

Tóth József¹ – Zsigmond Anikó² – V. Szabó László³^{1, 2, 3} Pannon Egyetem HTK Germanisztikai és Fordítástudományi Intézet

Az interkulturális kompetencia szerepe a katonai idegennyelv- oktatásban

Tanulmányunkban először is az amerikai hadsereg által eddigi leghatékonyabb, már a múlt század negyvenes éveiben alkalmazott Army Method (ún. audio-lingvális) nyelvoktató módszer történetét és elméleti hátterét tekintjük át röviden, hangsúlyozva ennek lehetséges szerepét is a mai katonai nyelvoktatásban. Ezt követően az interkulturális kompetencia fogalmát, illetve előzményeit vizsgáljuk, kitérve néhány ezt taglaló elméletre. Végül az interkulturális kompetencia szerepét emeljük ki általában az idegennyelv-oktatásban (nem csak az angol, de pl. a német nyelv oktatásában is), illetve ezen belül a katonai nyelvoktatásban, kitérve e módszer szükségességét már felismerő és alkalmazó hazai nyelvoktatói programokra, tanulságos és tovább gondolható példaként mutatva be azokat a jövő (katonai) nyelvoktatását illetően.

Bevezetés

Ma már evidensnek tűnik azt állítani, hogy a globalizáció korában élünk, aminek következtében a világ országai és kulturái mintegy „globális falut”, az egész földkerekséget behálózó rendszert képeznek, főleg a kommunikáció, a gazdaság, a pénzügyek, de többé-kevésbé a politika vagy a kultúra téren is. A kultúrák, illetve képviselőik folyamatosan érintkezésben vannak, kommunikálnak egymással, eszmecserét folytatnak, ha nem személyesen, akkor a világháló vagy a telekommunikáció stb. révén. Nem vitás, hogy a globalizáció katonai téren is átlépi a nemzeti határokat: elég csak a NATO szervezetre gondolnunk, amely jelenleg 31 tagállamot fog át (s egy 32. csatlakozása küszöbön áll). A hadseregek tagjai továbbá külföldi küldetések (UNO, EBESZ, PFP stb.) keretében is folyamatosan érintkeznek, kommunikálnak egymással, melynek során egyre nagyobb szükség van az idegen nyelvekre a különböző nemzetközi katonai egységek és szervek, polgári hatóságok és helyi nem kormányzati szervezetek (NGO-k) közötti kommunikációhoz és tárgyalásokhoz. E nemzetközi kommunikációt illetően az angol nyelv primátusa aligha vitatható el, de egy adott országon belül folyó kommunikáció során az ország nyelvének ismerete is előnnyé válhat, így például a német nyelv, amelyet az Európai Unió belül anyanyelvként a legtöbben beszélnek (a német nyelvű országok lélekszámát alapul véve ez 90-100 millió közé tehető), míg a német nyelvet ismerő nem németajkúak száma is több tízmillióra becsülhető még akkor is, ha a német nyelv népszerűsége (legalábbis Európában) az elmúlt években,

évtizedekben csökkent. Magyarországon egy 2011-es felmérés szerint 96 ezren vallották azt, hogy tudnak németül.¹

A hadsereg feladatai és kapcsolatrendszerei az elmúlt években, évtizedekben jelentősen megváltoztak. A mindennapi civil munkához hasonlóan az idegen nyelvek használata a fegyveres erők nemzetközi együttműködésében, hadműveleteiben vagy gyakorlatain is egyre nagyobb jelentőséggel bír, csakúgy, mint értelemszerűen az idegen nyelvek oktatása a katonák számára. Az angol nyelv oktatására speciális képzéseken és szemináriumokon kerül sor a világ több országában. Éppen ezért felvetődik a kérdés, hogy miként lehet az idegen nyelv oktatását a hadseregben és annak intézményeiben hatékonyabbá tenni, illetve a mai kor követelményeinek megfelelően kiegészíteni.

Army Method: a „katonai” audio-lingvális nyelvoktató módszer

A múlt század negyvenes éveiben, a második világháború alatt az Egyesült Államokban az angol és más nyelvek tanításának hatékonyabbá tétele érdekében a hadsereg berkeiben az ún. „katonai módszer” (*Army Method*) terjedt el, illetve bizonyult sikeresnek. E katonai nyelvoktató módszer lényegéről és eredményeiről már akkoriban élénk vita folyt, illetve ezzel kapcsolatosan több tanulmány született. A szerzők kiemelték a módszer lényegi különbségeit a hagyományos vagy „akadémiai” nyelvoktató módszerekhez képest. A speciális nyelvoktató tréning (*Army Specialized Training Program*) célkitűzése az volt, hogy a tréning résztvevőinek beszédkészsége elérje a folyékony nyelvhasználat szintjét, megközelítve az anyanyelvű nyelvhasználatot és kiejtést, továbbá az, hogy tökéletesen megértsék az anyanyelvű nyelvhasználókat (Diekhoff, 1945. 607.). Alapvetően az idegen nyelv tanítására alkalmazott audio-lingvális módszerről van szó, amely egy régebbi, behaviorista elméleten alapul: a behaviorizmus (az angol *behavior*, ’viselkedés’ szóból) abból indult ki, hogy az élőlények – így az emberek – bizonyos viselkedési formái, tulajdonságai megerősítő módszerekkel fejleszthetők, amelyek során egy adott tulajdonság helyes használata pozitív, míg helytelen használata negatív visszajelzést kap. Olyan meghatározó behavioristák, mint például B. F. Skinner, azt vallották, hogy minden emberi viselkedésforma, beleértve a nyelvet is, ismétlés és pozitív vagy negatív megerősítés révén sajátítható el.

Az *Army Method* mint audio-lingvális módszer egyik előzményének tekinthető az úgynevezett közvetlen (direkt) módszer is, melynek képviselői szerint a tanulókat közvetlenül kell tanítani egy nyelvre anélkül, hogy a tanulók anyanyelvét használnák az új szavak vagy nyelvtan magyarázatára (a direkt módszerről ld. még: Felder, 1995). A direkt módszerrel ellentétben azonban e „katonai módszer” (a továbbiakban: KM) nem a szókincs tanítására, hanem a beszédkészségre összpontosított. Fejlesztését elősegítette a második világháború kitörése, amely szükségessé tette nagyszámú amerikai katona kiküldetését a világ minden tájára, s ezzel egyidejűleg azt, hogy a katonák legalább alapvető verbális kommunikációs készségekkel bírjanak az adott idegen nyelven. Az új módszer a kor meghatározó tudományos módszereire, a megfigyelésre és az ismétlésre támaszkodott, amelyek a tömeges tanításra is kiválóan alkalmasak voltak.

A KM a nyelvoktatásban, történjen az nyelvi laborban vagy másutt, azt jelenti, hogy a nyelvoktató megmutatja a helyes mondatot, annak modelljét (szerkezetét), helyes kiejtéssel és hangsúllyal mintegy szuggesztíve kimondja, majd a tanulónak meg kell ismételnie azt. A tanár ezután új szavakat mutat be, melyeket ugyanabba a szerkezetbe helyez bele, miáltal úgyszólván az alapmondat variációja képezi a további ismétlés („drill”) tárgyát. Az audio-lingvális módszerben nincs kifejezett nyelvtani utasítás, a memórián, az ismétlőkészségen van a hangsúly. A lényeg az, hogy a tanulók addig gyakorolják az adott konstrukciót, amíg spontán módon tudják használni. Az órák statikus gyakorlatokra

épülnek, amelyekben a tanulók alig vagy egyáltalán nem tudják ellenőrizni saját eredményeiket; a tanár egy adott választ (nyelvi reakciót) vár, de ha nem kapja meg, negatív visszajelzésben részesíti a tanulót.

