

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
„OKTATÁS és TÁRSADALOM” NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA

RÁCZ EDIT

ANGOL NYELVKÖNYVEK NEVELÉSI POTENCIÁLJA

**B1 és B2 szintű angol nyelvkönyvi szövegek tartalmának
több dimenziós összehasonlító elemzése**

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető

DR. FISCHER MÁRTA

egyetemi docens

Pécs, 2022

Tartalomjegyzék

1. A kutatási téma bemutatása	4
1.1. A kutatási téma tudomány-rendszertani helye.....	5
1.2. A kutatási téma indokoltsága és aktualitása	7
1.3. A kutatás értelmezési kerete	8
1.3.1. A műfaji dimenzió	8
1.3.2. A tér-idő dimenzió.....	9
1.3.3. A tantervi dimenzió	9
1.4. A kutatási téma újszerűsége	10
1.5. Hipotézisek és kutatási kérdések	10
2. A kutatás elméleti keretrendszere.....	12
2.1. A tankönyvkutatás áttekintése	12
2.1.1. Az alapfogalmak definiálása	12
2.1.2. A nemzetközi tankönyvkutatás története.....	13
2.1.3. A tankönyvkutatás típusai	22
2.1.4. A nemzetközi tankönyvkutatás tankönyvelemző modelljei	26
2.1.5. A magyarországi tankönyvkutatás áttekintése	29
2.2. A nyelvkönyvkutatás áttekintése	34
2.2.1. A nyelvkönyvek jellemzői.....	34
2.2.2. A nyelvkönyvkutatás története	35
2.2.3. Nyelvkönyvelemzések és -értékelések	37
2.3. A nyelv és kultúra értelmezése az idegennyelv-oktatás tükrében	40
2.3.1. A nyelv és kultúra összekapcsolódása.....	40
2.3.2. Kultúraértelmezések történeti horizontban.....	42
2.3.3. Nyelvi kompetencia-modellek kulturális eleme irányadó dokumentumokban .	50
2.4. Nevelés és idegennyelv-tanítás.....	57
2.4.1. Nevelési célok a Nemzeti Alaptantervben.....	58
2.4.2. Idegennyelv-tanítás és személyiségfejlesztés.....	58
2.4.3. A kulcskompetenciák fejlesztése idegennyelv-tanulás közben.....	59
2.4.4. Tantárgyköziség és nyelvvoktatás	60
2.4.5. A kutatásba bevont nevelési területek	61
3. Az elemzés bemutatása.....	92
3.1. A nyelvkönyvek kiválasztása	92
3.2. Az elemzés módszere	93
3.2.1. A tartalomelemzésről.....	93

3.2.2. Az elemzés egységei.....	95
3.2.3. Az elemzés előkészítése	96
3.3. A nyelvkönyvelemzések eredményeinek az ismertetése.....	98
3.3.1. Célnyelvi kultúrára nevelésre alkalmas olvasmányok.....	98
3.3.2. Környezeti nevelésre alkalmas olvasmányok.....	111
3.3.3. Globális nevelésre alkalmas olvasmányok.....	116
3.3.4. Demokratikus állampolgárságra nevelésre alkalmas olvasmányok	121
3.4. Az elemzés eredményeinek a kiértékelése	123
3.4.1. Célnyelvi kultúrára nevelés	124
3.4.2. Környezeti nevelés	134
3.4.3. Globális nevelés.....	136
3.4.4. Demokratikus állampolgárságra nevelés	139
3.4.5. A kutatási eredmények összevont értékelése.....	140
3.5. Összegzés	143
4. Záró gondolatok.....	145
4.1. Kutatási eredményeim általános elméleti jelentősége.....	145
4.2. Kutatási eredményeim hasznosíthatósága	146
4.3. További kutatási irányok	147
Függelék	148
1. Az elemzett nyelvkönyvek listája és a disszertációban használt kódok.....	148
2. Munkatáblázatok	149
Irodalom	161
Rezümé.....	177

Hittem és máig hiszek abban, hogy a nyelvoktatás nem csupán a „kommunikatív kompetencia” megszerzésére szolgál. A nevelés mint cél éppen olyan lényeges.¹

(Michael Byram)

1. A kutatási téma bemutatása

Globalizálódott világunkban hatványozottan felértékelődött a nyelvtudás, különösen azon nyelvek ismerete, amelyek utat nyitnak több százmilliós vagy akár még ennél is jelentősebb számú nyelvi közösség felé. Noha a világon a legtöbben mandarin nyelven beszélnek, az angol nyelv vált *lingua francává*, azaz közvetítőnyelvvé különböző anyanyelvű beszélők interakcióiban. Emiatt világszerte hatalmas érdeklődés övezi az angol nyelv tanulását és tanítását. Nincs ez másként Magyarországon sem. A közoktatásban az orosz nyelv mint kötelező idegen nyelv közel harminc éve adta át helyét (korlátozottan) szabadon választható idegen nyelveknek, amelyek közül az angol vált a legkeresettebbé (Kozma, 2009: 287, Öveges 2018: 235).

A nyelvtudás iránti keresletnövekedés nemcsak a nyelvkönyvválaszték bővülését okozta, hanem ráirányította a figyelmet a nyelvkönyvek minőségének a fontosságára is. Valamennyi tankönyvtől elvárható, hogy megfeleljen az adott korban meghatározott oktatási cél- és feladatrendszernek, amely ma az alábbi három funkciót jelöli meg: ismeretközlő, intellektuális kompetenciafejlesztő és érték közvetítő (Fischerné Dárdai 2001).

A tankönyvek fenti cél- és feladatrendszere teljes mértékben vonatkozik a nyelvkönyvekre is. Ugyanakkor az is tény, hogy a nyelvkönyv különleges státuszú a tankönyvek családjában, ugyanis más tankönyvektől eltérően nem az adott szaktudomány ismereteit közvetíti a tanulók felé, mint például a biológia- vagy a földrajzkönyvek, hanem egy idegen nyelv komplex rendszerét bontja olyan elemi részekre, amelyek a kor tanulásméletével és nyelvelméletével összhangban elsajátíthatóvá tesznek egy igen bonyolult jelrendszert. Ennek ellenére a nyelvkönyvtől is elvárható, hogy megfeleljen az alábbi követelményeknek.

- Releváns ismereteket közvetítsen a tanulókat körülvevő világról, a társadalmi és természeti környezetről, valamint a célnyelvi kultúra(k)ról.
- Segítse a tanulókat olyan általános intellektuális kompetenciák kialakításában, amelyekre várhatóan szükségük lesz a jövőben (például idegen nyelvi

¹ Golubeva (2006a: 64).

kommunikációs kompetencia; hatékony, önálló tanulás; szociális és állampolgári kompetencia).

- Járuljon hozzá az adott társadalom által fontosnak tartott értékek közvetítéséhez (például empátia, kötelességtudat, tolerancia).

Disszertációmban a nyelvkönyvet mint a nevelés eszközét vizsgálom. Arra keresem a választ, hogy az idegen nyelvek elsajátításának a folyamata során a nyelvkönyvek milyen lehetőségeket nyújtanak a tanulók komplex személyiségfejlesztésére. A nyelvkönyvi olvasmányok tartalmát veszem górcső alá, és keresem azok érintkezési pontjait a pedagógiai dokumentumainkban deklarált nevelési célokkal. Annak a bemutatására törekszem, hogy a nyelvkönyvek szövegeit nem elég kizárólag tantárgy-didaktikai szempontok mentén megközelíteni, hanem mindig szem előtt kell tartani a szövegek tartalmát is, mert ez szolgálja egyrészt az általános fejlesztési-nevelési célok elérésének lehetőségét, másrészt a tantárgy-integráció megvalósíthatóságát. Egy négy komponensű modell segítségével azt tárom fel, hogy milyen nevelési potenciál rejlik a nyelvkönyvek olvasmányaiban. A modell elemei alkalmasak annak a vizsgálatára, hogy a nyelvkönyvi szövegek megfelelnek-e a fent megnevezett oktatási cél- és feladatrendszernek.

1.1. A kutatási téma tudomány-rendszertani helye

Kutatási témám tudományági besorolásához először a multidiszciplináris természetű tankönyvkutatás aspektusait szükséges áttekinteni, mert ebben a kontextusban azonosítható az, hogy a tankönyvet milyen pozícióból vonjuk vizsgálat alá, azaz mely tudományterületeket érinti a kutatás. Dárdai (2002: 20) a tankönyv értelmezéseit, megközelítésének módozatait az alábbi kronologikus-logikai sorrendbe állítja.

- (i) a tankönyv mint történeti forrás
- (ii) a tankönyv mint ismerethordozó szaktudományi szempontból
- (iii) a tankönyv mint politicum, vagyis politika- és ideológiaközvetítő eszköz
- (iv) a tankönyv mint pedagógiai, didaktikai eszköz
- (v) a tankönyv mint médium kommunikációelméleti perspektívából
- (vi) a tankönyv mint szocializációs faktor
- (vii) a tankönyv mint termék

Ezeken a dimenziókon túlmenően az elmúlt néhány évtizedben a társadalomtudományi megközelítések között egy újabb kutatási dimenzió is létrejött: a tankönyvek, ezek között is kiemelten a nyelvkönyvek kultúratudományi szempontból való értelmezése (vö. Risager

2018, Byram 1989). Ennek megfelelően a fenti hét kutatási dimenziót egy nyolcadikkal egészítem ki:

(viii) a tankönyv mint kultúráközvetítő médium

A disszertációmban alkalmazott megközelítés multidimenzionális a következő jellemzőkkel. A fenti tankönyvértelmezések közül a (ii), a (iv) és a (viii) dimenziókba helyezhető, azaz a tankönyvet mint ismerethordozót, mint pedagógiai eszközt és mint kultúráközvetítőt értelmezi.

A neveléstudomány a tankönyvet mint taneszközt (iv) vizsgálja abból a szempontból, hogy alkalmas-e az oktatáspolitikai dokumentumokban megfogalmazott közvetlen vagy közvetett nevelési-oktatási célok elérésére. Karlovitz (2001: 82) a tankönyvek nevelési funkcióján a „tananyagban rejlő, abból természetes módon kibontakoztatható nevelési mozzanatok” kiaknázását érti. A disszertációban bemutatott kutatás fókuszja a nyelvkönyvi szövegekben rejlő nevelési-fejlesztési potenciál, ami a neveléstudomány közvetlen vizsgálódási körébe vonja a disszertációt.

A nyelvpedagógia a nyelvvoktatás elméleti kérdéseivel foglalkozó tudományág, amely „az alkalmazott nyelvészettel, a pedagógiai pszichológiával és a didaktikával távolabbi rokonságban álló diszciplínaként jelenik meg, amely a nyelvtanulás-nyelvtanítás folyamatának pedagógiai, pszichológiai és alkalmazott nyelvészeti tényezőit általában az $1+n$ nyelv elsajátítása szempontjából vizsgálja” (Bárdos 2000: 39). Az idézetben szereplő képletben az n jelölhet idegen nyelvet vagy második nyelvet. Idegen nyelven egy olyan nyelvet értünk, amely „tömegesen nem anyanyelve az adott állam polgárainak”, például hazánkban az angol nyelv (Medgyes 1997: 12). Egy második nyelv pedig az a nyelv, amely az egyik népcsoportnak az anyanyelve egy két- vagy többnyelvű államban, például a spanyol nyelv az Amerikai Egyesült Államokban.

A nyelvpedagógiai kutatások fő irányai Kurtán (2001) alapján az alábbiakban foglalható össze:

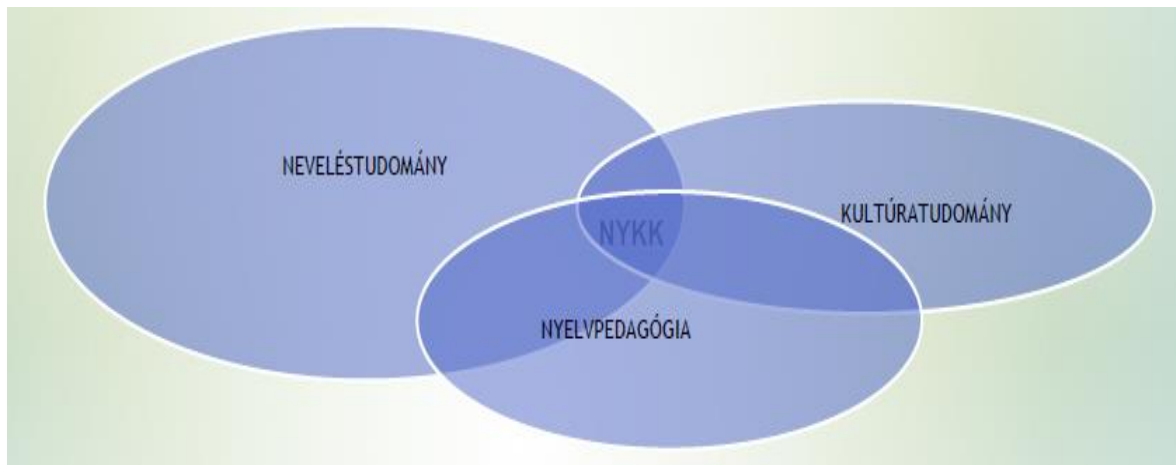
- a tanulóról és a környező társadalomról alkotott felfogások elemzése: milyen nyelvtudás milyen feltételekkel, milyen eredménnyel sajátítható el az egyén és a társadalom érdekeinek megfelelően
- a nyelvvoktatás távlati és közvetlen céljainak, feladatainak és követelményeinek a vizsgálata
- a fentiek alapján meghatározott, kiválasztott és elrendezett nyelvvoktatási tartalmak vizsgálata

- a nyelvtanítási/tanulási folyamat megvalósulásának különféle aspektusú kutatása
 - a résztvevők együttműködése, kölcsönhatása
 - a tananyagok rendszere
 - oktatástechnikai, oktatástechnológiai kérdések
 - a nyelvórák szerkezete, tervezése és megvalósítása
 - az értékelés szerepe a tesztelés, hibajavítás problematikája

Amint azt a fenti szempontrendszer mutatja, a nyelvi tananyagok kutatása a nyelvpedagógiai vizsgálatok körébe is beletartozik.

A kultúratudomány szemszögéből a tankönyvet mint a kulturális valóság hordozóját vizsgáljuk: azt, hogy a különböző kultúrákból, különös tekintettel a célnyelvi kultúra(k)ra, mennyit és milyen aspektusból tár a tanulók elé. A disszertációmban bemutatott komplex elemzés ebből a kultúratudományi szempontból is közelíti a tankönyvet, következésképpen ezzel a tudományterülettel is érintkezik a kutatás (célnyelvi kultúrára nevelés).

Mindezek alapján kutatásom, az összehasonlító nyelvkönyvkutatás interdiszciplinárisnak tekinthető. Amint az az 1.1. ábrán látható, jelentősebb átfedés a neveléstudomány és a nyelvpedagógia között van, ugyanakkor mindkettő mutat bizonyos mértékű átfedést a kultúratudománnyal is.



1.1. ábra A nyelvkönyvkutatás (NYKK) tudományrendszertani helye

1.2. A kutatási téma indokoltsága és aktualitása

A tankönyvek tartalma komoly szerepet játszik egy-egy generáció tudatformálásában. Egyetértek Dárdai Ágnes megállapításával, aki így ír a történelemtankönyvek tudatformáló, világkép-alakító hatásáról. „A tankönyv az emberi történelem és kultúra összefüggő képét mutatja, az emberiség által kumulált és pedagógiai szempontok alapján kiválasztott ismeretmennyiséget tárja fel, de közvetít egy, a társadalmi viszonyok által meghatározott

világképet is” (Dárdai 2002: 24). Ugyanez igaz a nyelvkönyvekre is, noha kevésbé közvetlen módon. Bár a nyelvkönyvi szövegek nem explicit megfogalmazásai egy társadalom által helyesnek tartott világkép jellemzőinek, témaválasztásukkal, illusztrációikkal, de még didaktikai apparátusukkal is (például: a kérdésekkel) implicit módon világképformáló szerepet töltenek be, ami legitimálja a nevelési szempontból történő vizsgálatukat.

