencei” novelláig (*Halál Velencében*), a középkori váraktól vagy katedrálisoktól a modern városokig, Luther szülőházától a mai német vagy osztrák színházakig, a barokk váraktól a modern múzeumokig, mint például a lipcei Kortárs Történeti Fórum.

A modern (digitális) média és eszközök hatékony segítséget nyújthatnak az irodalom és a kultúra terjesztésében is, pl. podcastok, felvételek különböző kulturálisan releváns helyszínekről/kulturális emlékhelyekről, filmek, színházi felvételek alkalmazása útján. Sőt, az interkulturális kompetenciák fejlesztése az online oktatásba is beépíthető, ahogy arra a világjárványhelyzetben is volt hasznos példa és tanulság. Egy Moodle platform vagy egy (tematikus) Facebook-csoport létrehozása lehetővé teszi a diákok, illetve hallgatók számára is, hogy mindenféle kreatív ötlettel, linkkel, fotóval stb. hozzájáruljanak egy adott (interkulturális) téma összeállításához vagy fejlesztéséhez. Bár a tanulási folyamat olykor túlmutat az adott témára az órarendben kijelölt időkereten, a tanulás és a cselekvés széles terét nyitja meg, amelyben a diákok (hallgatók) a saját kreativitásuk alkalmazásával fejleszthetik saját interkulturális kompetenciájukat.

Összegzés

Összegzésképpen elmondható, hogy az interkulturális kompetencia mérése és fejlesztése a magyar iskolákban a jelenlegi globalizált világban szükséges és hasznos pedagógiai feladat. Amellett, hogy az interkulturális kompetencia divatos fogalomká vált, és mára már tekintélyes szakirodalommal rendelkezik, fontos gyakorlati aspektusokkal is bír, amelyek nem negligálhatók a nyelvoktatás során. A nyelvi kompetenciák szükséges, de nem elégséges feltételét képezik a kultúrák közötti kommunikációnak és közeledésnek. A mai világban a kultúrák nem élhetnek elszigetelten egymás mellett, a köztük megvalósuló kommunikáció elengedhetetlen feltétele a közöttük történő megértésnek.

Egy idegen nyelv használata egy diskurzus során nem csupán nyelvi, hanem kulturális kommunikáció is. Ez a lecke nem hagyható ki a nyelvvoktatás során, amennyiben a nemzetek és kultúrák közötti megértés célként fogalmazódik meg.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A közlemény a TKP2021-NVA-10 számú projekt keretében a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a 2021. évi Tématerületi Kiválóság Program pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Irodalom

- Bennett, M. J. (2004). *Measuring Intercultural Competence*. <https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2019/07/Measuring-Competence-IDRI.pdf>
- Berardo, K. (2005). *Intercultural competence: A synthesis and discussion of current research and theories. An Area Studies Project*. University of Luton.
- Campinha-Bacote, J. (2002). The Process of Cultural Competence in the Delivery of Healthcare Services: a model of care. *Journal of Transcultural Nursing*, 13(3), 181–184.
- Council Recommendations of 22 May 1988 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance). (1988) *Official Journal of the European Union*, C 189, 3–4.
- Deardorff, D. K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241–266.
- Hofstede, G. & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and Organizations: Software for the Mind*. 2nd edition. McGraw Hill.
- Liddicoat, A. J. & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. John Wiley.
- Tóth, J., Zsigmond, A. & V. Szabó, L. (2023): Az interkulturális kompetencia szerepe a katonai idegennyelvoktatásban. *Iskolakultúra*, 33(9), 68–81.
- V. Szabó, L. (2018): Transkulturalität in Hermann von Keyserlings Reisetagebuch eines Philosophen. In Bánffy-Benedek, A., Boszák, G., János, Sz. & Nagy, Á. (szerk.), *Netzwerke und Transferprozesse*. Praesens. 205–217.

Absztrakt

Tanulmányunk egyfelől az interkulturális kompetencia elméleteinek, alapelveinek áttekintését nyújtja, hangsúlyozva a kulturális kompetenciától való megkülönböztetését, másfelől éppen utóbbiból vezetve le a lényegét. Másrészt felveti az interkulturális kompetencia mérhetőségének és fejlesztésének problematikáját, majd egy saját vizsgálatot mutat be, melyet a szerzők két Veszprém vármegyei iskolában végeztek egy Tématerületi Kiválósági Program által támogatott projekt keretében. E vizsgálat eredményeiből kiindulva javaslatot tesz az interkulturális kompetencia fejlesztésére iskolákban és egyetemeken, hangsúlyozva az irodalom (digitális) oktatásának fontosságát és lehetőségeit is e folyamatban.

Kulcsszavak: kulturális kompetencia, interkulturális kompetencia, német nyelv és kultúra, irodalomtanítás