A módszer jeles képviselője, Charles Carpenter Fries számára a kiindulópont egy nyelvi struktúra vagy nyelvtani szerkezet volt, nem feltétlenül gazdag szókincs alkalmazásával, amely mintákat aztán a tanulóknak fel kellett mondaniuk, mindaddig, amíg azok rögzültek a memóriájukban. A tanulóktól eközben elvárták, hogy a helyes „kimenetet” produkálják, figyelembe véve a helyes kiejtést is. Jellemző volt még a célnyelvnek a kizárólagos használata a nyelvoktatás során. A módszer később négyféle drill szisztematikus és elméletileg is megalapozott alkalmazásával bővült (ld. Richards és Rodgers, 1986):

- ismétlés (*repetition*): a tanuló azonnal megismétli a mondatot, amint meghallotta;
- ragozás (*inflection*): egy adott szó más (ragozott) formában jelenik meg az új mondatban;
- behelyettesítés (*replacement*): az egyik szót egy másikkal cserélik le;
- újrafogalmazás (*restatement*): a tanuló újra- (vagy át-)fogalmazza a kijelentést.

Bár a katonai nyelvoktatásban a KM aligha tagadható eredményeket hozott, mégis az ötvenes-hatvanas években a módszer elméleti alapjait többen megkérdőjelezték, mégpedig olyan neves nyelvészek is, mint éppen Noam Chomsky, aki egyfelől rámutatott a strukturális nyelvészet alapuló nyelvoktatás korlátaira, másfelől kétségbe vonta a Skinner-féle behaviorista pszichológia hatékonyságát is a nyelvtanulásban (vö. Chomsky, 1967). A KM kritikáinak sorába illeszkedett Wilga Rivers (1964) könyve is, aki rámutatott e módszer mögött rejlő elvek (pszichológiai szempontból) kétséges voltára is. Végül, de nem utolsósorban Smith és Baranyi (1968) könyvükben azt az álláspontot fogalmazták meg, miszerint az audio-lingvális módszerek kevésbé hatékonyak, mint a hagyományos kognitív megközelítés, amely pl. a tanuló anyanyelvét sem mellőzi a nyelvoktatás során.

A kritikák fényében érthető, hogy a KM tekintélye a hetvenes években megcsappant. Mindazonáltal e módszert ma is használják a nyelvoktatásban, bár jellemzően nem egy kurzus alapjaként, hanem inkább egyéni leckék formájában. Létezik emellett olyan hibrid nyelvoktató forma is, amely egyfelől alkalmazza az ismétlést és a gyakorlatozat, ugyanakkor kiegészíti azokat részletes nyelvtani magyarázatokkal. Butzkamm és Caldwell (2009) megpróbálta újjáéleszteni a hagyományos mintagyakorlatot kétnyelvű, félig kommunikatív gyakorlatok formájában, aminek elméleti alapja a generatív elv, amely arra utal, hogy az ember képes végtelen számú mondatot generálni egy véges nyelvtani készletből. Jelen tanulmány szerzői is úgy vélik, hogy az audio-lingvális katonai módszernek nem áldozott le, sőt, igencsak hasznos lenne alkalmazni egyes (fent összegzett) elemeit a katonai nyelvoktatás során. Ugyanakkor hangsúlyozzuk, hogy a módszer gépies, „száraz” alkalmazása ma már nem elégséges a nyelvoktatásban, hiszen a (globalizált) világ szüntelenül fejlődik, s vele együtt a tudományok, így a kultúratudomány is. Utóbbiban új felismerések, fogalmak születtek az elmúlt évtizedekben, amelyeket a nyelvoktatás során sem mellőzhetünk. E fogalmak közül jelen tanulmányunkban az interkulturális kompetenciára kívánunk az alábbiakban fókuszálni.

Interkulturális kompetencia

A KM ma már csak egy nyelvoktató módszer a sok közül, mégis, minthogy gyökerei a katonai nyelvoktatásban vannak, éppen ezen a téren kár lenne a mosdóvízzel együtt a csecsemőt is kiönteni, azaz ignorálni az eredményeit éppen e speciális nyelvoktatási helyzetben. Moglehet, hogy a módszer eléggé tanárközpontú, s kevesebb tér nyílik a tanulói kreativitásnak, de éppen a hadsereg az, ahol egy effajta hierarchikus rendszer

szokványosnak mondható. A mai nyelvkutatás természetesen sok más módszert is kínál a kommunikatív módszertől a feladat-központú nyelvtanításig, a nyelvtan-fordító módszertől a cselekedtető módszerig (*Total Physical Response*, TPR) stb., miközben a különféle módszerek együttes vagy hibrid alkalmazása sem ritka. Jelen tanulmánynak nem célja a különféle módszerek bemutatása vagy összevetése; ehelyett egy olyan szempontot vagy megközelítést kíván felvetni, mely egyszerre kapcsolódik a nyelvkutatáshoz, és lép túl annak keretein. Ez a – nevezük nevén – interkulturális szempont azon az alapelven, illetve felismerésen alapul, miszerint a nyelv része a kultúrának, ezért egy (idegen) nyelv közvetítése egyúttal egy (vagy több) kultúra közvetítését is jelenti. Egy adott idegen nyelv tanításával tehát az adott másik kultúrát is tanítjuk, képletesen szólva az idegennyelv oktatásával benyitunk egy másik kultúra házába (ha úgy tetszik: kincseskamrájába). A nyelvek közti közvetítés kultúraközvetítést jelent még akkor is, ha ez első látásra nem evidens, hiszen, kérdezhetnénk, miféle kultúrát közvetítünk akkor, amikor pl. megtanítjuk, hogy az 'asztal' angolul *table*, vagy németül (*der*) *Tisch*? Nos, egy egyszerű tárgy említése különböző nyelvekben és kultúrákban valószínűleg többnyire azonos képzetet hív életre, mégis, az adott szó körültekintőbb megértése a különbségekre is fényt deríthet a használatát, történetét, kulturális beágyazottságát illetően. A komplexebb tárgyak, s főleg fogalmak terén aztán a különbségek még jelentősebbek lehetnek, lásd az ún. kultúrreáliákat, amelyek lefordítása és éppen ezért megértése, megértetése a nyelvtanítás során nem kis nehézséget okozhat, ha egyáltalán lehetséges. Hiszen, ha le is fordítjuk a 'halászlét' úgy, hogy *fishsoup* vagy *Fischsuppe*, attól még egy angol vagy német nem feltétlenül érti, hogy miről is van szó, hiszen a 'halleves' egészen más formája, összetétele, íze juthat eszébe, ha még nem kóstolt sem bajai, sem szegedi halászlévet.