Az általam használt modell ennek az implicit tartalomnak a feltárását szolgálja azáltal, hogy négy különböző irányból, négy nevelési terület felől közelít a nyelvkönyvi szövegek tartalmához. Mindegyik megközelítés annak a megállapításához járul hozzá, hogy az adott tankönyv a tanuló világlátásának egy-egy aspektusán keresztül hogyan szolgálja a tanuló komplex személyiségfejlesztését, és ezáltal hogyan járul hozzá a 21. századi nevelésideál formálásához, a konstruktív életvezetés kialakításához (Bábosik 2004). Az elemzés eredményei egyértelműen megmutatják azt, hogy a nyelvkönyvek olvasmányai jól kiaknázható eszközt jelentenek nevelési célok megvalósításához.

A magyar közoktatás legmagasabb szintű dokumentuma a Nemzeti Alaptanterv (2012) (a továbbiakban Nat) „olyan kiemelt célokat jelölt meg, mint [...] az értékelvű, nevelőközpontú pedagógiai gyakorlat általánossá tétele” Kaposi (2013: 16). A nevelési célok, a kiemelt fejlesztési területek, akkor tudnak hatékonyan megvalósulni, ha áthatják az oktatási folyamat valamennyi szintjét (évfolyamát) és valamennyi elemét (tantárgyat).

Ezen túlmenően a Nat (2012) azt is megfogalmazza, hogy az élő idegen nyelvek tanulása célrendszerének fontos eleme „a nevelési és tantárgy-integrációs lehetőségek kihasználása: a tanuló legyen képes a tantervben szereplő más műveltségterületek egy-egy érdekes és fontos problémáját a tanult idegen nyelven is feldolgozni”.² Disszertációmban bemutatom azt is, hogy a kiválasztott angol nyelvkönyvek olvasmányai alkalmasak-e e célok elérésére is.

1.3. A kutatás értelmezési kerete

A kutatás értelmezési keretét a kutatás fő dimenziói alkotják. Ezen dimenziók meghatározása után azonosíthatjuk azokat a kapcsolódási tartományokat, amelyek alapján a jelen kutatás pontosan elhelyezhető ebben a keretrendszerben.

1.3.1. A műfaji dimenzió

A taneszközök között a tankönyveknek egy nagyon speciális csoportját alkotják a nyelvkönyvek. Egyrészt magukon viselik a tankönyvek általános tulajdonságait, másrészt

²Magyar Közlöny 2012. évi 66. szám, 10680.

viszont számos egyedi jellemzőjük is van, amelyek megkülönböztetik őket a többi tantárgy tankönyveitől. A kutatás szempontjából jelentős különbség például a nyelvkönyvi szövegek tartalma, amely nem a szaktudomány eredményeit közvetíti érthető módon a tanulók számára, hanem egy idegen nyelv elemei elsajátításának a közege.

Kutatásomban a Közös Európai Referenciakeret szerinti küszöbszintű (B1) és középszintű (B2)³ angol nyelvkönyveket vontam be. Választásom a következő megfontolások alapján esett erre a két szintre. Egyrészt az alacsonyabb szintű kötetek nyelvi korlátai meggátolhatják az általam választott nevelési célokat szolgáló témáknak a nyelvkönyvekbe való beemelését. Másrészt a tanulók életkora és a többi tanórán eddigre már elsajátított ismeretei elősegíthetik a választott nevelési célok idegen nyelvi kommunikáció során történő megvalósítását. Harmadrészt a nyelvkönyveknek ez a két szintje megegyezik a kétszintű nyelvi érettségi szintjeivel, és így tömegesen használt nyelvkönyvekről tudok tudományosan megalapozott megállapításokat tenni.

1.3.2. A tér-idő dimenzió

A kutatás szinkrón, összehasonlító kutatás: a mai magyar közoktatási rendszer középfokú oktatási intézményeiben engedélyezett és használt angol nyelvkönyveket veszi górcső alá. Valamennyi nyelvkönyv a közelmúltban került kiadásra: a legrégebbi 2007-ben, a legújabb pedig 2020-ban.

A téri dimenzióknak van egy sajátos eleme: ugyan a vizsgálatra kiválasztott nyelvkönyveket magyarországi oktatási intézményekben, azon belül legfőképp gimnáziumokban használják, de egy kivétellel lényegében térbeli korlátozás nélküli, globális piacra készültek.

1.3.3. A tantervi dimenzió

Ennek a dimenzióknak a fókuszában a kutatás magyar tantervi követelményekkel való összeilleszthetősége áll. A magyar közoktatásban jelenleg két alaptanterv van érvényben: a Nat (2012) és a Nat (2012) módosításaként 2020. szeptember 1-én felmenő rendszerben bevezetésre került Nat (2020). Jelen disszertáció benyújtásának az évében már az évfolyamok fele a Nat (2020)-ban előírtak szerint végzi tanulmányait.

A kutatásom szempontrendszerét képező négy nevelési terület mindegyikét a nemzeti alaptantervek tükrében vettem vizsgálat alá, amelynek során rávilágítok a (két) legfelső szintű hazai oktatási dokumentum kutatási témám szempontjából releváns pontjaira. Azt

³ Bővebben lásd 2.3.3.1.

vizsgálom, hogy az egyes kiválasztott nevelési terület kiemelt nevelési-fejlesztési célja-e a hazai közoktatásnak, esetleg önálló tantárgy vagy résztantárgy, illetve önálló kulcskompetencia-e. Rámutatok arra is, ha a Nat (2012) és a Nat (2020) eltérést mutat egymástól bármelyik pontban. Ezen túlmenően az alaptanterv(ek)re épülő kerettantervek, különösen az angol nyelv tantárgy kerettantervei is iránymutatók a kutatási téma számára.

1.4. A kutatási téma újszerűsége

A magyarországi tankönyvkutatás eddig legfőképp történelem-, földrajz- és biológia-tankönyvekre irányult (F. Dárdai 2006, Kojanitz 2004, Varga 2008), a nyelvkönyvek kutatottsága lényegesen kisebb mértékű. Az elmúlt harminc évben kibővült hazai nyelvkönyvpiac pedig inkább a tankönyvválasztással kapcsolatos írásokat, mintsem a tudományos alapokon álló kutatásokat ösztönzi.

A disszertációban bemutatott kutatás újszerűségét emellett a neveléstudományi perspektíva jelenti. Többkomponensű nyelvkönyv-szövegelemzési modellnek nincs előzménye a magyarországi tankönyvkutatásban. Modellem elemei a következők:

- (a) célnyelvi kultúrára nevelés,
- (b) környezeti nevelés,
- (c) globális nevelés,
- (d) demokratikus állampolgárságra nevelés.

Ez a komplex modell, amelynek az elemei külön-külön is alkalmazhatók, a szövegek tartalmát több nézőpontból közelíti meg, és ezáltal a nyelvkönyvek átfogóbb, árnyaltabb és sokrétűbb vizsgálatát teszi lehetővé. A nevelési szempont fókuszba emelése egy új horizontot nyit a hazai nyelvkönyvkutatásban, és új dimenzióval gazdagítja magát az idegennyelv-oktatást is.

1.5. Hipotézisek és kutatási kérdések

Két hipotézist fogalmaztam meg a kutatás elkezdése előtt. i) A kutatásba bevont nyelvkönyvek eltérő mértékben, de alkalmasak az általam kiválasztott négy nevelési cél megvalósításának az elősegítésére. ii) A célnyelvi kultúrára nevelést a többi három nevelési területhez képest kiemelkedő mértékben támogatják a vizsgált nyelvkönyvek.

Kutatási kérdéseimet két fő dimenzió mentén fogalmaztam meg: tartalmi és didaktikai dimenzió. A kutatás középponti, tartalmi dimenzióját a négy nevelési terület képezte. Egyrészt arra kerestem a választ, (1) milyen témák segítik az egyes nevelési célok elérését,

másrészt arra, (2) milyen az egyes nyelvkönyvek nevelési potenciálja a négy nevelési terület tekintetében. A tartalmi dimenziót a célnyelvi kultúrára nevelés esetében kiegészítettem még egy kérdéssel: (3) az angol anyanyelvű országok milyen arányú reprezentációja jellemzi a témákat és a nyelvkönyveket. A didaktikai dimenzió az olvasmányokhoz kapcsolódó feladatokra irányul, és azt tárja fel, (4) milyen didaktikai apparátus támogatja a nevelési célok elérését.

2. A kutatás elméleti keretrendszere

Ahhoz, hogy a disszertációm elhelyezhessem a tankönyvekre irányuló kutatások szerteágazó rendszerében, a multidimenzionális kutatási témám elméleti hátterének a négy meghatározó dimenzióját ismertetem. Először áttekintést nyújtok a nemzetközi tankönyvkutatás történetének fő csomópontjairól, a tankönyvkutatás típusairól és a tankönyvelemző modellekről, majd a hazai tankönyvkutatás helyzetét ismertetem (2.1. fejezet). Ezt követően a tankönyvkutatás egy kis szelete, a nyelvkönyvkutatás kerül górcső alá: angol nyelvű szakirodalomra támaszkodva bemutatom a nyelvkönyvkutatás történetét, amely hiánypótló a magyar nyelvű szakirodalomban. Kitérek a nyelvkönyvelemzés elméleti kereteire és az elemzések során alkalmazott módszerekre is (2.2. fejezet). Ezután a kultúrát az idegennyelv-tanítás szemszögéből közelítem meg, mivel a nyelv és kultúra összefonódása elvitathatatlan (Kramsch 1998: 3). Bemutatom a kultúrafogalom értelmezésének a változását, valamint a nyelvi kompetenciamodellek kulturális elemének az értelmezését, illetve a jelenlétét irányadó nemzetközi és hazai dokumentumokban (2.3. fejezet). A negyedik dimenzió mentén a nevelés és az idegennyelv-tanítás kapcsolódási pontjait ismertetem, külön kitérve a nyelvkönyvelemzéshez használt modellemnek mind a négy elemére. A fogalmak értelmezését és definiálását az egyes nevelési területek nevelési dokumentumokban való megjelenésének ismertetése követi. Ezután az adott nevelési terület és az idegen nyelvek oktatásának kapcsolódási pontjaira irányítom rá a figyelmet. Végül áttekintést nyújtok azokról a nemzetközi és hazai nyelvkönyvelemzésekről, amelyek az egyes nevelési területek szempontjából vizsgálják a nyelvkönyveket (2.4. fejezet).

2.1. A tankönyvkutatás áttekintése

2.1.1. Az alapfogalmak definiálása

A tankönyvkutatás áttekintése előtt célszerű először azt meghatározni, hogy mit értünk tankönyvön. A szélesebb értelmezésű tankönyv-definíció tankönyvnek tekint minden, nem didaktikai céllal megírt, de az iskolai oktatásban felhasznált könyvet (*schoolbook/Schulbuch*). A szűkebb értelmezésű fogalom a kifejezetten az oktatás számára készített könyvet tekinti tankönyvnek (*textbook/Lehrbook*)” (Dárdai 2000: 506). Disszertációmban ezt a szűkebb értelmezést alkalmazom.

Falus (1998) didaktikai szempontból közelíti meg a tankönyvet. Meghatározása annak ellenére, hogy több, mint két évtizeddel korábbra datálódik, a mai napig érvényes. „Napjainkig a legjelentősebb iskolai taneszköz a tankönyv, mely a diákok tanulási tevékenységét hivatott segíteni, rendszerezett információkat, gyakoroltató, gyakorlati

alkalmazást kívánó feladatokat tartalmaz [...] A jó tankönyv motiváló hatású, megbízható ismereteket közvetít” (Falus 1998: 337). A tankönyvek magyar pedagógiai lexikonokban és enciklopédiákban olvasható definícióiról részletesen lásd Molnár-Kovács (2015: 27).

A tankönyvkutatás terminus átfogó elnevezés. Karlovitz (1997: 463) a következőképpen definiálja. „A tankönyvkutatás a tankönyvkészítés folyamatának, az elkészült tankönyvek tartalmi, pedagógiai és formai problémáinak, a tankönyvhasználat módszertanának elméletileg megalapozott, szisztematikus vizsgálata.” Ennek megfelelően a diszciplína magában foglalja a tankönyvelméleti, tankönyvtörténeti és összehasonlító tankönyvkritikai kutatásokat, valamint a tankönyvek készítésével, a megvalósult tankönyvek minőségével, a tanulókra gyakorolt hatásával kapcsolatos kutatásokat is.

2.1.2. A nemzetközi tankönyvkutatás története

A tankönyvek tartalmi vizsgálatának történetéről az első összefoglalást az UNESCO⁴ által 1949-ben kiadott *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding* (a továbbiakban *Handbook*)⁵ első fejezete tartalmazza, amely a szervezet létrejöttét segítő Előkészítő Bizottság által összeállított dokumentum (*Looking at the World Through Textbooks (Doc. C/9, 1946)*),⁶ valamint az USA Kongresszusi Könyvtára Európai Ügyek Osztályának egyik tanulmányában (*Textbooks – Their Examination and Improvement, 1948*)⁷ található történeti áttekintés alapján készült.

Magyar nyelven Dárdai Ágnes dolgozta fel először e tudományág nemzetközi és hazai történetét. Az alábbi összefoglaló alapjául az ő idevágó munkái szolgálnak. Ezek közül kiemelkedik *A tankönyvkutatás alapjai* című monográfiája (Dárdai 2002), *A történelmi megismerés, történelmi gondolkodás* című kézikönyve (Dárdai 2006), valamint *A tankönyvkutatás trendjei 2000 után a nemzetközi és a magyar szakirodalom tükrében* című társszerzős tanulmánya (F. Dárdai & Dévényi 2015).

A nemzetközi tankönyvkutatás közel kétszáz éves történetét Dárdai (2002) alapján négy korszakra osztom, és kiegészítem egy ötödikkel, amely a 21. század első két évtizedét öleli fel. Az ismertetés során annak bemutatására törekszem elsősorban, hogy e két évszázad során miként módosult a tankönyvvizsgálatok fókuszja, milyen kutatási eredmények hatására

⁴ Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete (angolul: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: UNESCO*).

⁵ „Kézikönyv a tankönyveknek és tananyagoknak mint a nemzetközi megértés előmozdítóinak a tökéletesítéséhez”. Ahol ezt nem jelzem másként, az idegen nyelvű címek és idézetek fordítása tőlem származik, RE.

⁶ „A világ szemlélése a tankönyveken keresztül.”

⁷ „A tankönyvek – Vizsgálatuk és tökéletesítésük.”

szélesedett ki a tankönyvelemzés horizontja, azaz hogyan vált a tankönyvkutatás multidisziplináris és multidimenzionális tudományággá. Kutatási témám miatt kiemelt figyelmet fordítok a nevelési dimenzióra.

2.1.2.1. Első korszak: A tankönyvrevízió kezdetei (A Napóleoni háborúk végétől 1914-ig)

Jóllehet a tankönyvekkel kapcsolatos elvárások és kritikai észrevételek megfogalmazása egyidős a tankönyvekkel, jelentős mértékűvé csak a 19. század elején vált, amikor a tankönyvek, főként a történelemtankönyvek hamis, uszító tartalma revízióért kiáltott. Quillen (1950: 112) Albert B. Hart történészt idézi, aki egy pamfletben (1911) a kor történelemtankönyveinek szerzőiről azt állítja, hogy gyakran vajmi keveset tudnak a történelemtankönyveikről, és csak gumicsontot dobnak a tudatlanoknak a háború és a katonai hősök sovíniszta dicsőítésével.