Az angol nyelv világméretű térhódítása és globális *lingua franca*-ként történő használata ezen túlmenően azt is eredményezte, hogy immár egymástól egészen eltérő kultúrák is közvetítőnyelvként használják. Így aztán ha például egy európai (nem angol anyanyelvű) személy beszél angolul egy ázsiaival, akkor az angol nyelv közöttük egyszerre összekötő kapocs és elválasztó fal: utóbbi azért, mert az angol mint közvetítő nyelv (sokszor nagyon leegyszerűsített) használata során az anyanyelv sokféle jelentése

Az angol nyelv világméretű térhódítása és globális lingua franca-ként történő használata ezen túlmenően azt is eredményezte, hogy immár egymástól egészen eltérő kultúrák is közvetítőnyelvként használják. Így aztán ha például egy európai (nem angol anyanyelvű) személy beszél angolul egy ázsiaival, akkor az angol nyelv közöttük egyszerre összekötő kapocs és elválasztó fal: utóbbi azért, mert az angol mint közvetítő nyelv (sokszor nagyon leegyszerűsített) használata során az anyanyelv sokféle jelentése vagy jelentésárnyalata „odavész”, vagy „elakad”, amikor a másik (példánkban ázsiai) nyelven és kultúrában próbálják dekódolni. Hasonló nehézségek merülhetnek fel egy adott szaknyelv (pl. katonai szaknyelv) közvetítése során a különféle kultúrák között, noha úgy tűnik, egyfajta egyetemes (angol) katonai nyelv (universal military language) van kialakulóban a katonai érintkezések során.

vagy jelentésárnyalata „odavész”, vagy „elakad”, amikor a másik (példánkban ázsiai) nyelven és kultúrában próbálják dekódolni. Hasonló nehézségek merülhetnek fel egy adott szaknyelv (pl. katonai szaknyelv) közvetítése során a különféle kultúrák között, noha úgy tűnik, egyfajta egyetemes (angol) katonai nyelv (*universal military language*) van kialakulóban a katonai érintkezések során. Erre utalt például egy román tiszt, aki egy közös NATO-gyakorlat során megállapította: „Egymás nyelvét tanuljuk, nem angolt vagy románt, hanem az egyetemes katonai nyelvet.”² Minden univerzalitás igyekszik elfedni a (kulturális) különbségeket, amelyek azonban látens módon megmaradnak, és olykor félreértésekhez vezethetnek. Nem elég tehát egy közös nyelvet és szókincset megtanulni, ha nem tudom, hogy azok egy másik kultúrában mit jelentenek, vagy mit jelenthetnek. Egy másik kultúra megismeréséhez és megértéséhez pedig *interkulturális kompetenciára* van szükség.

E relative új fogalomnak két összetevője van. Kezdjük az utóbbival. A kompetencia latin eredetű szó, alkalmasságot, ügyességet jelent. Általában készséget, képességet, vagy éppen jogosultságot, hozzáértést szoktunk érteni alatta, valamint előfordul többféle, összetett (szak)kifejezésekben is, mint amilyen a társas, a nyelvi vagy kommunikatív kompetencia. (1) A társas (vagy szociális) kompetencia az emberek közötti kapcsolatokra, az azokat kialakító és fenntartó készségekre, (2) a nyelvi kompetencia a nyelv elvont tudására, a nyelvi szabályrendszer ismeretére és alkalmazására, (3) a kommunikatív kompetencia pedig értelemszerűen a kommunikációképessegre vonatkozik, arra tehát, hogy miként, milyen hatékonyan tudunk kommunikálni egymással, beleértve az idegen nyelvet is. A felosztást közelebbről megnézve azonban átfedésekre is fény derülhet, így pl. a szociolingvisztikai kompetencia (Sárosdnyé Szabó, 2006. 16.) az (1) és (2) csoportot is magába foglalja, míg az idegennyelvi kompetenciába megítélésünk szerint az általános (2) nyelvi, valamint (3) a kommunikatív kompetenciák egyaránt beletartoznak.

Egy másik megközelítés szerint ötféle kompetencia-csoportot különböztethetünk meg (Korpics, 2011), a teljesség igénye nélkül:

- a) Az első csoportba az ismeretek, tudásformák, illetve olyan információk tartoznak, amelyekkel egy adott személy rendelkezik.
- b) A második csoportot a készségek, jártasságok alkotják (pl. problémamegoldó-készség).
- c) A harmadik csoportba az attitűdök, az (ön)értékelés, illetve értékválasztás képessége, valamint szociális készségek tartoznak.
- d) A negyedik összetevő a személyiségvonásokat meghatározó készségek, pszichikai-fizikai jellemzők csoportja.
- e) Végül az ötödik összetevő a motiváció, a célorientált viselkedéshez szükséges készségek csoportja.

A lista természetesen bővíthető; jelen tanulmányban is ezt tesszük az (inter)kulturális kompetencia mint hatodik elem bevonásával (lásd alább).

Lássuk azonban előbb magát az interkulturalitás fogalmát, mely a múlt század kilencvenes éveiben ütötte fel a fejét, s ma már több területen is szinte magától értetődőnek tűnik. Nem túlzás azt mondani, hogy az 'interkulturalitás' fogalma az elmúlt évtizedekben csaknem olyan elterjedté vált, mint pl. a 'kultúra'³ vagy a 'kommunikáció' fogalma. Divatos lett nemcsak a bölcsészet- és társadalomtudományokban, de pl. a kommunikációelméletekben, a pedagógiában vagy a szakdidaktikában is. Nem kevésé lehet interkulturális nyelvoktatásról és -tanulásról is beszélni, ahogy arra Liddicoat és Scarino (2013) könyve már címében is utal. Bár meghatározása nem feltétlenül egyszerű dolog, és gyakran vezet ellentmondásos megállapításokhoz, alapvetően kultúrák *közötti* jelenségekről és azok leírásáról, értelmezéséről van szó, egyszerűen a kulturális találkozásokról, kölcsönhatásokról, kölcsönös befolyásokról, úgyszintén „köztes” kulturális

jelenségekről, folyamatokról, melyek tehát nem egy adott kultúrán belül (ez esetben beszélhetünk *intrakulturális* jelenségekről), hanem legalábbis két kultúra érintkezési felületén zajlanak. Amikor interkulturalitásról beszélünk, akkor explicit vagy implicit módon kultúrából mint adottságból vagy meghatározottságból indulunk ki, bármilyen (pl. szellemi vagy tárgyi-anyagi) értelemben is használjuk azt. Az interkulturalitás tehát olyan jelenségeket és folyamatokat jelöl, melyek egyes kultúrák között zajlanak különböző formákban és színtereken, mindennapi, de akár speciális kommunikatív helyzetben is, mint pl. a gazdasági-kereskedelmi, politikai kapcsolatok, turizmus, médiumok, de ilyen a katonai kommunikáció, illetve általában az idegennyelv használata és oktatása is.

Az interkulturális (alap)j ismeretek immár több egyetem több szakán (pl. anglisztika, germanisztika) is részei a képzítési követelményeknek, sőt, mint látni fogjuk, néhol már a középiskolai oktatásba is „befészkelte magát”. Egy globalizált világban ez nem is lehet másként, arról nem is szólva, hogy az idegennyelv-oktatás, illetve az idegen nyelven történő oktatás eleve egy interkulturális helyzetet teremt. Ez pedig járhat kihívásokkal, illetve teremthet bizonyos megértési, kommunikációs nehézségeket a pusztán nyelvi nehézségeken túl is. Az interkulturális helyzetből adódó nehézségek kezelése vezet el bennünket az *interkulturális kompetencia* fogalmához.

Mielőtt azonban interkulturális kompetenciáról beszélünk, mely szintén eléggé divatos szakkifejezéssé vált manapság, nem árt tisztázni, hogy mi is egyáltalában a *kulturális kompetencia*, hiszen az előbbi logikailag az utóbbiból ered. Csakhogy úgy tűnik, a kulturális kompetencia már kevésbé divatos kifejezés. Baráth (2019. 113.) a kulturális kompetencia fogalmának „érlelődését” a hetvenes-nyolcvanas évekre teszi, méltatva az orvosi antropológia úttörő szerepét a „kulturáspecifikus szindrómák” felfedezésében egyes távoli, archaikus népeknél. Ebből származtatható a szintén a hetvenes években felbukkanó „kulturális tudatosság” (*cultural awareness*) fogalma, amiből Baráth a kulturális kompetencia fogalmát vezeti le, illetve annak meghatározását mint „képesség[et] és hajlandóság[ot] más kultúrákból származó személyekkel és csoportokkal történő kommunikációra” (uo.). Miközben azonban Szombathelyi (2014) éppenséggel nem a kulturális, hanem az interkulturális kompetencia fogalmát használja, addig Baráth meghatározása is inkább a kommunikatív, illetve az interkulturális kompetencia, de mondhatnánk úgy is: az *interkulturális kommunikatív kompetencia* irányába mutat. Márpedig egy kultúra megismerésének képessége (ahogy a fogalom latin eredete kapcsán utaltunk rá) nem azonos az arról való kommunikációval, hiszen a kultúra nem csupán kommunikáció – noha felfogható olyan jelrendszerként is, amely „kommunikál”, amennyiben jeleket „küld” magáról. A fentiek alapján inkább egy adott kultúra ismerete mellett érvelünk, amely lehet (többé-kevésbé) passzív ismerethalmaz, még mielőtt a birtokosa bármit is verbálisan kommunikálna róla. *Interkulturális kommunikatív kompetenciának* tehát a más kultúrák képviselőivel folytatott *kommunikációra* való nyitottságot és készséget nevezhetjük, *interkulturális kompetenciának* pedig egyáltalán a másik kultúrára való nyitottságot, ami azonban szükséges, de nem elégséges feltétele egy másik kultúra valódi ismeretének.

Az interkulturális kompetencia meghatározható mint annak képessége is, hogy jól tudunk boldogulni más nyelvi és kulturális háttérrel rendelkező személyekkel, képesek vagyunk megérteni őket, illetve képesek vagyunk megértetni magunkat velük. Ez a képesség meglehetősen összetett, és egyszerre több komponens is magában foglal, melyek közül az interkulturális kommunikatív kompetencia az egyik. A hangsúly itt az „interkulturális” jelzőn van, hiszen a kommunikatív kompetencia önmagában egy tágabb fogalom, és egy adott nyelven, kultúrán belül is megvan a szerepe és jelentősége. Az interkulturális kompetencia feltételezi például, hogy elegendő ismerettel rendelkezünk a különböző kultúrákról (miközben a saját kultúránk sem képez kivételt). Azt is mondhatnánk, hogy az interkulturális kompetencia kulcsa az, hogy megértsük és tudatosítsuk magunkban: ami nálunk természetes, az lehet, hogy valahol máshol, más országokban

és kultúrákban nem az. Érvényes ez természetesen az egyes kultúrák értékeire is; például az egyéni érvényesülés imperatívusza lehet egy adott kultúrában meghatározó érték és motiváló erő, de ez nem jelenti feltétlenül azt, hogy más kultúra számára is fontos érték. Az interkulturális kompetencia tehát egyfelől a másik kultúra megértését, értékeinek elfogadását (ha nem is feltétlenül befogadását), egyszersmind önmagunk elfogadtatását is jelenti másokkal, miközben a kultúrákat és értékeiket nem egymás fölé, hanem *egymás mellé* rendeljük. A kultúrák között nem lehet hierarchia vagy diktatúra, sem valamiféle aszimmetria, hanem csak demokratikus és szimmetrikus viszony! Egy kultúra megítélése nem függhet pl. annak gazdasági erejétől, akár egy kisebbségi kultúra sem tekinthető alacsonyabb rendűnek, mint pl. a világhódító amerikai kultúra! Minden kultúra önmagában ítélnélhető és érthető meg, saját értékei mentén, s mint az egyetemes emberi kultúra méltó része. Az utóbbi évtizedekben elterjedt *transzkulturalitás* fogalma pedig arra is utal, hogy inkább arra figyeljünk, ami a kultúrákat összeköti, mintsem arra, ami elválasztja őket. A transzkulturalitás egy olyan szellemi horizont, ahonnan szemlélve a kultúrák jól megférnek egymás mellett, akár a sokféle növény egy botanikus kertben.

Az interkulturális kompetenciának a fentiek mellett több más kognitív komponense is van, amilyen a megfigyelési, összehasonlító vagy az interpretatív képesség. Egy másik kultúra megismerésének egyik feltétele ugyanis annak megfigyelése, értve ezalatt a szokásaik, reakcióik, beállítottságuk, különféle megnyilvánulásuk, kulturális-civilizációs produktumaik stb. mélyreható szemléletét. A különféle kultúrák elemei, értékei természetesen összehasonlíthatók más kultúrák elemeivel, értékeivel, miközben hasonlóságok vagy különbségek figyelhetők meg közöttük, amelyek megítélése során megint csak nem helyezhetjük az egyik kultúrát a másik fölé. Egy másik kultúra szokásainak, megnyilvánulásainak, formáinak, értékeinek értelmezése során kézenfekvő kiindulni a saját kultúrák értékeiből mint viszonyítási alapból. Ez persze nem jelenti a saját kultúránk mások fölé helyezését, de azt sem, hogy pl. egy másik kultúra elismerése vagy éppen csodálata során le kellene értékelnünk vagy mellőznünk kellene a sajátunkat, amelyben mégiscsak felnőtünk, amelyben szocializálódtunk, amelyben először ment végbe bennünk az akkulturáció⁴ folyamata. Persze, a mai globális világban az sem ritka, hogy valaki egyszerre több kultúrában szocializálódik (ahogy egyszerre két vagy több nyelvi közegben is felnőhet), ami nyilván jó alapot kínál a különféle kultúrák iránti nyitottsághoz.

A kulturális kompetencia eközben nem ellentéte az interkulturális kompetenciának, hanem éppenséggel annak alapja. Aki a saját kultúráját nem érti, a másikat sem fogja. Aki saját kultúrájával sem tud igazán azonosulni, vagy csak felszínes ismeretei vannak róla, az a másik kultúrának is legfeljebb csak a felszínét kaparhatja. Egyáltalán a kulturális kompetencia fejlesztése nélkül az interkulturális kompetencia is bajosan fejleszthető.