A korszak tankönyvvizsgálatát az egyéni kezdeményezések és a pacifista mozgalmak szervezeti keretein belül zajló akciók jellemezték. Kiemelkedő jelentőségűnek tekinthető az 1889-es párizsi békekonferencia, mert itt fogalmazódott meg először az, hogy a tankönyvek tudatformáló erejükénél fogva képesek arra, hogy a gyűlöletkeltés forrásai legyenek (Dárdai 2002: 25). Ennek elkerülése érdekében a konferencia tett először javaslatot arra, hogy „a tankönyvekben radikálisan csökkenteni kell a katonai eseményeknek és a háborúnak szánt hely mértékét” (*Handbook* 1949: 10) annak érdekében, hogy ezáltal is elősegítsék a népek közötti megbékélést.

Már ez a korszak is két nagyon lényeges dologra irányította rá a figyelmet. (i) A tankönyvszerzők fejében mindig ott munkál a tanulók viselkedésének, gondolkodásának a megváltoztatása iránti igény. (ii) A tankönyveket konkrétan megfogalmazott nevelési célra (a békére nevelésre) is lehet használni.

2.1.2.2. Második korszak: A nemzetközi tankönyvrevízió kibontakozása (1918-1939)

Az I. világháború pusztításai után még világosabbá vált, hogy a gyűlöletkeltést, a népek egymás elleni uszítását minden eszközzel meg kell akadályozni. Noha a korszak elején még gyakran voltak érzelmeiktől túlfűtött megnyilvánulások is, mint például Anatole France (1844-1924, francia író) kirohanása 1919-ben a francia általános iskolai tanárok egyik kongresszusán: „Égessétek el a gyűlöletet tartalmazó könyveket, mindet!” (Quillen 1950: 112). Ezek később megszelídültek, és konstruktívabb formát öltöttek. Ebben elvitathatatlan

a francia⁸ és a német⁹ tanárszakszervezetek érdeme, akik akcióikkal elérték a kétoldalú tankönyv-felülvizsgálatok beindítását, ami később a történelemkönyvek tudományos eredményeknek való megfelelését vizsgáló tanácskozáshoz vezetett. Az itt kiadott, negyven pontból álló határozat lett az alapja a II. világháború után újraindított német–francia tankönyvegyeztetésnek (Dárdai 2002: 27).

Időközben már nemcsak bilaterális, hanem regionális szintű egyeztetések is elindultak. Az „Észak Egyesületei” (Dánia, Norvégia, Svédország, Finnország és Izland) elkötelezték magukat amellett, hogy tankönyveikben egyrészt bemutatják a szomszédos államok történelmét is, valamint nem tesznek sértő, dehonesztáló megjegyzéseket más népekre. Ezen elvek mentén gyakorlatilag átvizsgálták mind az öt ország összes történelemkönyvét. Tevékenységük jelentősége abban állt, hogy alapelveiket¹⁰ (konszenzuson alapuló, a tankönyv kiadását megelőző korrekció; egyhangú pozitív megítélés, ismétlődő kontroll) a II. világháború utáni tankönyvegyeztetéseken is felhasználták.

A Népszövetségben belül is jelentős tankönyvrevíziós munka folyt. Már 1919-ben létrejött az *International Committee on Intellectual Cooperation* (ICIC),¹¹ amelynek feladatai közé tartozott a negyvennégy tagállam tankönyveinek figyelemmel kísérése.¹² A nemzeti szakértői albizottságok közvetlenül váltak felelőssé a tankönyvjavításokért, vitás esetben az érintett országok bizottságainak meg kellett egyezniük. A Népszövetség tankönyvrevíziós tevékenységének kodifikációja, a *Deklaráció a történelemtanításról* (1935), a történelemtanítás egyik lényeges elemét abban határozta meg, hogy a tanulókat előítélet-mentes – sztereotípiák nélküli – szemléletre kell nevelni, ami a mai napig érvényes nevelési cél. Előrelépést jelentett a tankönyvek körének kiszélesítése; bevonták a földrajz, az erkölcsstan, az állampolgári ismeretek és a kultúrtörténet tankönyveit is.

A revíziós mozgalom az amerikai kontinensen is megjelent: tankönyvegyeztető tárgyalásokat tartottak és konvenciókat írtak alá (például Argentína és Brazília 1933-ban) annak érdekében, hogy történelem- és földrajzönyveikben ne legyen ellenséges tartalom egymás népeivel szemben.

⁸ 1926-ban a francia tanárszakszervezet vezetője strassbourgi konferenciájukon a Németország elleni gyűlöletet szító történelem- és olvasókönyvek szervezett bojkottjára szólította fel a tanárokat, akik igen nagy számban el is utasították ezeket a könyveket, melynek eredményeként a kiadók vissza is vonták a köteteket.

⁹ 1927-ben német tanárszakszervezetek hazájuk ábrázolását tekintették át külföldi tankönyvekben.

¹⁰ Ezek az alapelvek a következők voltak: (i) A tankönyvhatóságok csak olyan történelemtankönyv kiadását engedélyezhették, amelyet előzetesen a többi állam egyesületei jóváhagytak, az észlelt problémákat még kiadás előtt korrigálták. (ii) A nemzeti egyesületek véleményének pozitívnak kellett lennie. (iii) A tankönyvjavító munka a kiadással sem zárult le: újra és újra elemezték a tankönyveket.

¹¹ „Nemzetközi Bizottság az Intellektuális Együttműködésért.”

¹² Fontos megjegyezni, hogy az aláírók közül hiányoztak a nagyhatalmak (USA, Nagy-Britannia, Franciaország és Németország).

A két világháború közötti korszak fő törekvése az volt, hogy az egyes nemzetek saját történetírása tényszerű legyen, és ne tartalmazzon más nemzetek elleni uszítást. Európában csak a skandináv országok tudtak megfelelni ennek az elvárásnak, mert náluk a regionalizmusnak és az egymással való szolidaritás eszméjének a keretében kölcsönösségi alapon szerveződött meg a tankönyvrevízió és -elfogadás. Quillen (1950: 112) a következőket írja a korszakról: „Tankönyveket elemeztek és javítottak, nemzetközi egyezményeket és szerződéseket kötöttek, és pozitív lépéseket tettek a tankönyvektől elvárt standardok megalkotása érdekében.”

2.1.2.3. Harmadik korszak: A tankönyvrevízió nemzetköziesedése (1945 és 1979 között)

A harmadik tankönyvrevíziós korszak két nemzetközi szervezet, az UNESCO és az Európa Tanács (a továbbiakban ET) köré szerveződött. A Népszövetség megszűnése után az UNESCO vitte tovább a szövetség kezdeményezéseit, és már az első közgyűlésén (1946-ban Párizsban) napirendre került a tankönyvrevízió kérdése. A közgyűlés elfogadott egy kilenc pontból álló grandiózus programot, amelynek célja a tankönyvek és taneszközök fejlesztése volt a nemzetközi megbékélés érdekében. E program továbbfejlesztése lett a már hivatkozott *Handbook* (1949) 7. fejezete, a *model plan* (magyarul: mintaterv), amely részletesen ismerteti a tankönyvelemzés menetét a tervezéstől a kollégák kiválasztásán, a célok meghatározásán és az értékelés kritériumain át a kutatói alapelvek olyan részletezéséig, mint például precizitás, elfogulatlanság, a téma relevanciája, az általános emberi értékek tisztelete és a nemzetközi szemlélet. Kitér az előzetes kutatások ismertetésének módszereire, valamint az eredmények bemutatásának lépéseire és az eredmények minél szélesebb körben való felhasználásának kiaknázására is. „A dokumentum először fogalmazta meg átfogóan a tankönyvelemzés alapelveit, [...] amelyek mind a mai napig érvényesek” (Dárdai 2002: 32). Ezek a következők: pontosság (*accuracy*), tisztességes bánásmód (*fairness*), relevancia (*worth*), komplexitás és egyensúly (*comprehensiveness and balance*), alapvető erkölcsi értékek – szabadság, méltóság, egyenlőség, testvériség – kölcsönös tisztelete (*world-mindedness*)¹³ és nemzetközi együttműködés (*international co-operation*) (*Handbook* 1949: 79).

Az UNESCO tankönyvgyeztető szemináriumain már 1947-től kezdődően egy asztalhoz ültek a háború győztes és vesztes országainak a képviselői, valamint a hidegháború két táborából érkezők, és ezáltal az úgynevezett „tankönyv-diplomácia” (Dárdai 2002: 33) akaratlanul is hozzájárult a politikai megosztottság enyhítéséhez. A 60-as évektől kezdődően

¹³ A *world-mindedness* fogalom ma inkább a világ dolgaira való nyitottságot, azok figyelembevételét jelenti.

pedig a tankönyvügy nemzetköziesítése érdekében az UNESCO regionális tankönyvcentrumokat nyitott Ázsiában és a Közel-Keleten, valamint ajánlásaiban megfogalmazta, hogy mind a Nyugatnak, mind a Keletnek fontos szerepe van a modern kultúra és civilizáció létrejöttében.

A másik nemzetközi szervezet, az Európa Tanács, kormányközi szimpóziumokat szervezett a tankönyvügy érdekében európai fókusszal. Az ET projektjei történelem-, földrajz- és társadalomismereti témákkal, valamint a nyelvtanítás általános kérdéseivel foglalkoztak. Fontos lépés az ET részéről, hogy 1965-ben tankönyvkutató centrummá nyilvánítja az akkori NSZK-ban (Német Szövetségi Köztársaságban), Braunschweigben található Nemzetközi Tankönyvkutató Intézetet, amely felveszi alapítója nevét, *Georg Eckert Institut* (a továbbiakban GEI). Az intézetnek az alapító okirata szerinti fő feladata: „nemzetközi tankönyvkutatás folytatása történelmi, földrajzi, politikai témában, a tankönyvek összehasonlítása, javaslatok megfogalmazása” (Dárdai 2002: 36).

Részösszegzésként megállapítható, hogy a tankönyvkutatás másfél évszázados időszaka a tankönyvi tartalommal való visszaélés elleni küzdelem jegyében zajlott. A tankönyvrevízió fő célkitűzése minden olyan szövegnek, gondolatnak a száműzése a tankönyvekből, amelyben más nemzettel szembeni uszító, gyűlöletkeltő tartalom, illetve valótlan állítás, tárgyi tévedés található. Noha ezt az időszakot főleg kétoldalú és regionális egyeztetések jellemzik, nagyon jelentős a tankönyvelemzés nemzetközi intézményeinek a kiépülése és szakmai megerősödése, ami a tankönyvelméleti kutatások katalizátorává is válik.

2.1.2.4. Negyedik korszak: Intézetesedés, professzionalizálódás (1980 – 2000)

A tankönyvvel kapcsolatos kutatásban az 1970-es évek végétől új korszak kezdődött, a tankönyves szakma a professzionalizálódás útjára lépett. Nemzeti tankönyvkutató intézetek jöttek létre, egyetemeken kutatóműhelyek létesültek, kutatási jelentések és tanulmányok láttak napvilágot. Ezt a markáns változást a GEI akkori igazgatója, Karl-Ernst Jeismann három okkal magyarázta (Jeismann 1979, idézi Dárdai 2002: 40).

- (1) Megszűnt a tankönyv mint taneszköz egyeduralma.
- (2) Megváltozott a tanulásról vallott ismeretünk, ami miatt előtérbe került a tanítás didaktikai, pedagógiai vetülete, illetve ennek tankönyvbeli tükröződése.
- (3) A tankönyvrevíziót felváltotta a tényleges, tudományos igényű tankönyvkutatás.

Ekkorra már világosan kirajzolódtak az egyes tankönyves műhelyek saját kutatási irányai, amelyek közül markáns vonalat képviselt az a három intézet, amelyek a tankönyvek

használhatóságával kapcsolatos kutatásokat végeztek (lásd Jeismann 2. pontját). A bécsi *Institut für Schulbuchforschung*¹⁴ a tankönyveknek a tanulók tudásszintjéhez, életkori sajátosságaihoz való illeszkedését helyezte kutatási fókuszába (Bamberger, 1992.) Ehhez nagyon közel áll a Steffan Selander alapította svéd *Institute for Pedagogic Text Research*¹⁵, amelyben a tankönyvek nyelvezetét kutatják (Selander 1990). Az észtországi Tartui Egyetemen szintén pedagógiai szövegek nyelvi elemzésével foglalkozik Jaan Mikk kutatócsoportja, amely a tankönyvi szövegek olvashatóságára (Mikk 1991), valamint a tanulók szövegértési teljesítményének különböző aspektusú vizsgálatára helyezi a hangsúlyt (Mikk 1995).

A tankönyvek interdiszciplináris szempontból való kutatása volt az 1988-ban Swansea-ban (Wales-i Egyetem) Christopher Stray és Ian Michael által megalapított *Textbook Colloquium* célkitűzése. Szakfolyóiratukban¹⁶ 1989-től 2007-ig, a *Textbook Colloquium* megszűnéséig jelentek meg a fenti témához kapcsolódó publikációk.

Németországban nemcsak Braunschweigben, hanem Duisburgban is működik tankönyvkutató intézet, amelyben Gerd Stein vezetésével tankönyvelméleti kutatásokat végeznek. Az 1991-ben Norvégiában létrejött nemzetközi tankönyvkutató szervezet, az *International Association for Research on Textbook and Educational Media*¹⁷ (IARTEM) nagy ívű programot tűzött ki célul: figyelemmel kísérni a tankönyv teljes életciklusát a megírástól a forgalomból való kivonásig. Ennek érdekében kapcsolatot épített ki nemcsak a szűkebb értelemben vett szakmával, hanem oktatásügyi szakemberekkel, kiadókkal, tanárokkal és képzőkkel egyaránt.

Ahhoz, hogy a tankönyvrevízióból magas színvonalú kutatás váljon (lásd Jeismann 3. pontját), (i) meg kell felelni a tudományosság elvének, (ii) a kutatásoknak gyakorlatorientáltak és (iii) interdiszciplinárisnak kell lenniük, valamint (iv) a kutatóknak multidimenzionális metodológiai kompetenciával kell rendelkezniük (Jeismann, 1979: 14).¹⁸ Jeismann alapelvei egy bő évtizeddel később realizálódtak.

A negyedik korszak jelentőségét a szakma professzionalizálódását mutató első elméleti kézikönyvek (Choppin 1992, Johnsen 1993, Pingel 1999), valamint tanulmánykötetek (Fritzsche 1992, Bamberger et al. 1998) megszületése fémjelzi. Peter Fritzsche tanulmánykötete a braunschweigi GEI és ET 1990-ben megrendezett közös

¹⁴ „Tankönyvkutató Intézet.”

¹⁵ „Pedagógiai szövegkutató Intézet.”

¹⁶ *Paradigm. Newsletter of the Colloquium on Textbooks, Schools and Society.*

¹⁷ „Nemzetközi tankönyvkutató és oktatási médiakutató szövetség.”