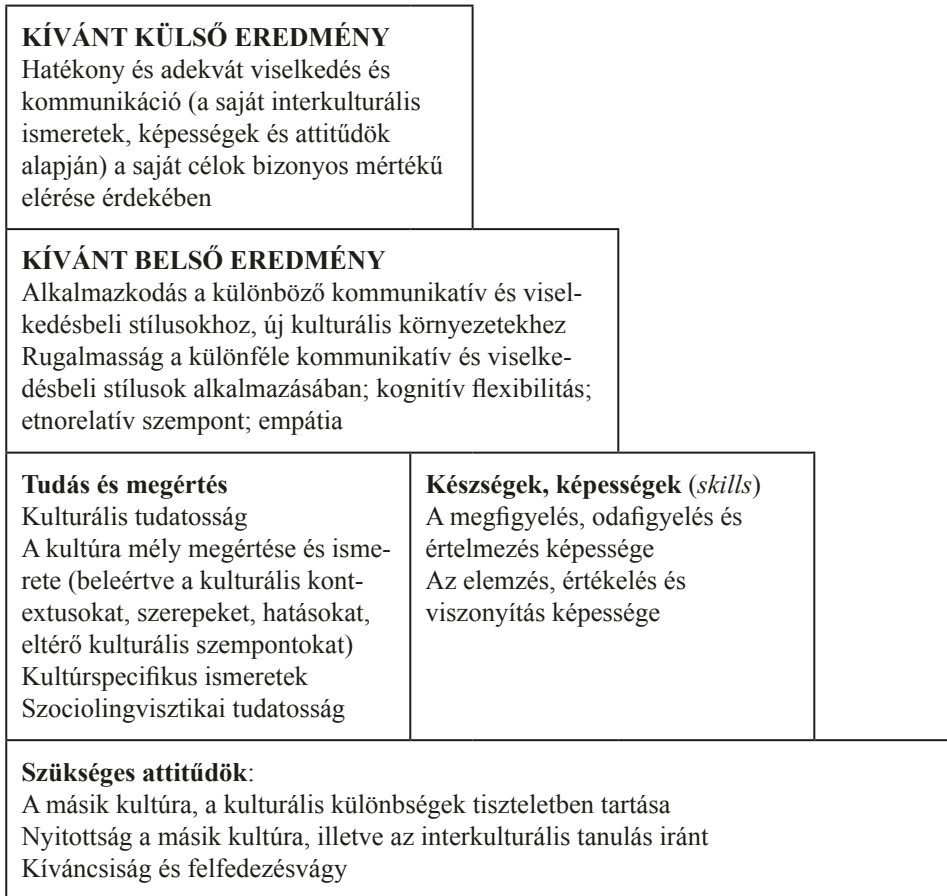
A kulturális kompetencia eközben nem ellentéte az interkulturális kompetenciának, hanem éppenséggel annak alapja. Aki a saját kultúráját nem érti, a másikat sem fogja. Aki saját kultúrájával sem tud igazán azonosulni, vagy csak felszínes ismeretei vannak róla, az a másik kultúrának is legfeljebb csak a felszínét kaparhatja. Egyáltalán a kulturális kompetencia fejlesztése nélkül az interkulturális kompetencia is bajosan fejleszthető. Az interkulturális ismeretek, illetve kompetenciák elsajátítása előtt egyáltalában a kulturális ismeretek megszerzése lehet a követendő cél.

Az interkulturális ismeretek, illetve kompetenciák elsajátítása előtt egyáltalában a kulturális ismeretek megszerzése lehet a követendő cél. Az természetesen nem vitatható, hogy az interkulturális kompetencia mint egy másik kultúra megismerése (a sajátomon kívül és az *után*), mint a másik kultúrával szembeni nyitottság, kíváncsiság, sőt, az azzal való bizonyos fokú azonosulás igencsak hasznos és fejlesztendő képesség egy globalizált világban, ahol a saját nyelv és kultúra szeretete nem jelentheti az abba való makacs bezárkózást. Mi több: egy másik nyelv, illetve (azon keresztül) kultúra megismerése gazdagíthatja a saját nyelvünk és kultúránk ismeretét is! A másik nyelv, a másik kultúra tükörként szolgálhat önnön nyelvünk és kultúránk számára. A másik nyelv vagy kultúra megismerése nem kell, hogy jelentse a sajátunk feladását, elfeledését (sajnálatos, amikor ez történik), hanem éppenséggel még több megértéssel ajándékozhat meg iránta. „A nyelv, amelyben felnőttem, az *én* nyelvem”, írta Johann Gottfried Herder már bő két évszázaddal ezelőtt, hozzátéve: „Nem azért tanulok más nyelveket, hogy a sajátomat elfelejtsem, s nem azért utazom más népek közé, hogy lecseréljem saját neveltetésem szokásait.” (Sunnus, 1994. 109.) Nem kell tehát egy másik nyelv és kultúra elsajátításának együtt járnia a sajátom elvesztésével vagy lekicsinylésével, de annál inkább együtt járhat annak jobb megértésével, sőt gazdagításával. Egy viszonylag egyszerű, nyelvi szintű példa lehet erre a jövevényszavak megismerése, az arra való ráeszmélés például, hogy hányféle szavunk ered a német nyelvből (vagy annak korábbi bajor–osztrák változataiból), ami a magyar nyelv jobb megértését is eredményezheti, annak felismerését, hogy a magyar nyelv több más nyelv szavait, kifejezéseit asszimilálta és használja immár régóta mint saját nyelvi elemeit. (Csak zárójelben jegyezzük meg: a német nyelv iránti igény csökkenése hazánkban többek között azért is sajnálatos, mert a magyar nyelvben több száz, vagy ezernél is több német jövevényszó van, a tükörfordításokról nem is szólva, így magát a magyar nyelvet is jobban megérthetjük a német nyelv tükrében!)

Az interkulturális kompetenciának ma már tekintélyes szakirodalma van, amiből csak néhányat tudunk e helyütt kiemelni. Bennett és Benett (2004) már az évezred elején egy angol nyelvű kézikönyvet adott ki az „interkulturális képzésről” (*intercultural training*), melynek szócikkei (lemmái) között megtaláljuk a ’kulturális kompetencia’ fogalmát, amely közelebből megnézve éppenséggel mint interkulturális kompetencia értelmezhető a fentiek alapján. A szócikkek között még olyan figyelemre méltó fogalmakat találunk, mint az ’interkulturális kommunikáció’, amely azóta szintén nagy karriert futott be, vagy az ’interkulturális érzékenység’ (*intercultural sensitivity*), illetve ennek fejlesztése. Utóbbinak fontosságára Milton Bennett egyébiránt már 1986-ban felhívta a figyelmet: a „Bennett-féle skála” egyfelől leírja az emberek (adott esetben nyelvtanulók) lehetséges tapasztalatait, reakcióit vagy interakcióit egy másik kultúrával való találkozás során, másfelől egy fejlődési/fejlesztési modellt javasol a kulturális eltérések mélyebb megértésére és értékelésére (vö. Bennett, 1986). E modell az évek során jelentős mértékben bővült olyan fogalmakkal, mint pl. a kulturális alkalmazkodás vagy (ön)tudatosság, empátia, figyelem, kíváncsiság, (kognitív) rugalmasság stb.

Lüsenbrink (2005. 9.) szerint az interkulturális kompetencia meghatározható egyfelől mint (1) viselkedési kompetencia (tudom pl., hogy miként kell viselkednem egy másik kulturális közegben), (2) mint megértési vagy kognitív kompetencia (ismerem pl. a másik kultúra értékeit), valamint a már említett (3) kommunikatív kompetencia (a másik kultúráról való kommunikáció, adekvát diskurzusok folytatásának képessége). Az interkulturális kompetencia eközben nem csupán egy kognitív, hanem egy affektív vagy emocionális dimenziót is tartalmaz, megkövetelve az érzelmi azonosulást is a másik kultúrával, ami tehát több mint pusztán lexikai tudás. Ezen emocionális összetevőt a kutatók talán kevésbé szokták kihangsúlyozni vagy taglalni,⁵ általában beérik az ’empátia’ fogalmával. Így van ez az interkulturális kompetencia egyik legismertebb, gyakran hivatkozott Deardorff-féle (2006. 254.) ún. piramismodelljében is, amely négy kategóriába

sorolja az interkulturális kompetencia egyes összetevőit, egyfajta hierarchiába rendezve őket (ld. 1. ábra).



1. ábra. Deardorff (2006. 254.) piramismodellje

Ha megfigyeljük a piramis tetejét, akkor ott találjuk azokat a „külső eredményeket”, melyek mintegy a kulturális kompetencia, illetve kompetencia-fejlesztés céljait tartalmazzák, s amelyek tehát az alatta lévő fázisokon nyugszanak. A különféle attitűdök, ismeretek, képességek tehát „belső eredményként” (*internal outcome*) előbb az alkalmazkodás, rugalmasság és empátia készségeit produkálják, úgyszintén az entnocentrikus perspektíva felülmúlását, mely szerintünk egyezik a kultúrák egymás mellé helyezésének fent említett elvével. Ha tehát a belső eredmény mint szemléletváltás megvan, s nem zárkozunk be például a saját kultúránk vélt felsőbbrendűségének elefantsontornyába, akkor érhetünk el ahhoz a „külső eredményhez” (*external outcome*), amely lehetővé teszi a más kultúrák képviselőivel szembeni megfelelő viselkedésformákat és a velük való hatékony kommunikációt. Amit persze itt tovább lehetne bogozni, az az a kérdés, hogy mit nevezünk hatékony kommunikációnak s a kommunikatív célok „bizonyos mértékű” elérésének (*achieve one's goals to some degree*, ahogy Deardorff írja). Netán a másik meggyőzését az antik retorika *peitho* fogalmának megfelelően? De miről is? Arról, hogy nekem van igazam, a saját kulturális szempontomnak? Nem: a kommunikatív

hatékonyabb inkább az együttműködés sikerességére utal, arra, hogy nem feszültséget vagy konfliktust kell generálnom a másik kultúra képviselőivel, netán önnön kulturális szempontom kizárólagosságára törekedve, hanem éppenséggel arra, hogy a kulturális sokféleség, a szempontok különfélesége összhangba hozható a közös siker és a békés egymás mellett élés, sőt, egymás kulturális gazdagítása érdekében. Persze, a kulturális egymásra hatások, a sikeres együttműködés kölcsönösségen alapul, ezért a közöttük zajló sikeres kommunikáció leginkább akkor lehetséges, ha a résztvevők minden oldalon rendelkeznek interkulturális kompetenciával. Ennek fejlesztése pedig minden kultúrára ráfér egyfajta globális felvilágosító munka keretében. Ezek szinterei lehetnek az iskolák, de az idegennyelv-tanítás különböző közegei is, hiszen, ha a nyelvközvetítés egyben kultúráközvetítés is, akkor előbbi alighanem a legjobb eszköz az utóbbira nézve.

Honvédelem, idegennyelv-oktatás, interkulturális kompetencia

A hazai idegennyelv-oktatás pozitívumaként könyvelhető el a szempontunkból, hogy az interkulturális kompetencia fejlesztése a hazai iskolákban (sem) ismeretlen célkitűzés. Példának okáért a Pápai SZC Faller Jenő Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium szakmai programja⁶ a nemzeti identitás erősítése és az „európai polgári értékrend” elsajátítása mellett hangsúlyt fektet többek között az anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikációra is. A személyiségfejlesztés feladatai között sok olyan elemet találunk, amelyek az interkulturális kompetencia összetevőire emlékeztetnek: empátia és együttműködési készség, tájékozottság, felelősségtudat, kötelességtudat, a konfliktusok megoldásának képessége, másfajta értékrendekkel, világnézettel szembeni tolerancia, a változásokhoz való alkalmazkodás stb. A közösségfejlesztéssel kapcsolatos feladatként említi a program az egyenlőség és a sokszínűség elfogadását is. Az oktatókkal szembeni elvárásként jelentkezik itt ezen ismereteket és kompetenciák közvetítése, változatos, a tanulócsoporthoz igazított tanítási módszerek alkalmazása. Az idegen nyelvi kompetenciákkal kapcsolatban a kulturális tudatosság kompetenciáinak elsajátítását az interdiszciplináris szemlélettel összefüggésben említi a program, amelynek során „a tanuló nyitottá válik a saját országa, nemzete és más népek történelmére, kultúrája közötti eltérésekre, elfogadja a különbségeket, magabiztosságát az anyanyelvi kötődés és az a mérlegelő, toleráns gondolkodásmód határozza meg, amely teret ad a kreatív, alkotó jellegű önkifejezésnek.” (94. o.) A német nyelvi témakörök között szerepelnek ráadásul „interkulturális és országismereti témák” („Interkulturelle und landeskundliche Themen”, 141. o.) a 9–12. osztályosok számára, 20 órában. Ezen oktatási célkitűzései között számos olyan elemet találunk, melyek az interkulturális kompetencia fejlesztését is elősegítik, amennyiben a tanuló többek között képes lesz alkalmazni a célnyelvi kultúráról megszerzett ismereteit az informális kommunikációban; felismeri a főbb hasonlóságokat és különbségeket saját anyanyelvi és a célnyelvi közösség, illetve kultúra szokásai, értékei, attitűdjei és meggyőződései között; tájékozottá válik a célnyelvi országok jellemzőiben és kulturális sajátosságaiban; megismeri a célnyelvi kulturális szokásokat, jellemzőket (németül *Bräuche und Traditionen*), beleértve pl. a történelmet, kulturális intézményeket és látnivalókat, nemzeti sportfajtákat, kulináris sajátosságokat, sőt, egyes regionális nyelvek (dialektusok) némely jellemző vonását is. Tanulságos az is, ahogy az interkulturális kompetencia az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia meghatározásában is felbukkan:

„Az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia szoros összefüggésben és állandó kölcsönhatásban áll a tanuló általános kompetenciáival, és így fejleszteni szükséges a tanuló *stratégiai kompetenciáját*, nagy hangsúlyt helyezve azokra a stratégiákra, melyek elősegítik az önálló nyelvtanulóvá válást, melyek hatékonyabbá teszik

a nyelvtanulást, és megkönnyítik a nyelvhasználatot; *interkulturális kompetenciáját*, amibe beletartozik a saját és az idegen kultúra egymáshoz való viszonyításának képessége; a más kultúrák képviselőivel való kapcsolatteremtés készsége és képessége; a kultúrák különbözőségéből adódó félreértések kezelésére való készség és képesség; *szociális kompetenciáját*, azaz az egymástól való tanulás és az egymásért végzett munka készségét és képességét; *személyes kompetenciáit*.” (179. o.)