¹⁸ Idézi Dárdai (2002: 40).

tanácskozásán elhangzott előadásokat tartalmazza (Fritzsche 1992). A tanácskozásnak az volt a célja, hogy a tankönyvkutatás addigi eredményeit összefoglalja, valamint a jövőt illetően minimális konszenzust alakítson ki. Az előadások számos új kutatási irányt jelöltek ki: például Allain Choppin a tankönyvi illusztrációk kutatásának fontosságára hívta fel a figyelmet (Choppin 1992). Egil Borre Johnsen *Are we looking for it in the same way?* című előadásában azt az elképzelését fejtette ki, hogy ugyanazt a témát eltérő módszerekkel, más nézőpontokból, különféle tantárgyak tankönyveiben megvizsgálva izgalmas összevetéseket lehetne végezni (Johnsen 1992). Josef Thonhauser itt mutatta be funkcionális tankönyvelemző modelljét (Thonhauser 1992), részletesen lásd 2.1.4.2. Témám szempontjából kiemelkedő jelentőséggel bír Michael Byram *Images of 'others' in foreign language textbooks* c. előadása, amely a nyelvkönyvi tartalom elemzésének fontosságát hangsúlyozta azáltal, hogy a „mások” reprezentációját vizsgálta nyelvkönyvekben, ráirányítva a figyelmet a nyelvkönyvek etnocentrikus, előítéletes, „rejtett” tartalmára. A kulturálisan kódolt nyelvkönyvi tartalom kutatásával foglalkozó szakemberek ezt a tanulmányt mérföldkőnek tekintik, mert új irányt nyitott a nyelvkönyvkutatásban (Byram 1992).

Egy évvel később a norvég Egil Borre Johnsen kézikönyvében a tankönyv irodalmáról és a tankönyvkutatásról nyújt átfogó összefoglalást (Johnsen 1993). Külön-külön fejezetekben tárgyalja a tankönyv fogalmát, a tankönyvkutatás történetét, valamint a kutatások irányait: különböző témájú tartalomelemzéseket, beválasztási vizsgálatokat és a tankönyveknek a gyakorlatban való kipróbálását bevezetésük előtt. Egyetérthetünk Johnsennek abban, hogy a tankönyvelemzés kizárólag a módszertani pluralizmus talaján állhat. Így foglalja össze véleményét a diszciplína akkori helyzetéről: „néhány ország jó úton halad a tankönyvkutatás intézményesülése felé, továbbra is a tartalomelemzések dominanciája jellemző, több figyelmet kellene szentelni a tankönyvek felhasználása, hatása tárgyában, ahol igen kevés a kvalifikált vizsgálat” (Dárdai, 2002: 52).

Richard Bamberger és munkatársai a bécsi Tankönyvkutató Intézetből egy tanulmánykötetet jelentettek meg *A tankönyvek fejlesztése és használata* címmel (Bamberger et al. 1998). Központi gondolatmenetüket a tankönyvek pedagógiai hatékonyságának növelése határozta meg. Nemzetközi szövegértési kutatásokra alapozva arra a következtetésre jutottak, hogy a tankönyvek szövegei túlságosan nehezek, érthetetlenek a tanulók számára: túlburjánzanak bennük a szakszavak, az elvont kifejezések, a többszörösen összetett mondatok, és problémás a szövegek szerkezete is. A megoldást egyrészt a pedagógiai szempontokra épülő, jól strukturált tankönyvi szövegek jelenthetik,

másrészt az, ha az információ nemcsak a szövegben, hanem a vizuális csatornán keresztül is megjelenítésre kerül, amit a szerzők *mapping*-nek neveznek el. „A mapping az információközvetítés és -feldolgozás olyan formája, amely a sokrétű információból a lényegesnek, a legfontosabbnak a megértését, illetve a szövegnek grafikus, strukturált formában kódolását segíti” (Dárdai 2002: 54).

Az évtized végén jelent meg Falk Pingel kézikönyve *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* címmel¹⁹ (a továbbiakban *Guidebook*) a GEI kiadványai sorában (Pingel 1999). A kötet a braunschweigi intézet huszonöt éves tevékenységének összegzése. A tankönyvegyeztetések rövid történeti áttekintése után a két- és többoldalu tankönyvprojektek menetét ismerhetjük meg a kompromisszumig vezető út leírásával, módszertani útmutatóval, az eredmények megosztására vonatkozó ajánlásokkal. A kézikönyv végén található függelék a tankönyvelemzés kvantitatív és kvalitatív módszereit mutatja be, és kitér a történelem- és földrajztankönyvek és a nyelvkönyvek sajátosságaiból adódó különbségekre is. Pingel kézikönyve a tankönyvkutató intézetek listájával zárul.

F. Dárdai (1999) és Dárdai (2002) alapján ezeknek a munkáknak a következő fontos közös jellemzőket tulajdoníthatjuk. (1) Hitet tesznek a tankönyvek fontossága mellett, még egy olyan korban is, amikor már vitathatatlan a taneszközök diverzifikációja. (2) Rámutatnak, hogy a tankönyvek tartalmi revíziójának prioritása eddigre már regionális szintre szorult vissza (például a délszláv konfliktus utáni szomszédos országokba), és előtérbe kerültek a didaktikai hatékonyság fokozása érdekét szolgáló kutatások. (3) Mindegyik szerző megfogalmazza a multidiszciplináris tankönyvkutatás és a módszertani pluralizmus igényét a jövő kutatásait illetően.

A 20. század utolsó két évtizedében a tankönyvkutatás expanziója és professzionalizálódása egyrészt a kutatóintézetek számának a gyarapodásában, másrészt a tankönyvelméleti kutatások kibontakozásában ölt testet. Minden tudományág megalkotja saját elméleti keretét, amely a tudományos kutatás alapjául szolgál. Az általános tudományos megközelítés elveinek megfelelően kidolgozott elméleti alapok jelentik az adott diszciplína tudományos legitimitását.

2.1.2.5. Ötödik korszak: Globalizálódó kutatások (2000-től napjainkig)

Az UNESCO a megalakulása óta feladatának tekinti a tankönyvek és taneszközök felülvizsgálatát is. 2005-ben jelentette meg a *Comprehensive Strategy for Textbooks and*

¹⁹ „A tankönyvkutatás és tankönyvvizsgálat kézikönyve.”

Learning Materials című kiadványát,²⁰ amely három általános érvényű célt határozott meg a tankönyvkutatás és tankönyvfejlesztés terén.

- (i) A tankönyvek és segédanyagaik feleljenek meg tartalmi és formai szempontból is a tanulók igényeinek a felkészültségük, nyelvi környezetük és háttérük tekintetében.
- (ii) Az aktív, életközeli és magas színvonalú oktatásra kell törekedni, amely konkrét és mérhető eredmények elérését teszi lehetővé.
- (iii) Legyenek a tankönyvek tartósak, és álljanak a tanulók rendelkezésére megfizethető áron.

A fenti célok megvalósítása érdekében a szervezet szorosan együttműködik az Európa Tanáccsal és a GEI-vel, amely mára gigantikussá fejlődött: 175 országból 180 000 tankönyv, 9 000 tanterv és 80 000 tudományos kötet áll a kutatók rendelkezésére. Saját szakkönyvsorozatot és folyóiratot is kiad, valamint internetes szakportálokat is üzemeltet.²¹

A GEI a tudományos alapokon álló tankönyvkutatás katalizátoraként továbbra is reflektál a kor társadalmi problémáira, mint például a multikulturális társadalmakra. Az alábbi négy kiemelt kutatási területet határozta meg, amelyeken külön munkacsoportok dolgoznak:

- (i) a tankönyvekben megjelenő Európa-kép,
- (ii) vallások, vallásosság és szekularizáció,
- (iii) a tankönyvkutatás elméleti és módszertani megközelítései,
- (iv) a tankönyvek szerepe a társadalmi emlékezet, emlékezés szempontjából.

A közelmúlt egyik legjelentősebb kötete is a GEI-hez kötődik. Az intézet két kutatója, Eckhardt Fuchs igazgató és Annkatrin Bock szerkesztette a *Palgrave Handbook of Textbook Studies*²² tanulmánygyűjteményt (a továbbiakban *Palgrave Handbook*). A különböző területeket képviselő szerzők Afrikából, Európából, valamint Észak- és Dél-Amerikából naprakész áttekintést nyújtanak a tankönyvkutatás elméleti és metodológiai vonulatairól. Megfelelő politikai és gazdasági kontextusokba helyezik a tankönyveket, kijelölik a helyüket az iskolai alapú oktatási rendszerekben, elemzik a társadalomtudományok oktatásának központi vetületeit, megvizsgálják a tankönyv és használója közötti hatások és interakciók mechanizmusát, valamint további kutatási témákra is javaslatot tesznek. A *Palgrave Handbook* egy korszerű, a tankönyvkutatás legfrissebb

²⁰ „Átfogó stratégia a tankönyvekkel és taneszközökkel kapcsolatban.”

²¹ <http://www.gei.de/en/institute.html>.

²² „A tankönyvkutatás Palgrave kézikönyve”, Fuchs & Bock (2018).

elméleti kereteibe ágyazott nemzetközi összehasonlító szintézisben kicsücsösödött tanulmánygyűjtemény.

Ebben az alfejezetben bepillantást adtam a tankönyvkutatás fejlődéstörténetébe. Az egyes korszakok markáns változások mentén formálódtak, külön-külön egyéni sajátosságokkal. Bemutattam, milyen igény hívta létre először csak a történelemkönyvek revízióját, és hogy szélesedett a tankönyvügy a földrajzi térben, fókuszában és szakmaiságában egyaránt. Röviden fogalmazva: bemutattam egy tudományág evolúcióját.

Az áttekintés történeti keretet nyújt a disszertációban bemutatandó kutatásnak. Rávilágít arra, hogy a tankönyvek nemcsak a tudás közvetítésének a médiumai, hanem a nevelés fontos eszközei is. A kezdeti pedagógiai cél, a népek közötti megbékélésre nevelés mellett idővel újabb nevelési célok is megjelentek, mint például az előítélet-mentességre nevelés, amely a nyelvkönyvek explicit és látens tartalmának a nevelési szempontból való vizsgálatát is szükségessé tette (lásd Byram fentebb idézett előadását). Ezeknek a máig érvényes nevelési céloknak a köre jelentős mértékben kibővült és kodifikálódott a releváns oktatási dokumentumokban. Kutatásom eredményeivel a nyelvkönyvek nevelési szempontú vizsgálatához járulok hozzá.

2.1.3. A tankönyvkutatás típusai

A tankönyvkutatás interdiszciplináris tudományterület. A kutatási típusok elkülönítését úgy célszerű elvégezni, hogy megvizsgáljuk, milyen tudományterületek foglalkoznak a tankönyvekkel, azaz milyen kutatási dimenzióból közelít a kutató, milyen kutatási célokat tűz ki, és milyen módszereket alkalmaz ezek elérésének az érdekében. Az alábbi áttekintés F. Dárdai & Dévényi (2015) kategorizálására támaszkodik.

2.1.3.1. A „klasszikus” tankönyvkutatás mint a tankönyvrevízió támogatója

A tankönyvkutatást, amint azt a 2.1.1. fejezetben bemutattam, a tankönyvrevízió igénye hívta létre, és jelentős mértékben befolyásolta egészen a II. világháborút követő évekig. Központi szerepet kapott a történeti korrektség vizsgálata, a tartalom elemzése és a normakutatás. Ennek a hagyományosnak tekinthető tankönyvrevíziós megközelítésnek, különösen a történelemtankönyvek esetében, továbbra is van létjogosultsága, mivel azoknak az országoknak, amelyek a történelmük során konfliktusban álltak egymással, érdekük fűződhet ahhoz, hogy az érintett országokkal tankönyvgyezetetés révén igyekezzenek tisztázni a saját történelmüknek és a többi ország történelmének a tankönyvi ábrázolását (F. Dárdai & Dévényi: 2015).

A tankönyvrevízió egy különleges formája érinti a nyelvkönyveket is. Ez esetben nem a történelmi tények korrekt vagy hamis volta jelenti a vizsgálat tárgyát, hanem az, hogy egyáltalán említésre kerülnek-e a nyelvkönyvekben a célszág(ok) történelmi eseményei, és ha igen, melyek azok. Az utóbbi időben egyre több kutató teszi fel azt a kérdést, hogy a volt gyarmatbirodalmak nyelvkönyvei, például az angol vagy spanyol nyelvkönyvek, említést tesznek-e a gyarmati múltról, a gyarmattartók felelősségéről, illetve a volt gyarmatok jelenkori gazdasági, társadalmi helyzetének történelmi okairól (Risager 2018).

2.1.3.2. *A tankönyv mint a történettudomány forrása*

A klasszikus tankönyvkutatás egysíkúvá teheti a tankönyvi szövegek elemzését, mert kizárólag a történelmi korrektség pozíciójából közelít, és a tankönyvet információforrásnak tekinti. Stein (1976) három dimenziós modellje (lásd részletesen 2.1.4.1.) óta azonban a politikai gondolkodásmód közvetítőjeként is közelítenek a tankönyvhöz (a tankönyv mint *politicum*). Ebből a dimenzióból kiindulva vizsgálható a tankönyvekben tükröződő történelmi tudat, illetve a tudat változása.

2.1.3.3. *A tankönyvkutatás mint kultúrtörténeti kutatás*

A tankönyv mint társadalmi termék alapvetően egy adott kor gondolkodásmódjának a tükré. Kultúrtörténeti aspektusból egyebek között arra keressük a választ, hogy *(i)* a vizsgált tankönyvekben milyen felfogás és értékítélet rajzolódik ki olyan általános kérdésekről, mint például a nemzet fogalma, vagy az idegenekhez való viszonyulás *(ii)* hogyan jelennek meg a különböző kontinensek országai *(iii)* milyen bennük a fajsúlyos folyamatoknak (például a fasizmusnak vagy a globalizációnak) a tálalása *(iv)* milyen szerepet játszottak a tankönyvek a társadalmi átalakulásokban. További kultúrtörténeti téma annak vizsgálata is, hogy hogyan alakult a gyermekeknek a tankönyvek általi nevelése, a szemléletmódjuk formálása szövegeken vagy képeken keresztül.

2.1.3.4. *Tankönyvkutatás a szaktudományi és szakdidaktikai kutatásokban*

A tankönyvkutatás számos tudományterülettel érintkezik. A két fő kutatási alaptéma közül az egyik a szaktudományok eredményeinek tankönyvbeli megjelenésének a vizsgálata, a másik pedig annak az elemzése, hogy a tankönyv milyen didaktikai eszköztárat alkalmaz a diszciplináris ismeretek közvetítéséhez és feldolgozásához.

A szaktudományi kutatásokban rejlő témagazdagságot jól illusztrálja F. Dárdai & Dévényi listája (2015: 67), amelyből kiemelek néhány példát:

- az egészségügyben: az alkoholizmus, a drogok, a betegségek és a higiénia mint tankönyvi témák;
- a technikában: a technikai eszközök, a mobilitás, a motorizáció és a mérnöki szakma mint tankönyvi témák;
- a társadalomismeretben: a családmódel változásai, anya-, apa-, gyerek szerepek, női és férfiszerepek, valamint nép és nemzet mint tankönyvi témák;
- az idegen nyelvekben: idegenek bemutatása, más nemzetek karakterjegyeinek kiválasztása mint tankönyvi témák.

2.1.3.5. A tankönyvkutatás mint médiakutatás

A 21. század modern, mediatizált világában a tankönyv már nem egyeduralkodó oktatási eszköz, hiszen az oktatási folyamatban a médiumok egyre szélesedő köre áll rendelkezésre. Ugyanakkor a tankönyveknek még mindig jelentős szerepük lehet attól függően, hogy hogyan használják őket a tanítási-tanulási folyamatban. Az erre irányuló kutatások a tankönyv és a többi oktatási médium viszonyát veszik górcső alá, ezen belül hangsúlyozottan a tankönyvnek mint médiumnak a jövőjét, és ezáltal a tankönyvről alkotott koncepciók változását is magukba foglalják.