A tanterv célul tűzi ki az interkulturális kompetencia fejlesztését, amelynek része a nyitottság kialakítása a célnyelvet beszélő népek és kultúrája, valamint más népek és kultúrák iránt is, ezzel párhuzamosan egy olyan képesség kifejlesztése, amely lehetővé teszi a kultúrát kívülről, a külső szempontból történő szemlélését (184. o.). Mindez egy-egy személynél a kulturális tudatosság erősítését is elősegíti.

A fenti célkitűzések álláspontunk szerint a katonai (honvéd kadét) képzés, illetve ezen belül a nyelvoktatás során is alkalmazhatók, sőt, alkalmazandók. Bárdos Jenő bő két évtizeddel ezelőtt még ezt írta: „Napjainkban katonák tömeges átképzése folyik, akiknél nem állíthatjuk, hogy a nyelvi képességek foka vagy a belső motiváció vagy akár a szociális háttér a beiskolázásban figyelembe vehető.” (Bárdos, 2000. 244.) A katonák átképzése során az idegen nyelvi képességeinek fejlesztése is szükségessé vált, s ezen az úton alighanem előbb tartunk, mint az ezredfordulón. Jelen tanulmánynak nem célja a magyar katonák idegen nyelvi képességeinek felmérése vagy bemutatása, bár továbbra is hangsúlyozzuk azok szoros összefüggését az interkulturális kompetenciával. A fentiek alapján inkább azt emeljük ki, ami az interkulturális kompetencia fejlesztése tekintetében megállapítható vagy javasolható. Eközben vélelmezzük, hogy az interkulturális kompetencia fejlesztése a katonai idegennyelv-oktatás terén nem minden előzmény nélküli még akkor sem, ha az interkulturális kompetencia fogalma explicite nem volt használatos a legutóbbi időkhöz. Amikor például azt olvassuk, hogy a MH Altiszti Akadémiai érettségi után olyan iskolarendszerű képzést nyújt, amelynek része a szakmai ismeretek mellett adminisztráció, a tanulástechnikai módszerek, a hadtörténelem, a vezetői kompetenciák, illetve a kommunikációs ismeretek és egy ötszáz órás nyelvtanfolyam angol és német nyelvből,⁷ akkor mindjárt feltehető a kérdés, hogy vajon a kommunikációs ismeretek és a nyelvtanfolyam nem kapcsolható-e össze, illetve nem bővíthető-e ki oly módon, hogy a képzés során a kadétek interkulturális kompetenciájának fejlesztése is szempont legyen.

Posztív példaként említhető eközben a debreceni székhelyű Kratochvil Károly Honvéd Középiskola és Kollégium szakmai programja, melyben erkölcsi nevelés és a hazaszereget nevelése mellett „mások kultúrájának el- és befogadása, az emberi és európai értékek iránti elkötelezettség” is célként fogalmazódik meg.⁸ A program előíranyozza továbbá más népek kultúrájának, szokásainak megismerését is. Azt olvassuk:

„Tudatosítjuk a tanulóknak, hogy az Európai Unió [...] polgárként türelemmel és megértéssel kell közeledniük más népek kultúrájához. Tanulóink lássák tisztán azokat a lehetőségeket és kötelességeket, amelyek az EU-ban szükségesek ahhoz, hogy elképzeléseiket megvalósíthassák. A kialakult együttműködés során a tanulók megismerhetik azokat a globális problémákat, amelyek megoldásán együtt tudnak munkálkodni.” (9. o.)

Figyelemre méltó annak felismerése is, miszerint „az idegen nyelvek tanulása, sikeres elsajátítása megszünteti a bezártságot, kapcsolatot teremt a világgal, megsokszorozza az érvényesülés lehetőségeit.” (10. o.). Az idegen nyelv elsajátítása valóban elősegíti azt, hogy a fiatalok „Európa polgárai lehessenek”. Persze csak akkor, tehetnének hozzá, ha a nyelvoktatás nem ragad le pl. a nyelvtani szerkezeteknél vagy egyes idegen szavak gépies tanulásánál, hanem a kulturális tudatosságot és ezzel együtt az interkulturális

kompetenciát is fejleszti, sőt, mint a fenti idézet sugallja, kulturális értékközvetítést is megvalósít.

Befejezés

A nyelvi kompetenciák fejlesztésével párhuzamosan szükséges a kulturális ismeretek közvetítése is, a német nyelv tanítása során pl. a német nyelvű országok földrajzára, régióira, történelmére, (étkezési, vallási, ünnepi stb.) szokásaira, hagyományaira utaló szövegek és diskurzusok beépítése is a nyelvoktatásba. Az írott szövegek mellett eközben az idegen nyelvű kép- és hangfelvételek (pl. videó-bejátszások, podcastek, dalok) alkalmazása a jelen mediális-digitális korban gyakorlatilag nélkülözhetetlen. A technikai, digitális eszközök mintegy kiegészítik a tanár szerepét: ami a „katonai” módszerben bizonyos nyelvi struktúrák ismétlése, „sulykolása” volt, itt már (rövidebb) kép- és hangfelvételek (akár többszöri) lejátszásában, elemzésében, megbeszélésében nyilvánulhat meg, adott esetben az anyanyelv (nem túlzott) bevonásával – már amennyiben a tanulók anyanyelve homogén képet mutat. Fontos az eredeti idegen nyelvű felvételek alkalmazása, mert egy (pl. angol vagy német) eredeti kiejtés, hangsúly, intonáció, sőt szóhasználat is nagyon eltérő lehet a megszokottól, eltéréseket mutathat a standard kiejtéstől, beleértve a nyelvtanár kiejtését is. Egy idegen nyelvet nem lehet pusztán „kitalálni” azáltal, hogy anyanyelvi szavainkat fordítgatjuk, hiszen minden nyelv egy sajátos, fejlődő-változó egész a maga törvényszerűségeivel, változataival, stíluszintjeivel, árnyalataival, divatjaival, dallamaival stb. Lehetséges ugyan, hogy az angolt mint kultúrák közötti közvetítő nyelvet egyszerűsített (ún. *globish*) formában is sikeresen alkalmazhatjuk, legalábbis addig, amíg egy angol anyanyelvűvel nem találkozunk, de pl. a német nyelvet gyakorlatilag csak a német anyanyelvűekkel folytatott kommunikáció során használjuk, akik annak a nyelvnek egy változatát az annak megfelelő szókinccsel, kiejtésével stb. használják, valamint személyükben nem csupán egy nyelvet, hanem egy (ha ugyan nem több) kultúrát is képviselnek. Úgy kell tehát megtanulnom a nyelvét, hogy a kultúráját is minél jobban értem, de egyszersmind úgy is, hogy a saját kultúrámat is megpróbáljam megértetni a másik kultúra képviselőivel. Fel kell tudnom ismerni a kultúrák közötti esetleges hasonlóságokat és különbségeket, mert csak ezek tudatában tudok értelmes, megértés-orientált, empatikus diskurzust folytatni másokkal. S ha egy idegen nyelvi környezetbe (külföldre) kerülök, akkor már nem csodálkozom pl. azon, hogy milyen nagy, látványos felhajtást végeznek a németek a farsang körül, vagy hogy alig esznek fehér kenyeret, s a gulyáslevesük is nagyon más, mint az itthoni.