2.1.3.6. A tankönyvkutatás mint szöveganalízis

Ennek a kutatási iránynak az az alapfeltevése, hogy a tankönyvi szövegeknek illeszkedniük kell a tanulók szövegértési képességeihez, mert ennek hiányában a túl nehéz szövegeket tartalmazó tankönyvek az eredményes tanulás gátjaivá válhatnak. A nemzetközi szakirodalomból Mikk (2000) hatása emelendő ki, aki több módszert is javasolt az optimális szövegolvashatóság meghatározása céljából. Magyarországon a Kojanitz (2005)-tel fémjelezhető tankönyvanalízis kvantitatív mérésekkel objektív jellemzést képes adni tankönyvekről ebből a szempontból.

2.1.3.7. Összehasonlító tankönyvkutatás

Ez az elnevezés egy szerteágazó kutatási területet jelölő ernyőterminus. A tankönyvrevízió korában ezen a kutatási irányon még alapvetően a különböző országok, régiók tankönyveinek az összevetését értették. Ma már sokkal tágabb az értelmezési tartomány: nemcsak földrajzi értelemben vett összehasonlító kutatások készülnek, hanem szinkron és diakrón összevetések is, valamint úgy nevezett hosszmetzeti kutatás, amely egy vagy több tantárgy tankönyveinek teljes vertikumát vizsgálja (például Fischerné Dárdai & Kojanitz 2007), vagy keresztmetzeti kutatás, amikor azonos szintű tankönyveket hasonlítanak össze

egy meghatározott szempontból (például: Dárdai 2002, Rác 2019b). A disszertációmban bemutatandó kutatás is összehasonlító nyelvkönyvkutatás.

2.1.3.8. Empirikus tankönyvkutatások – hatásvizsgálatok, bevélsvizsgálatok

Az empirikus tankönyvkutatás kiteljesedése még várat magára: továbbra is túlsúlyban vannak a tartalomelemzések, valamint a tankönyvek érthetőségének a vizsgálata. Az empirikus hatásvizsgálatok még hiányoznak annak ellenére, hogy Weinbrenner (1995) már majdnem három évtizede meghatározta az ilyen kutatások fő irányait: hatás *(i)* a tanulókra *(ii)* a tanárookra *(iii)* a nyilvánosságra *(iv)* a nemzetközi kapcsolatokra.²³ Nemcsak az empirikus hatásvizsgálatok, hanem az empirikus bevélsvizsgálatok száma is igen csekély. Bevélsvizsgálaton azt értjük, hogy a már használatban lévő tankönyvet megadott szempontok alapján autentikus környezetben, vagyis a felhasználók körében vizsgáljuk azt, hogy mennyire eredményesen használható az adott könyv.

2.1.3.9. Tankönyvfejlesztés, innovációkutatások, új taneszközök bevezetése

Heinze (2011) rámutat, hogy az innováció fogalma a tankönyvkutatás terén még nincs megfelelően definiálva.²⁴ A németországi szakirodalom elsősorban a pedagógiai folyamatok javítását célzó tevékenységet érti ezen a fogalmon, amely legtöbbször valamilyen konkrét hiba vagy gyenge pont kiküszöbölésére irányul. Kiemelendő ugyanakkor, hogy a tantervi és a szakdidaktikai fejlesztések nem csupán más területeken történő innovációk hordozói lehetnek, hanem ők maguk is minőségi változást, koncepcionális innovációt testesíthetnek meg.

A fenti áttekintésből látható, hogy a tankönyvkutatás multidimenzionális. A legtöbb kutatási típus magára a tankönyvi tartalomra irányul, ezen belül az alábbi területeket különíthetjük el a tartalom vizsgálata szempontjából: *(i)* tényyszerűség *(ii)* tanulhatóság *(iii)* társadalmi beágyazottság *(iv)* kulturális meghatározottság *(v)* a különféle érintettekre gyakorolt hatás *(vi)* bevéls, szaktudományi korrektség *(vii)* szakdidaktikai apparátus. Ezen túlmenően kutatható a tankönyv és a többi taneszköz viszonya, illetve a tankönyv innovációja. Az eddig említett szempontok szerinti kutatások irányulhatnak egyetlen tankönyvre vagy akár többre is; ez utóbbi esetben összehasonlító tankönyvkutatásról beszélünk.

Az itt bemutatott tankönyvkutatási típusok közül az én kutatásom a szaktudományi és szakdidaktikai kutatások közé tartozik, ezen belül pedagógiai kutatás. Arra keresi a

²³ Lásd F. Dárdai & Dévényi (2015).

²⁴ Lásd F. Dárdai & Dévényi (2015).

választ, hogy alkalmasak-e a nyelvkönyvek négy általános nevelési cél megvalósítására. Az egyes nyelvkönyvekre vonatkozó kutatási eredmények összevethetősége miatt szinkrón, összehasonlító tankönyvkutatás is

2.1.4. A nemzetközi tankönyvkutatás tankönyvelemző modelljei

A tankönyvelemzés történetében elsősorban a kutatás céljától, a kutatási probléma megfogalmazásától és a kutató koncepciójától függően az elemzés módszerei változatos formát öltenek. Mielőtt bemutatom a tankönyvkutatás legismertebb és máig meghatározó modelljeit, először egy rövid áttekintést adok a tankönyvelemzés fejlődéstörténetéről.

Amint arra a tankönyvkutatás történetének ismertetése során rámutattam, a kezdeti időszak kizárólagosan revíziós célú tankönyvelemzése a nem kívánatos tartalom feltárására és korrigálására irányultak. Ebben az időszakban még nem beszélhetünk tudományos igényű tankönyvelemzésről, hiszen az elemzések egyetlen kérdéskört vizsgáltak: a tartalom történetileg helyes vagy helytelen voltát. Évtizedekig csupán a történelemtankönyvekre összpontosítottak, és csak fokozatosan terjedtek ki az elemzések a földrajztankönyvekre, a társadalomismereti tankönyvekre, majd az atlaszokra.

A II. világháborút követően az UNESCO-nak kiemelkedő szerepe volt abban, hogy a tankönyvrevíziós mozgalom új lendületet kapott. A szervezet 1949-ben kiadott kézikönyve, a *Handbook*, évtizedekre kijelölte a tankönyvelemzés módját és módszereit. Intézetek alakultak, elsősorban német nyelvterületen, és az elemző tevékenység tudományos síkra emelkedett. Bilaterális tárgyalások keretében folyt a tankönyvek revíziója. A múlt század 70-es éveiben jelentkezett egyre nagyobb igény a tankönyvi vizsgálatok perspektívájának a kitágítására, azaz arra, hogy a tankönyvi tartalomnak nemcsak a történeti korrektsége, hanem a pedagógiai, nevelési, szociológiai, vizuális és gazdasági vetületei is tudományos kutatás tárgyává váljanak.

Ettől a ponttól kezdődően jönnek létre tankönyvelemző modellek, vagyis több szempontú, a tankönyv teljességét felölelő elemzési keretek. F. Dárdai (1999: 48) meghatározása szerint „modellről csak akkor és abban az esetben tudunk beszámolni, amikor és amennyiben a modell megalkotójának kifejezett szándéka és célja az volt, hogy a tankönyvről mint egészről, és annak lehetőleg összes, de legalábbis sokféle (a társadalmitól a gazdaságiig terjedő) szempontjait figyelembe véve hozzon létre egy konstrukciót, amelynek segítségével a tankönyv és a vele összefüggésben lévő valóságselemek tanulmányozhatóak.”

Az alábbiakban három modellt mutatok be Dárdai (2002) alapján, kronologikus sorrendben, kiemelve újdonságértéküket, és azt, hogy mivel járultak hozzá a tankönyvkutatás elemző módszereinek a fejlődéséhez.

2.1.4.1. A politikatudományi modell

A szakirodalomban talán Stein (1976) háromdimenziós modellje a legismertebb. Nem véletlenül, hiszen a témaelemzések korában Gerd Stein irányította rá a figyelmet a tankönyv szélesebb értelmezésére, a tankönyvet „egy tágabb – iskolapolitikai, politikai – dimenzióba helyezte [...] megfogalmazta a politikatudományi alapon álló tankönyvkutatás elméleti alapjait, módszertani lehetőségeit” (Dárdai 2002: 56). Stein szerint a tanügy (a tantervekkel és a tankönyvekkel) mindig politikai érdekek metszéspontjában formálódik; a fennálló hatalom által fontosnak tartott értékeket közvetíti még akkor is, amikor „újító” vagy „reform” köntösbe bújtatják.

Stein a tankönyvek hármás dimenziójú vizsgálatát ekképpen vázolta fel.

- (1) A tankönyv mint „informatorium”, azaz a tankönyv tartalmi dimenziója. Politikatudományi megközelítésben a tartalom nem önmagában való, hanem azt kell vizsgálni, hogy milyen politikai szocializációs hatást vált ki egy tankönyv tartalma az iskolai munka során.
- (2) A tankönyv mint „pedagógikum”, azaz a tankönyv pedagógiai dimenziója. Itt a vizsgálat tárgya a különböző didaktikai és nevelési szempontok megvalósulása a tankönyvekben.
- (3) A tankönyv mint „politikum”, azaz az adott térben és időben létrejött (oktatás)politikai termék, amely magán viseli az állam által kiválasztott, jóváhagyott, preferált tanterv mentén létrehozott tartalmat.

Stein elvitathatatlan érdeme abban áll, hogy egyrészt a tankönyvelemzésben túllépett az addigi témaelemzési megközelítésmódon, és egy több komponensű modellt vázolt fel, másrészt a tankönyvet tudományos alapon, a politikatudomány felől közelítette meg, és ebből a nézőpontból építette fel a modellje komponenseit.

2.1.4.2. A funkcionális modell

Josef Thonhauser a GEI tanulmánykötetében (Fritzsche 1992) mutatta be funkcionális alapú tankönyvelemző modelljét (Thonhauser 1992). Ez az elemzési keret a tankönyvet különféle funkciók mentén értelmezi. Thonhauser szerint „a tankönyvek az iskolai oktatási és tanulási folyamatot alátámasztó médiák, amelyek mindemellett [...] komoly értékek, amelyeket közpénzekből bocsátanak a tanulók rendelkezésére, [...] államilag engedélyezett és

támogatott eszközök, amelyek kortörténeti dokumentumok, a társadalmi tudat termékei, így heves politikai csatározások tárgyai” (idézi Dárdai 2002: 58). A definíció elemeit az alábbi sorrendben követve meg tudjuk határozni a tankönyv thonhauseri funkcióit.

- (i) a tankönyv mint az oktatási és tanulási folyamat eszköze
- (ii) a tankönyv mint a társadalmilag elvárt értékek hordozója
- (iii) a tankönyv mint gazdasági faktor
- (iv) a tankönyv mint a társadalmi tudat kordokumentuma
- (v) a tankönyv mint a társadalmi-politikai ellentétek megjelenésének eszköze

Az öt funkcióhoz Thonhauser kétféle elemzési módszert is ajánl. Az egyik elemzési eljárás az úgy nevezett kritikus-analitikus módszer, amely az öt különböző funkció mentén elemzi a tankönyvet, feltárja a benne lévő vagy a létrejöttével kapcsolatos különböző tényezőket. Ezt nevezhetjük akár leíró vagy tényfeltáró módszernek is. A konstruktív-szintetizáló eljárás pedig túllép a leíráson, és újjító-megoldáskereső módon közelít az elemzéshez. Thonhauser szerint nem elég csupán a kritikus-analitikus elemzés lefolytatása, mert a konstruktív-szintetizáló tankönyvkutatás eredményei hoznak gyakorlati hasznosulást a jövőben.

2.1.4.3. A komplex modell

Weinbrenner (1995) tankönyvelemzési modellje a tankönyvet a lehető legtágabb értelmezésben vizsgálja. A modellt a megalkotója *kontextuskutatásnak* nevezi. A szóösszetétel *kontextus* eleme arra a széles dimenzió- és kategóriarendszerre utal, amelyben vizsgálat alá vethető egy tankönyv. A kutatás három különböző kontextusban végezhető el.

A kutatási tevékenység első lehetséges kontextusa a tankönyv teljes életciklusát lefedő „folyamatorientált tankönyvkutatás” az alábbi részelemekkel (Weinbrenner 1995, idézi Dárdai, 2002: 59).

- a tankönyv létrehozása (szerzők, kiadók)
- a tankönyv-engedélyezési és tankönyv-jóváhagyási eljárások
- a tankönyv és a piac
- a tankönyv iskolai bevezetése (előzetes kipróbálása)
- a tankönyv használata, beválása: a tanulók, a tanárok és a szülők véleménye
- a tankönyv selejtezése, megsemmisítése

A második kutatási kontextus „a produktumorientált tankönyvkutatás”, amely a tankönyv „beltartalmát” vizsgálja több dimenzió (tudományelméleti, szaktudományi, szakdidaktikai, neveléstudományi és design) és több szintű elemző rászter mentén. Ebbe a típusú megközelítésbe tartoznak a klasszikus tartalomelemzések, vagy a didaktikai apparátust

vizsgáló elemzések is. A harmadik kontextus „a hatásorientált tankönyvkutatás”, azaz a recepciókutatás, amely azt méri, hogy a tankönyv milyen hatást gyakorol az érintettek: a tanulókra, a tanárookra, a szülőkre, a közvéleményre és a nemzetközi kapcsolatokra. Ebben a megközelítésben a tankönyvet mint médiumot, mint kommunikációs eszközt vizsgáljuk.

Weinbrenner elemző modelljének komplexitása rávilágít magának a kutatási területeknek az összetettségére, de egyúttal felveti azt a kérdést is, hogy egyáltalán megvalósítható-e egy ilyen sokrétű, szerteágazó szempontrendszer mentén lefolytatott kutatás. A válasz nemleges egy konkrét kutatás tekintetében, viszont a tankönyvre irányuló kutatások összességének le kell fednie valamennyi aspektust ahhoz, hogy minden tekintetben rendelkezünk ismerettel a tankönyvről.

Összegzésként azt állapíthatjuk meg, hogy a tankönyvkutatásnak multidiszciplináris és multiperspektivikus megközelítést kell alkalmaznia, „amely a társadalmi elvárások sokféleségének a tankönyvelemzések összességében felel meg” (Dárdai 2002: 61). A tankönyv különböző értelmezései jelölik ki a tankönyvkutatások irányát, a téma tudományrendszertani helyét és a kutatásmódszertani lehetőségeket. A témaelemzéseket egyre inkább felváltják a tankönyv kommunikációelméleti, pszichológiai, ökonómiai és vizuális, esztétikai értelmezései.

2.1.5. A magyarországi tankönyvkutatás áttekintése

Volumenét tekintve a magyarországi tankönyvkutatás a fentiekhez képest nagyon szerény. Tudományos igényű munkákat aligha inspirált a szocialista oktatásügy tankönyvpolitikája, amely a választás lehetősége nélkül kötelezően ugyanazt a tankönyvet írta elő az ország valamennyi iskolatípusában egy-egy évfolyamon. A tankönyvek tartalmát politikai érdekek határozták meg, a tankönyvkiadás állami monopóliumnak számított.

Tudományos igényű munkák az 1960-as évektől jelennek meg Magyarországon. 1967-ben készül el Illés Lajosné szerkesztésében az első tankönyvelméleti tanulmánykötet *A korszerű tankönyv* címmel *A pedagógia időszerű kérdései külföldön* sorozatban, amely még külföldi szerzők munkáit tartalmazza (Illésné 1967). Illésné hat tanulmányt közöl a volt szocialista országok (szovjet, kelet-német) tankönyvkutatóinak elméleti és gyakorlati munkájából. Sajnálatos módon Illésné második kötete (*A korszerű tankönyv modellje*) is nélkülözi az akkor már nem elhanyagolható nyugat-európai kutatások bemutatását (Illésné 1976).

Összesen négy bibliográfia gyűjti össze a tankönyvekkel kapcsolatban megjelent hazai írásokat 1968-tól 2010-ig. Szokolszky Ágnes két bibliográfiája a Karlovitz János által

szerkesztett tanulmánykötetekben lát napvilágot (Karlovitz 1980, 1986). Az első (Szokolszky 1980) *A tankönyv és a tankönyvkiadás szakirodalma 1968-tól 1978 szeptemberéig* címmel a jelzett időszak tankönyves írásait tematikus csoportokba rendezve teszi közzé: tankönyvtörténet, a Tankönyvkiadó története; tankönyvelmélet, tankönyvkritika; tájékoztatók, útmutatók; a tankönyvírás praktikus kérdései, tankönyvkiadás és -terjesztés; tankönyv a gyakorlatban: tapasztalatok, felmérések, kísérletek. A második bibliográfia (Szokolszky 1986) az 1978 és 1984 között napvilágot látott tankönyvvel és tankönyvkiadással kapcsolatos hazai szakkikkeket gyűjtötte össze *A tankönyv szakirodalma* címmel immár nem tematikusan csoportosítva, hanem évszámok szerint, a szerzők nevének betűrendes elrendezésével. Témám szempontjából egy fontos elemet vetít előre Szokolszky második bibliográfiája: az idegen nyelvi tankönyvekkel foglalkozó összes cikk közül az adott időszakban csupán öt szolt angol nyelvű könyvekről, míg a kötelező orosz nyelvű tankönyveivel kapcsolatban 28 cikk készült (Petneki 1996: 95).

Szokolszky tizenhat évet felölelő bibliográfiai munkája után, öt év „könyves” szakirodalma bibliográfiai feldolgozásának mellőzésével, a harmadik (kéziratos) bibliográfiát Csík Tibor és Varga Katalin állította össze 2000-ben az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum adatbázisa alapján tematikus rendbe sorolva a cikkeket (Csík & Varga 2000). Ebben a rendszerváltozás utáni időszakban már megjelennek új témák is, mint például a szakoktatás, a nemzetiségek, kisebbségek tankönyvellátása, tankönyvpolitika és törvényi szabályozás (Dárdai 2002: 45). A összegyűjtött írások közül Dárdai kiemeli Karlovitz (1989)-et, amely tankönyvelméleti kérdésekkel foglalkozik.

A bibliográfiai munka legfrissebb kötete Molnár-Kovács Zsófia *A tankönyvkutatás magyar bibliográfiája (2000-2010)* című munkája (Molnár-Kovács 2013), amely a címben jelölt időszakban megjelent tankönyvelméleti és tankönyvtörténeti publikációk adatait rendezi egy kötetbe négy fő dokumentumtípus szerint: (i) monográfiák, kézikönyvek (ii) disszertációk (iii) könyvfejezetek, könyvrészletek (iv) szak- és folyóiratcikkek. A negyedik kategóriát további tematikus alkategóriákra bontja a könnyebb áttekinthetőség érdekében.

A nyolcvanas években két tankönyvelméleti tanulmánykötet látott napvilágot, immár magyar szerzők írásaival, Karlovitz János szerkesztésében (Karlovitz 1980 és Karlovitz 1986). Az első kötet (*Tankönyvelméletről – mindenkinek*) többek között Szokolszky fent idézett első bibliográfiáját is tartalmazta. Karlovitz elismeri, hogy a kötetben található írások egy része „nyúlfarknyi, felszínes eszmefuttatás, csipkelődő glossza ... szubjektív meditáció” (idézi Dárdai 2002:45), de célja a tankönyvi szakirodalom feltérképezése volt.

A második tanulmánykötetben (*Tankönyvelméleti tanulmányok*) Karlovitz (1986) szót emel egy hazai tankönyvkutatási program mellett. Programja inkább gyakorlati jellegű, a tankönyvek hatását és beválását emeli a középpontba. L. Dala (1986) a tankönyvkutatás fogalmainak terminológiai tisztázását hiányolja, valamint hangsúlyozza a kvalitatív jellegű kutatások létjogosultságát, és síkra száll a tankönyvek hatásvizsgálatának fontossága mellett. Lappints (1986) egy saját maga által kidolgozott tankönyvelemzési módszert mutat be biológia tankönyveken. Arra keresi a választ, hogy milyen a tankönyvek didaktikai apparátusának a feldolgozottsága. Dárdai (2002: 47) szerint Lappints munkája „kutatásmódszertani szempontból fontos, mert magyar nyelven először ő publikált egy olyan mérést, amelynek lépései, az elemzés technikái, a végkövetkeztetések lépésről lépésre nyomon követhetők.” Ugyanebben a kötetben található Závodszy (1986) a tankönyv képi tervezéséről értekezik, és ehhez – kortársaitól eltérően – már a 60-as és 70-es évek angol nyelvű szakirodalmára támaszkodik.

Az 1970-es években két jelentős monográfia készült el: Horváth (1972) és Unger (1976). Mindkettő tudományos megalapozottságú tankönyvelemzésekről számol be. Horváth (1972) egy formális modell segítségével hasonlítja össze nyolc fizikatankönyv szövegének struktúráját. Unger (1976) pedig a tankönyvet nem mint pedagógiai eszközt, hanem mint történeti forrást elemezte: a századfordulótól 1945-ig megjelent történelemkönyvekben vizsgálta a történelmi tudat változásának tükröződését.

Az ezredforduló után két tankönyvelméleti kézikönyv megjelenése jelzi a magyar tankönyvkutatás fellendülését. 2001-ben adta ki a Nemzeti Tankönyvkiadó Karlovitz János monográfiáját, amely szintetizálja a tankönyvelmélet és gyakorlat addigi eredményeit (Karlovitz 2001). A szerző maga a következőképpen pozicionálja kötetét a magyar tankönyves szakma palettáján: „Jelen munkám hazánkban az első kísérlet arra, hogy az elmúlt évtizedek törekvéseire építve átfogó, vagyis minden tankönyvcsoportra érvényes, gyakorlatias, mégis szisztematikus, összefüggő, noha még korántsem teljes, gyakorlatra orientált tankönyvelmélet körvonalait vázolja fel” (Karlovitz 2001: 5). Az áttekintés a tankönyvügy alapfogalmainak bemutatásával indul, majd egy rövid nemzetközi és hazai tankönyvelmélet-történeti körkép után a tankönyvpiacról, majd a tananyagszervezés elméleti sémájáról kapunk ismertetést. A tankönyvkészítés komplex tényezőrendszerét társadalmi, tudományági, nevelési, objektív (gazdasági-szociológiai), tantervi és szubjektív (humán) tényezőkre lebontva tárgyalja a kötet, de kiemeli, hogy ez egy *bonyolult, érzékeny hálózat* (Karlovitz 2001: 74). A szerző megközelítésében a tankönyvnek hat funkciója különíthető el: információs funkció, transzformációs (feldolgozó, munkáltató) szerep,

nevelési szerep, irányító funkció, az önálló ismeretszerzésre készítés funkciója és a tankönyv mint oktatásügyi dokumentum. (A szerző felváltva használja a funkció és szerep megnevezéseket.) Karlovitz tankönyvtípusokat kategorizál, a tankönyvstruktúra szerkezeti elemeit mutatja be, a tankönyvi szöveg kritériumairól és az illusztrációkról értekezik. Végül a minőségellenőrző rendszerről, a tankönyv-jóváhagyási folyamatról és a tankönyvkritika helyzetéről ír. Összességében megállapítható, hogy Karlovitz monográfiája rendszerezett összegzést ad a tankönyvelmélet alapvető területeiről, amely hiánypótlónak tekinthető a hazai kutatások terén 2001-ben.

Egy évvel később Dárdai Ágnes monográfiája, Dárdai (2002), számít az első magyar nyelvű kötetnek, amely korszakokra lebontott, részletes áttekintést nyújt a nemzetközi és hazai tankönyvkutatás történetéről és aktuális helyzetéről az ezredfordulón. Bemutatja a tankönyvkutatások fő irányait, a legjelentősebb tankönyvelemzési modelleket, valamint a tankönyvelemzés módszertanának sarkalatos mozzanatait. Mindeközben új terminusokat vezet be a magyar tankönyvkutatásba, például: kategória- és tankönyvprofil, amelyek alkalmazását tankönyvelemzéssel foglalkozó esettanulmányában szemlélteti. A monográfia bemutat egy konkrét, nemzetközi összehasonlító tankönyvelemzést is: 17 európai történelemkönyvben elemzi az európaiság képi és szöveges megjelenését. Ennek során szemlélteti a tankönyvelemzés módszertani kérdéseit, például a kategóriaképzést vagy a kiértékelést. A kötet új dimenzióba helyezte a magyarországi tankönyvkutatást, és inspiráló hatása révén számos kutatónak segítette szakmai előrehaladását.

2.1.5.1. Intézményes tankönyvkutatás Magyarországon

A magyarországi tankönyvkutatás először az Országos Pedagógiai Intézet keretén belül intézményesült 1948-ban, amikor létrejött a *Tankönyv és tanterv osztály*. A korszak jellegéből adódóan nem folytatott jelentős kutatási tevékenységet, ráadásul tiszavirág életű volt, hiszen 1950-ben megszűnt (Karlovitz J. T. 2007). Ezt követően évtizedekig nem létezett tankönyvkutató intézet hazánkban.

Jóval később, csak a rendszerváltást megelőzően, 1987-től 1990-ig működött egy intézményközi Tankönyvelméleti Kutató és Pedagógiai Szerkesztőségi Csoport Karlovitz János vezetésével. A fenntartó háttérintézmények pedig a Tankönyvkiadó Vállalat, az Országos Pedagógiai Intézet, valamint az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum voltak. A kutatócsoport rövid fennállása ellenére jelentős tankönyvelméleti és kutatást segítő tevékenységet folytatott: hazai és nemzetközi konferenciákat szerveztek (1987-ben és 1990-ben), valamint „közel száz külföldön idegen nyelven megjelent szakkikk lefordítása, közel

száznegyven kisebb-nagyobb elkészült tanulmány magyar nyelven, és éves szinten nagyjából huszonöt-harminc publikáció” (Karlovitz J. T. 2012: 13) fémjelzi tudományos tevékenységüket. A kutatócsoport munkája az Országos Pedagógiai Intézet megszűnésével párhuzamosan abbamaradt.

1992-ben jött létre a Tankönyvesek Országos Szövetsége (TANOSZ) szintén Karlovitz elnökletével, ám ez nem nevezhető tankönyvkutató intézetnek, inkább a tankönyvkiadók, tankönyvkereskedők szövetségének, még akkor is, ha végeznek tankönyvi beválásvizsgálatokat is (Karlovitz J. T. 2012: 14).

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben (a továbbiakban OFI) is folyik tankönyvkutatás. A tankönyvek paradigmaváltásának igényét megfogalmazó tudományos műhelykonferenciákon elhangzott előadások gyűjteménye *Tankönyvdialógusok* (2008) címmel jelent meg. A *Megújuló tankönyv* konferenciakötet (2016) pedig egy két évvel korábbi nemzetközi konferencián elhangzott előadásokat gyűjti össze. A konferencia előadói közül többen a digitalizáció okozta új kihívásokra, illetve a digitális tankönyvek minőségére reflektáltak.

A mai magyarországi tankönyvkutatás szétaprózódott, többnyire doktori iskolákhoz köthető. Az elméleti kutatások meghatározó műhelye Dárdai Ágnes köré szerveződik a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola keretein belül.

2.1.5.2. Tankönyves folyóiratok Magyarországon

Végezetül tekintsük át, milyen publikálási lehetőségei vannak ma Magyarországon egy tankönyvkutatónak. A pedagógiai folyóiratok nagy része ma az OFI kiadványai, amelyek közül elsősorban a *Könyv és nevelés* című folyóirat jelent publikálási lehetőséget. Legutóbb a 2019. évfolyam 5-6. száma közölt tankönyvkutatással kapcsolatos tanulmányokat. A többi pedagógiai folyóirat is fogad tankönyves írásokat, ilyenek az *Új Pedagógiai Szemle* vagy az *Új Köznevelés*.

Az *Educatio* folyóirat magát interdiszciplináris szemleként definiálja, ami azt jelenti, hogy nyitott a tankönyvkutatás eredményeinek közlésére is. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint az a két tematikus száma (1994/4. és 2000/3.), amelyeket a tankönyvügy piaci, engedélyezési és oktatáspolitikai kérdéseinek szentelt. Ígéretesnek indult a *Tanészközfgyelő* virtuális folyóirat 2000 januárjában, de 2009 júliusában jelent meg utoljára, összesen tizenhét számban közölt írásokat. Hasonló sorsra jutott az *Új Katedra* is, nyomtatott kiadása 2013-ban, online változata 2014. augusztus végén szűnt meg.

A pedagógiai folyóiratokon túlmenően az egyes tantárgyi szakmódszertani folyóiratok is tartalmazzak tankönyvkutatással kapcsolatos tanulmányokat. Ilyenek például a *Modern nyelvoktatás*, az online *Történelemtanítás* vagy *A matematika tanítása* című szakdidaktikai folyóiratok.

A fentiekből jól látszik, hogy a tudományos igényű tankönyvkutatás és tankönyvelmélet még mindig mostohagyereke a magyar tudományos életnek, noha Petneki (1996) több, mint negyedszázada felhívta a figyelmet arra, hogy hiányzik a tankönyvkritika és az objektív tankönyvelemzés is. Szükség lenne egy tematikus, tankönyvelméleti folyóíratra, valamint egy rendszeres időközönként megrendezésre kerülő konferenciára is, amely össze tudná fogni az egymástól elszigetelten működő kutatókat és műhelyeket, valamint teret adna a doktori programokban folyó kutatási tevékenységek bemutatásának, utat nyitna a külföldi kutatók felé, és ezáltal felpezsdíthetné a magyar tankönyvkutatást.

2.2. A nyelvkönyvkutatás áttekintése

2.2.1. A nyelvkönyvek jellemzői

A nyelvkönyvek fontosságát nem lehet túlbecsülni, írja már 1968-ban Rivers, mert a nyelvkönyvek vitathatatlanul meghatározzák az osztálytermi munkának, valamint a tanulók tanórán kívüli tanulásának a jelentős részét (Rivers 1968: 475). Évtizedekkel később, amikor a nyelvtanításban már az új technikai vívmányok is teret hódítottak, hasonlóan fogalmaz Cunningham (1995: v). „Valószínűleg semmi nem befolyásolja jobban a nyelvtanítás és nyelvtanulás tartalmát és természetét, mint a tankönyvek és egyéb tanítási anyagok.” A nyelvkönyvek 'beltartalma', azaz a nyelvi elemek elrendezésének a sorrendje, a nyelvi készségek fejlesztését segítő feladatok, valamint a tankönyvi szövegek üzenete előre kijelölik azt, hogy a nyelvtanulók mit és hogyan fognak tanulni az adott idegen nyelven.

Amint arra fentebb már rámutattam, a nyelvkönyvek tartalmuk miatt a tankönyveknek egy különleges csoportját alkotják, ugyanakkor a nyelvkönyveknek is van ismeretközvetítő, általános és nyelvi kompetenciafejlesztő, valamint értékközvetítő funkciójuk. Karlovitz (2001) tankönyv-tipológiája alapján a nyelvkönyvek általában munkáltató tankönyvek, még abban az esetben is, amikor munkafüzet is tartozik a tanulói nyelvkönyvhöz (angolul: *student's book*). A mai nyelvkönyvek általában nyelvkönyvcsaládokban jelennek meg, ahol a tanulói nyelvkönyvet számos papír alapú vagy digitális kiegészítő elem kíséri, amelyek vagy a tanuló munkáját segítik (munkafüzet, szöszedet, hanganyagok) vagy a tanárét (tanári kézikönyv, tesztek, kiegészítő anyagok). A nyelvkönyvekre jellemző egyedi sajátosság a

tankönyv elején található leckékre lebontott, részletes, készségekre és a nyelvi elemekre vonatkozó áttekintés.