A nyelvoktatás ilyen szempontból tehát az interkulturális kompetencia fejlesztését is magába kell, hogy foglalja. A nyelvoktatás során meg kell teremteni, ha úgy tetszik: szimulálni kell az idegen nyelvi és kulturális közeget, amely a mai digitális eszközökkel igenis megvalósítható. A nyelvoktatás keretei az interkulturális kommunikáció és kompetenciafejlesztés céljából kibővülnek, illetve kiegészíthetők akár egy interkulturális kommunikatív tréninggel is (ld. Jenei, 2012). Ez a katonai nyelvoktatásban különösen célszerű, amennyiben a katonák pályafutásuk során számos esetben kerülhetnek kapcsolatba más kultúrák képviselőivel. Az ugyanis nehezen képzelhető el, hogy a katonák a külföldi társaikkal mindig csak katonai szaknyelven társalogjanak, miként az sem valószínű, s nem is célszerű, hogy külföldön mindig csak más katonákkal beszélgessenek. A helyi kultúra ismerete az azzal való diszkurzív kapcsolatfelvétellel érhető el igazán. E gyakorlati tapasztalatoknak és igényeknek megfelelően tehát a katonai nyelvoktatást is célszerű tágabb, (inter)kulturális kontextusba helyezni. Az említett pozitív példák hangsúlyozásával is tanulmányunkban éppen ezen interkulturális kommunikatív nyelvoktatás szükségességét igyekeztünk bizonyítani.

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

- Baráth, Á. (2019). Kulturális kompetencia és szociális munka. *Esély*, (2), 110–124.
- Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179–196. DOI: [10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Bennett, J. M. & Bennett, M. J. (2004, szerk.). *Handbook of Intercultural Training*. SAGE Publications. DOI: [10.4135/9781452231129](https://doi.org/10.4135/9781452231129)
- Bennett, J. M. (2008). Transformative training: Designing programs for culture learning. In: Moodian, M. A. (szerk.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations*. Sage. 95–110. DOI: [10.4135/9781452274942.n8](https://doi.org/10.4135/9781452274942.n8)
- Butzkamm, W. & Caldwell, J. (2009). *The Bilingual Reform. A Paradigm shift in Foreign Language Teaching*. Gunter Narr.
- Chomsky, N. (1967). A Review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*. In Jakobovits, L. A. & Miron, M. S. (szerk.), *Readings in the Psychology of Language*. Prentice-Hall. 142–143.
- 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. DOI: [10.1177/1028315306287002](https://doi.org/10.1177/1028315306287002)
- Diekhoff, J. S. (1945). The Mission and the Method of Army Language Teaching. *Bulletin of the American Association of University Professors*, 31(4), 606–620. DOI: [10.2307/40220639](https://doi.org/10.2307/40220639)
- Felder, R. M. (1995). Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21–31. DOI: [10.1111/j.1944-9720.1995.tb00767.x](https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1995.tb00767.x)
- Garamvölgyi, J. (2022). A kulturális intelligencia és a vezetői kompetenciák összefüggéseinek vizsgálata multikulturális környezetben. *Disszertáció*. MATE Gazdaság- és Regionális Tudományok Doktori Iskola.
- Häußling, R. & mtsai (2016). Akkulturation. In Kopp, J. & Steinbach, A. (szerk), *Grundbegriffe der Soziologie*. Verlag für Sozialwissenschaften. 1–24.
- Sunnus, S. H. (1994). *Herder Lesebuch. Zum 250. Geburtstag*. Insel.
- Korpics, M. (2011). *Az interkulturális kommunikáció*. Pécsi Tudományegyetem BTK. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/interkult_komm/index.html
- Liddicoat, A. J. & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. John Wiley. DOI: [10.1002/9781118482070](https://doi.org/10.1002/9781118482070)
- Lüsenbrink, H.-J. (2005). *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Metzler.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1964). *The Psychologist and the Foreign-Language Teacher*. 2. kiadás. [University of Chicago Press.
- Sárosdnyé Szabó, J. (2006). A kompetencia alapú nyelvtanítás előnyei és buktatói. *THL*, 2(1–2), 15–21.
- Smith, P. D., Jr. & Baranyi, H. A. (1968). *A Comparison Study of the Effectiveness of the Traditional and Audiolingual Approaches to Foreign Language Instruction Utilizing Laboratory Equipment*. ERIC Clearinghouse.
- Szombathelyi, Sz. (2014). *Kompetencia-fogalom használata és az interkulturális párbeszéd gyakorlata a szociális területen*. http://rubeus.hu/wp-content/uploads/2013/09/24313_kompetencia_szs_rubeus.pdf

Jegyzetek

- ¹ A német nyelv elterjedtsége és státusza. <https://nemet-fordito-tolmacs.eu/nemet-nyelv-elterjedtseg.php>
- ² „...we are learning each other’s language, not Romanian or English, but the universal military language.” U.S. Army plans exercise with Romanian Land Force. May 26, 2015. https://www.army.mil/article/149159/u_s_army_plans_exercise_with_romanian_land_force
- ³ A kultúra fogalmáról való (interdiszciplináris) diskurzusok robbanásszerű elterjedését az ún. „kulturális fordulathoz” (*cultural turn*) szokás kötni, mely az 1970-es években ment végbe.
- ⁴ Az akkulturáció a (kultúr)szociológiában más kultúrák elemeinek átvételi folyamatát jelöli egyes személyek, csoportok, vagy akár egész társadalmak által (Häußling, R. és mások, 2016. 1.).
- ⁵ Mindazonáltal például Jenei (2012. 30.) joggal hangsúlyozza az érzelmi intelligencia szerepét az interkulturális kommunikációban Az érzelmi intelligenciához kapcsolják a kutatók az ún. kulturális intelligenciát is (Garamvölgyi, 2022). Tanulmányunkban ehelyett inkább a kulturális tudatosság fogalmát választottuk.
- ⁶ https://pp-faller.cms.intezmeny.edir.hu/uploads/Szakmai_program_2021_9985af5f27.pdf
- ⁷ <https://mhaa.honvedseg.hu/kepzesek/>
- ⁸ https://kratochvil.hu/docs/dokumentumok/KK_HKK-Szakmai_Program_2022.pdf

Absztrakt

Tanulmányunkban először is az amerikai hadsereg által eddigi leghatékonyabb, már a múlt század negyvenes éveiben alkalmazott *Army Method* (ún. audio-lingvális) nyelvoktató módszer történetét és elméleti háttérét tekintjük át röviden, hangsúlyozva ennek lehetséges szerepét is a mai katonai nyelvoktatásban. Ezt követően az interkulturális kompetencia fogalmát, illetve előzményeit vizsgáljuk, kitérve néhány ezt taglaló elméletre. Végül az interkulturális kompetencia szerepét emeljük ki általában az idegennyelv-oktatásban (nemcsak az angol, de pl. a német nyelv oktatásában is), illetve ezen belül a katonai nyelvoktatásban, kitérve e módszer szükségességét már felismerő és alkalmazó hazai nyelvoktatói programokra, tanulságos és tovább gondolható példaként mutatva be azokat a jövő (katonai) nyelvoktatását illetően.

Kulcsszavak: idegennyelv-oktatás, audio-lingvális katonai nyelvoktató módszer, kulturális tudatosság, interkulturalitás, interkulturális kompetencia