A mai nyelvkönyvek színesek, magazinszerű megjelenésűek (Weninger 2018), ami Medgyes (2018) szerint a tartalmukat is meghatározza. „A helyzet az, hogy a mai nyelvkönyvek az olcsó magazinokat majmolják. Ártatlan témák, kurta szövegek, banális hősök, bárgyú feldolgozás. Csiribiri külső szép fotókkal megspékelve” (Medgyes 2018: 53). Hasonlóan negatív véleményt fogalmaz meg Byram (1990) is, aki szerint a piaci viszonyok felelősek a tartalom sekélyességéért. „A nyelvkönyvtervezést erőteljes nemzetközi piacosítás produktumaként kell felfogni, amelyből az következik, hogy hajlamos arra, hogy olyan elemeket emeljen be a nyelvkönyvekbe, amely azokat mint termékeket vonzóvá teszik, és nem koncentrálnak olyan szociokulturális kérdésekre, amelyek a kulturális elemzést és az interkulturális elmélkedést segítenék elő. Röviden fogalmazva, a külföldi közösség(ek) turistás, sztereotipizált vagy erősen korlátolt szemszögből való megjelenítéséből kifolyólag a nyelvkönyvek túlnyomó többsége hosszú ideig adós maradt azzal, hogy a tükrözze a társadalmi valóságot” (Byram 1990: 85).

2.2.2. A nyelvkönyvkutatás története

Az idegen nyelvi tankönyvek csak a II. világháború utáni időszakban kerültek a figyelem középpontjába köszönhetően két nagy nemzetközi szervezet, az UNESCO és az Európa Tanács grandiózus programjainak. Quillen (1950) tanulmányából tudható az, hogy az UNESCO Titkársága 1951-ben nyitott a nyelvkönyvek irányába, és tervbe vette a nyelvkönyvek helyzetének áttekintését is. 1952-re egy szemináriumot tervezett az idegen nyelvek oktatásáról, amely csak egy évvel később, 1953. augusztusban az akkori Ceylonban került megrendezésre. A négyhetes szakmai szemináriumon, amelyen 18 ország 33 képviselője vett részt, egyetértés mutatkozott abban, hogy a modern nyelvoktatás elválaszthatatlan az adott nyelvet beszélők kultúrájának oktatásától (McQuown 1954: 217). A szemináriumot egy közel háromszáz oldalas kiadvány megjelentetése is követte, amelyben a nyelvoktatás széles körű problémáiról olvashatók tanulmányok, például a nyelvoktatás pszichológiai aspektusáról és kulturális vetületéről, valamint a nyelvkönyvekről is szó esik.²⁵

A tankönyvkutatás fókuszának kiszélesedése, a nemzetközi, majd globális szintű problémák tankönyvi tükröződésére való áthelyeződése, valamint annak felismerése, hogy a nyelvkönyvek kulturális tartalmuk által jelentős mértékben hozzájárulnak ahhoz, hogy a

²⁵ The teaching of modern languages: a volume of studies deriving from the International Seminar organized by the Secretariat of Unesco at Nuwara Eliya, Ceylon, in August, 1953. Paris France: Unesco, 1955.

nyelvtanulók mit tudnak, és hogyan vélekednek másokról (Pingel 2010: 8.), azt eredményezte, hogy a kutatók fokozódó figyelmet fordítanak a nyelvkönyvek kulturális tartalmára, hiszen az is információhordozó. A GEI 1988-ban rendezett konferenciáján az Afrikából érkezett résztvevők azt hangsúlyozták, hogy nyelvtanulóik Európáról, valamint a hajdani gyarmatosító hatalmakról alkotott képét elsősorban az angol és francia nyelvkönyvek formálják (Pingel 2010: 76). Hasonlóan vélekedik García (2005) is, aki a spanyol nyelvkönyvek kulturális tartalmát egyértelműen meghatározó tényezőnek nevezi abból a szempontból, hogy a tanulók milyen kulturális ismeretekkel találkoznak az osztályteremben.

A nyelvkönyvkutatás tekintetében az igazi áttörést az jelentette, amikor az UNESCO Finn Nemzeti Bizottsága javaslatára 1988-ban nemzetközi konzultációsorozat indult azzal a céllal, hogy kritériumokat fogalmazzanak meg az emberiség jelentős problémáinak a tantervekben és a tankönyvekben való megjelenéséhez. Az ezt követő évtizedekben számos útmutató (*guidelines*) készült a témában regionális és globális szintű tanterv- és tankönyvfejlesztések érdekében.

Mérföldkönek tekinthető, hogy Byram és munkatársai (1991) egy több évig tartó projektről számolnak be, amelynek keretében azt vizsgálták, hogyan járul hozzá a nyelvtanítás ahhoz, hogy a tanulók miként gondolkodnak azokról és viszonyulnak azokhoz, akiknek a nyelvét tanulják. Tudományos kutatás tárgyává vált a nyelvkönyvek rejtett tartalma, a tanulók tudatformálására alkalmas társadalmi-kulturális üzenete. Ezt megelőzően a tankönyveket döntően a nyelvi tartalmuk elrendezése vagy az alkalmazott didaktikai megoldások felől közelítették meg a kutatók.

Az UNESCO és a GEI által közösen összeállított „Útmutató a tankönyvkutatáshoz és a tankönyvrevízióhoz (1999, 2010)” már részletesen kitér a nyelvkönyvek által közvetített kulturális tartalomra, valamint közzétesz egy szempontsort is a nyelvkönyvekben található idegen kultúrák elemzéséhez. Byram (1991)-re hivatkozva megállapítja, hogy annak ellenére, hogy a nyelvkönyvnek nem elsődleges célja az, hogy egy másik országról és kultúráról tényudást közvetítsen, minden nyelvkönyv sok információt tartalmaz az idegen nyelvet beszélő közösség kultúrájáról, az emberek viselkedési szokásairól és azokról a kommunikatív szituációkról, amelyek azelőtt ismeretlenek voltak számukra. “A kulturális ábrázolást körültekintéssel kell összeállítani, hogy elkerülhetők legyenek az egyoldalú és előítéletes nézőpontok” (Pingel 2010: 76). Ugyanakkor felhívja a figyelmet arra is, hogy nem ajánlott túl rózsaszínűre sem festeni ezt a képet, mert az a diákcserék alkalmával csalódásokhoz is vezethet.

A másik nemzetközi szervezet, az Európa Tanács, alapításától (1949-től) kezdve kitüntetett értéként kezeli a kulturális és nyelvi sokszínűséget, a multikulturalizmust, a soknyelvűséget (*multilingualism*), az olyan társadalmakat, amelyek többféle etnikai, kulturális csoportból állnak, tagjaik megőrizték hagyományaikat, nyelvüket, szokásaikat, és ezáltal gazdagítják az adott társadalom egészét. Ugyanezen alapelv mentén az ET ugyancsak nagyra becsüli, és különféle programjaival támogatja az egyén nyelvi pluralizmusát, a többnyelvűséget (*plurilingualism*)²⁶. Az ET 5 fő programja²⁷ közül egyik az idegen nyelvek oktatásának támogatása, amely jól illeszkedik az ET által kiemelt értéknek tekintett nyelvi és kulturális sokszínűséghez.

Az Európa Tanács egy külön intézményt hozott létre nyelvpolitikájának a terjesztése érdekében. A grazi székhelyű Élő Nyelvek Európai Központja (*European Centre for Modern Languages*, rövidítve: ECML)²⁸ 1997 óta kutató-fejlesztő és szakember-továbbképző központként működik. Közép- és hosszú távú tematikus programokat hirdet, amelyek projektek és tréningek formájában valósulnak meg, és az eredményekről kézikönyvekben, kiadványokban számolnak be a résztvevők. A jelenleg tartó programok között központi szerepű a következő kettő: „inkluzív utak a neveléshez” és „demokratikus állampolgárságra nevelés”. Az utóbbi témával én is részletesen foglalkozom ebben a disszertációban.

2.2.3. Nyelvkönyvelemzések és -értékelések

A nyelvkönyvek a nyelvoktatásban betöltött központi szerepük miatt a tudományos igényű vizsgálat tárgyává váltak két egymástól jól megkülönböztethető irányból. Az egyik irány az úgy nevezett tankönyvértékelés, amely a nyelvkönyvek szisztematikus vizsgálatát testesíti meg. A kutatók a nyelvkönyvet mint pedagógiai eszközt vizsgálják: a nyelvi tartalmát és/vagy a didaktikai eszköztárát. A tankönyv használatához viszonyítva háromféle tankönyvértékelést különböztet meg a szakma kronológiai szempontból:

- i) a tankönyvhasználatot megelőzően: annak kiderítésére, hogy megfelel-e a tankönyv a tanulócsoporthoz tudásszintjének, a tantervi követelményeknek vagy akár a szerzők által deklarált tulajdonságoknak,
- ii) a tanítási folyamat közben: a tanulók reakcióját dokumentálására,
- iii) a tankönyv használatát követően: azt értékelve, hogy milyen változást eredményezett a tanulóknál a tankönyv használata (Tomlinson 2011: 16).

²⁶ A több- és soknyelvűség terminusok használatáról lásd részletesebben a 2.3.3.3.2. pontot.

²⁷ A további programok: (i) oktatáspolitikai és reformok (ii) demokratikus állampolgárságra nevelés (iii) európai dimenzió (iv) történelemoktatás.

²⁸ <https://www.ecml.at/>.

Az értékelés történhet egy már létező szempontsor mentén, mint például Rivers (1968) és Cunningsworth (1995) szempontjai, vagy a tankönyvjegyzékre kerülést megelőző hatósági minősítéshez használt szempontrendszer, illetve, akár saját szubjektív benyomásokra, preferenciákra alapozva is értékelhető egy tankönyv.

A tankönyvvizsgálat másik iránya a tankönyvelemzés, amely „a tankönyvhöz elsődlegesen mint kulturális termékhez közelít; mint a nyelvekről, emberekről, helyekről és a világról alkotott jelentések repozitóriumához, amellyel a nyelvtanulók a nyelvtanulási és szocializációs folyamat során találkoznak” (Weninger 2018).

2.2.3.1. A nyelvkönyvelemzések elméleti keretei

A nyelvkönyvelemzések gyakran interdiszciplináris elméleti összefüggésrendszerbe ágyazódnak azért, hogy a kutatók egy tágabb dimenzióba helyezhessék a kutatásaikat, amelyek ezáltal túlmutatnak a nyelvtanítás keretein. Weninger (2018) három alapvető elméleti keretet nevez meg: (i) kritikai tantervelmélet (ii) kritikai diskurzuselmélet (iii) a nyelv és kultúra kapcsolatának a vizsgálata. Az alábbiakban röviden ismertetem mindhárom kutatási irányt.

A kritikai tantervelmélet (i) az iskolai tanterv ideológiai aspektusára irányítja rá a figyelmet (Bruner 2004: 37). A társadalmak meghatározó elit csoportjai jelölik ki azokat a követendő normákat, amelyeket a tankönyvek legitimként és igazként ábrázolnak (Apple 1979). A kiválasztást ezeknek a csoportoknak a társadalmi, gazdasági és politikai érdekei határozzák meg, és ez magában hordozza a marginalizálódott társadalmi csoportok tudásának és kultúrájának a kizárását. Így a tanterv, valamint az arra épülő oktatási anyagok a társadalmi kontroll eszközévé vál(hat)nak.

A kritikai diskurzuselmélet (ii) értelmében a diskurzus (akár írott, akár szóbeli formában) hatalmi, társadalmi üzenethordozó (Faircough 2001). A nyelv, amely önmagában semleges jelrendszer, használata által társadalmi tényezővé válik. A diskurzus, esetünkben a tankönyvi szöveg, ezáltal a világ értelmezésének egy eszközévé válik. A kritikus diskurzuselemzés célja azoknak a társadalmi, ideológiai folyamatoknak a feltárása, amelyek a szövegek létrehozását befolyásolták.

A kultúra mint a nyelvkönyv tartalmára irányuló explicit kutatási téma (iii) azóta vált különösen széleskörűvé, amióta Kramersch (1993) kodifikálta a nyelv és a kultúra elválaszthatatlanságát, és a kultúra kutatásának létjogosultságát a nyelvtanításra irányuló kutatásokban. Különös figyelmet érdemel a téma olyan modern nyelvek esetében, mint az angol, a spanyol vagy a francia, amelyek jelentős volt gyarmatbirodalmak nyelvévé is váltak,

és ezáltal sokkal komplexebbé téve a nyelv és kultúra viszonyát. Ezen túlmenően, mivel az angol nyelvet ma sokkal többen beszélnek közvetítő nyelvként, mint anyanyelvként, jogos Byram (1997b) azon elvárása az angol nyelvkönyvektől, hogy a tanulók interkulturális kompetenciájának a fejlesztésére is legyenek alkalmasak. A tanulmányok jelentős része azonban egyrészt a „belső kör” (Kachru 1985, részletesen lásd 2.4.5.1.1.) kulturális dominanciáját tárja fel, másrészt azt, hogy a kultúra egy nagyon szűk szelete jelenik csak meg a nyelvkönyvekben: ételek, fesztiválok, utazás (Yuen 2011, Rácz 2021).²⁹

Weninger három nyelvkönyvelemzési irányát kiegészíthetjük még eggyel, amely magának a kultúrának a globalizációját vizsgálja a nyelvoktatás aspektusából (Kumaravadivelu 2008). Az idegennyelvkönyvek, különösen az angol nyelvkönyvek – mint az intézményes nevelés-oktatás hivatalos taneszközei – kiváló médiumok arra, hogy képeikkel, szövegeikkel és akár nyelvhasználatukkal terjesszék, de legalább is felgyorsítsák a kultúra globalizálódását. A tankönyvi figurák fiatal, sikeres fogyasztók, akik sokat utaznak, nyelveket beszélnek, jól élnek, és életmódjuk vonzó (Gray 2010). Mindez azért problematikus, mert egyrészt torz képet fest a társadalmakról, másrészt így nem nyit utat a globalizáció okozta gazdasági, társadalmi változások kritikus megvitatására, amit a jelen disszertációban bemutatandó kutatás eredményei is megerősítenek.

2.2.3.2. A nyelvkönyvelemzések módszerei

A kutatók által alkalmazott nyelvkönyvelemzési módszerek meglehetősen szerteágazóak, de három fő irány jól kirajzolható. i) tartalomelemzés, ii) kritikus diskurzuselemzés és iii) multimodális elemzés Weninger & Kiss (2015). Ezek alapvetően eltérőek egymástól, más-más pozícióból közelítenek a nyelvkönyvek tartalmához, de ki is egészítik egymást.

A tartalomelemzés (i) az emberi kommunikáció vizsgálatára létre jött módszer. Irányulhat írott szövegre, szóbeli közlésre vagy képi megjelenítésre. „Tartalomelemzésnek nevezünk minden olyan eljárást, amelynek során közlemények, üzenetek törvényszerűen visszatérő sajátosságai alapján módszeres és objektív eljárással olyan következtetéseket vonunk le, amelyek a közleményekben nyíltan kimondva nincsenek, de az üzenet megszerkesztettségének, azaz a kódolásnak a módjából kiolvashatók, s esetleg más eszközökkel, más módon (nem tartalomelemzéssel) nyert adatok segítségével megerősíthetők, igazolhatók.” (Antal 1976: 15) A tartalomelemzések nagy száma ellenére, a módszer még nem standardizált (Weninger 2018), pedig az egységes kutatási eljárás

²⁹A kulturális elemzések megközelítési módjairól részletesebben lásd 2.4.5.1.4.

jelentősen hozzájárulna a kutatási eredmények összehasonlíthatóságához. Mivel jelen kutatás is ezt az elemző módszert választotta, ezért erről részletesebben lásd 3.2.1. fejezetben.

A kritikai diskurzus elemzés (ii) mint módszer a tankönyvi szövegeket a társadalmi kommunikáció eszközeként tekint. Az elemzés kritikai jellege a kutatói hozzáállást tükrözi, amennyiben az elemző célja a tankönyvekben található torzítások, előítéletes beállítások, hátrányos nyelvi-, kulturális-, politikai megkülönböztetések, illetve mellőzések, a rejtett üzenetek és implikációk értelmezése, valamint a háttérben meghúzódó okok felderítése és magyarázata. Például Ilieva (2000) kanadai bevándorlóknak írt nyelvkönyveket elemz abból a szempontból, hogy kinek a kulturális nézőpontja tükröződik bennük, illetve azt, hogy segítik-e a nyelvkönyv szövegei az idegen nyelvet tanulók beilleszkedését az új kultúrába.

Kiss & Weninger (2013) egy harmadik elemzési módot javasolnak a nyelvkönyvelemzéshez, mégpedig egy multimodális módszert (iii), amelyet szemiotikai módszernek neveznek el. Abból indulnak ki, hogy a jelentésalkotás elválaszthatatlan a vizuális elemektől, és mivel a mai nyelvkönyvek jelentős része igen gazdag képi elemekben, a kutatók úgy ítélik meg, hogy vizsgálni kell nemcsak a vizuális elemeket mint tartalomhordozókat, hanem a vizuális elemek és szövegek együttes jelentésformáló hatását is.

2.3. A nyelv és kultúra értelmezése az idegennyelv-oktatás tükrében

Ebben az alfejezetben a kultúrát az idegennyelv-tanítás szemszögéből veszem górcső alá. Először a nyelv és kultúra összefonódását mutatom be. Ezután történeti áttekintést nyújtok a kultúrafogalom változásáról és értelmezéséről, ami szervesen kapcsolódik a nyelv- és kultúratanításhoz: meghatározza annak tartalmát, célját és módszerét is. Az 1950-es évek elejétől napjainkig terjedő közel hét évtizedet a nyelv- és kultúraértelmezés csomópontjai mentén három jól elkülöníthető időszakra osztom.

A történeti áttekintést követően bepillantást nyújtok abba a két meghatározó európai dokumentumba, amelyek közvetlen hatással voltak a hazai oktatási dokumentumokra is, elsősorban a Nemzeti alaptantervekre. A nemzetközi dokumentumokat összevetem a Nat (2012)-vel és a Nat (2020)-szal a nyelvi és a kulturális kompetenciák értelmezése tekintetéből.

2.3.1. A nyelv és kultúra összekapcsolódása

A természetes nyelvek kultúrába ágyazottsága elvitathatatlan. Kramsch (1998: 3) három dimenzióban is értelmezi a nyelv és kultúra összefonódását. Szerinte amikor egy nyelvet

kommunikációra használunk, a nyelv a kulturális valóság kifejezője, megtestesítője és szimbóluma. Ez azt jelenti, hogy egyrészt a nyelv használata során az adott közösség tagjai az őket körülvevő kulturális valóságból származó élményeiket osztják meg egymással vagy más közösséghez tartozókkal. Másrészt a nyelvnek jelentésteremtő ereje is van azáltal, hogy a segítségével értelmezzük a bennünket körülvevő világot. Harmadrészt a nyelv egyúttal egy nyelvi közösséghez és ezáltal egy társadalmi, nemzeti közösséghez való hovatartozás szimbóluma is.

A nyelv és kultúra ilyen szoros szimbiózisából egyenesen következik, hogy egy idegen nyelv tanítása nem lehet elválasztható annak a kultúrának az egyidejű tanításától, amelyhez az adott nyelv ezer szállal kötődik, nélküle elképzelhetetlen hatékony kommunikációról beszélni. Bennett (1997: 16) „folyékonyan beszélő bolond”-nak nevezi azokat, „akik ugyan jól beszélnek egy idegen nyelvet, de nem értik a nyelv társadalmi és filozófiai tartalmát.” Bennett szerint, ha ezt a helyzetet el akarjuk kerülni, meg kell értenünk az adott idegen nyelv kulturális dimenzióját. Hasonló álláspontot képvisel Sárdi (2002: 102) is, aki szerint a kultúrát mellőző nyelvtanítás során a tanulók csak egy „üres nyelvi kerettel” találkozhatnak.

A nyelvtanítás szempontjából legalább annyira fontos kérdés az, hogy egy tankönyv mit közvetít az adott kultúrából, mint az, hogy milyen didaktikai apparátust vonultat fel az adott nyelv elemeinek elsajátítását elősegítendő, hiszen a nyelvtanuló gyakran a nyelvkönyvön keresztül találkozik először nemcsak az adott nyelvvel, hanem azzal a kultúrával is, amelyben a nyelvközösség(ek) él(nek). A nyelvtanulási folyamat egy akkulturációs³⁰ folyamat is, amelynek során a nyelvtanuló az idegen nyelv közvetítésével egy addig ismeretlen közösség viselkedését, értékeit, történelmét, azaz kultúráját igyekszik megismerni.

Ennek a tanulási folyamatnak egy jelentős eszköze a nyelvkönyv, amely tartalmával – a benne lévő szövegeken, képeken, grafikonokon, feladatokon, színeken keresztül – kultúrákövetítővé válik. Cortazzi & Jin (1999: 204) a nyelvkönyveket kulturális tartalmukat illetően három fő kategóriába sorolja. *(i)* A célnyelvi ország(ok) kultúráját előtérbe helyező tankönyvek, amelyek az(oka)t a kultúra(ka)t mutatják be a nyelvtanulóknak, amely(ek)ben az adott idegen nyelvet anyanyelvként beszélnek. Ezek tipikusan a célnyelvi országban kiadott, anyanyelvi beszélők által írt, nemzetközi piacra szánt tankönyvek. *(ii)* A forrásnyelvi kultúrát előtérbe helyező tankönyvek, amelyek a nyelvtanulók saját nemzeti kultúrájáról is sok információt nyújtanak az adott idegen nyelven. Ez a helyi kiadású

³⁰ A fogalom nem tévesztendő össze az enkulturációval, amely az anyanyelvi kultúrába való beilleszkedés folyamatát jelöli.

tankönyvekre jellemző, amelyek szorosan követik a nemzeti tanterveket. (iii) A nemzetközi szintű célnyelvi kultúrát bemutató tankönyvek, sokszínű, változatos kultúrákkal, amelyekben a célnyelvet mint *lingua francát* használják. Ez a globális kiadók globális piacra szánt nyelvkönyveitől várható.

Véleményem szerint az ideális tankönyv a három kategória metszéspontjában található: betekintést nyújt a célnyelvi kultúrába, rendszeresen készíteti a tanulókat saját, forrásnyelvi kultúrájukról idegen nyelven történő megnyilatkozásokra, valamint földrajzilag széleskörű kulturális ismeretek is nyújt.

2.3.2. Kultúraértelmezések történeti horizontban

2.3.2.1. Első korszak: Az 1950-es évektől az 1970-es évek végéig

Két antropológus, Kroeber és Kluckhohn már 1952-ben monográfiát írtak az antropológia egyik központi kérdésköréről, a kultúra fogalmáról. Több száz különböző meghatározást tekintettek át,³¹ ami önmagában is jól mutatja egyrészt a konszenzusos definíció hiányát, másrészt a fogalom különféle diszciplínák felőli megközelítésének az igényét. Kroeber & Kluckhohn (1952) saját definíciót is alkotnak:

„A kultúra nyilvánvaló és rejtett mintákból áll, melyek jellemzik és befolyásolják a viselkedést, és amelyeket jelképek által tanulunk és adunk tovább. E jelképek embercsoportok teljesítményét, termékeit fejezik ki, melyek pl. tárgyak formájában öltenek testet. A kultúra lényege azonban hagyományos (azaz történelmileg kialakult és kiválasztódott) szellemiségben található, és különösen az ehhez kapcsolható értékekben. A kulturális rendszerek egyrészt cselekvések eredményei, másrészt további cselekvések kiváltói lehetnek” (idézi Holló 2019: 15).

A fenti meghatározásból jól látható, hogy az esztétikai értelemben használt kultúra fogalom, amit szokás nagybetűs kultúrának (angolul: *Culture*) is nevezni, az 1950-es évekre kibővül a viselkedés kultúrájával, a kisbetűs kultúrával (angolul: *culture*), amely az adott közösség tagjaira jellemző értelmezéseket, gondolkodásmódot, értékeket és a mindezek által determinált viselkedésmódokat foglalja magába. A kultúra anyagi (tárgyasult), valamint szellemi formákban (például: értékekben) ölt testet.

Ebben a korszakban olyan kultúra-definíciók születtek, amelyek máig meghatározóak a nyelvpedagógiai kutatásokban (Meadows 2016: 151). Az egyik gyakran idézett definíció

³¹ Seelye (1993)

szerint: „A kultúra kommunikáció, és a kommunikáció kultúra” (E. T. Hall 1959: 217), ami azt jelenti, hogy kommunikációnk kultúránkba kötött, a kultúránkat pedig kommunikáció révén fejezzük ki. Ezt a meghatározást tekinthetjük Kramsch (1998) fent idézett gondolata előfutárának a nyelv és kultúra összefonódásáról.

A korszak kultúra-meghatározásai a viselkedésmintázatok strukturáltságát, rendszerszerűségét hangsúlyozzák. Lado szerint „a kultúrák magatartásmintázatok strukturált rendszerei” (Lado 1957: 111). Brooks úgy véli, hogy a kultúra nem más, mint „életvezetési mintázatok” (Brooks 1968: 218). Seelye pedig ekképpen fogalmazza meg a kultúra lényegét: „a kultúra az emberek életmódja” (Seelye 1968: 24). Ebből következően úgy véli, hogy a nyelvtanítás/nyelvtanulás célja az, hogy megtanítsa „jól működni” egy idegen kultúrában.

A nyelvtanítás gyakorlatában a kulturális ismereteket beleszövik az ötvenes-hatvanas évek tipikus nyelvpedagógiai módszerébe, az audiolingvális módszer³² nyelvtani feladatsoraiba. Ebben az időszakban magának a nyelvnek az elsajátíttatását helyezik előtérbe, a kultúra megismertetése a nyelvtanulókkal különválik, csak másodlagos szerepet tölt be annak ellenére, hogy Lado (1957: 112) részletesen kidolgozta két kultúra összehasonlításának a módszerét. Ehhez egy háromdimenziós képletet ajánl: a forma, a jelentés és az eloszlás vizsgálatát. Ugyanannak a mintázatnak (formának) más jelentése lehet egy idegen kultúrában, ami fordítva is igaz. Az idegen nyelvi kommunikációs félreértések elkerülése végett ugyanúgy vizsgálat alá kell vonni a célnyelvi kultúrát, mint a célnyelv különféle nyelvi rendszereit (a fonológiai, a morfológiai és a szintaktikai rendszerét). A kultúratanítás célja betekintést nyújtani a célnyelvi kultúrába; a nyelvtanuló legyen megfigyelő, tegyen összehasonlításokat, vonjon le következtetéseket.

Említésre méltó az, hogy noha Lado (1957) még nem használja a kulturális tudatosság kifejezést, felsorolja azokat a készségeket, amelyeket elsajátíthatunk akkor, ha „tudjuk, hogy egy viselkedési formának más jelentése van egy másik kultúrában” (1957: 5), mint a sajátunkéban. Ezáltal esélyt kapunk saját kultúránk megértésére is, toleránsabbá, elfogadóbbakká válunk, jobban meg fogunk érteni minket egy idegen helyen.

Ebből az időszakból származik talán a legismertebb és legtöbb területen alkalmazott kultúramodell, E. T. Hall antropológus jéghegy-modellje³³ (E. T. Hall 1959), amelyet nyilvánvaló, látható (angolul: *overt*) és rejtett, láthatatlan (angolul: *covert*) elemek alkotnak.

³² Az audiolingvális nyelvtanítási módszerről lásd Bárdos (2005).

³³ Hidasi (2004: 13) megemlíti, hogy a jéghegyet mint motívumot nem E. T. Hall (1959) használja először, már Freud személyiség-koncepció szemléltetésében is megjelenik.

A kultúrát alkotó elemek kisebbik része a felszín feletti részben található, azaz szemmel is jól látható; ilyenek a nyelv, a művészi alkotások vagy az ünnepek. A jéghegy alapja, amely jóval nagyobb, és a kultúra szemmel láthatatlan értékeit, normáit, hiedelmeit, a különféle jelenségekhez való viszonyulásait tartalmazza, amelyek mind a „mélyben” találhatóak, de meghatározzák a felszínen látható elemeket. Azért fontos az idegen nyelv tanulását összekapcsolni az idegen kultúra megismerésével, hogy a nyelvtanuló megértse a felszíni jelenségeket.

A kultúra és a nyelvtanítás szempontjából a fenti három évtizedre vonatkozóan az alábbi észrevételeket tehetjük. (i) A kultúra értelmezési tartománya magába foglalja a hagyományos esztétikai értelmezésen túl a mindennapi kultúrát is. (ii) Fontossá válik a kultúra láthatatlan, felszín alatti rétege. (iii) A nyelvtanulók számára a célnyelvi norma elérése az ideál.

2.3.2.2. Második korszak: Az 1980-as évektől az ezredfordulóig

Ebben az időszakban markáns változásoknak lehetünk tanúi a nyelv- és a kultúratanítás vonatkozásában. A kultúra már nemcsak objektív elemek halmaza (látható és láthatatlan), hanem előtérbe kerül a kultúra egyéni, szubjektív dimenziója is, azaz a világ egyéni észlelése, interpretációja és az ebből adódó egyéni jelentésalkotás is. Az egyének saját tapasztalatából építkező kultúrafelfogás válik dominánssá: a kultúra mint társadalmi gyakorlat, a jelentésalkotás szubjektív kerete (Kramsch 1998). Az egyéni kulturális beágyazottságunk meghatározza a körülöttünk lévő világ értelmezését. Ugyanaz a jelenség többféleképpen értelmezhető. Ezért például az udvarias és udvariatlan viselkedés megítélése kontextus függő.

Murphy (1988) egy antropológus, Melville Herskovits 1960-as kulturális relativizmus fogalmát értelmezi újra. Herskovits meghatározásában a kulturális relativizmus „alapelve a következő: az ítéletek tapasztalatokon alapulnak és a tapasztalatok tolmácsai mindenkor a saját kultúrájuk felfogásának megfelelő gondolatmenetet közvetítenek” (idézi Gergely 2002: 87).

Egy másik új eleme ennek az időszaknak a kultúraértelmezésében a sokszínű nemzeti kultúra megjelenése, szemben az addigi homogénnek tekintett nemzeti kultúrákkal. Minden kultúrában szubkultúrák sokasága lelhető fel, és minden egyén eltérő szubkultúrák hálójában szocializálódik. A korszak elméletalkotói szerint a nyelvtanulókat nem egy bizonyos kultúrával való találkozásra kell felkészíteni, azaz a nyelvtanításnak nem kultúra-specifikusnak (*culture-specific*) kell lennie, hanem inkább az idegen kultúrákkal való

találkozásra általában (*culture-general*). Ezért olyan általános készségekre, képességekre és attitűdökre van szükség, amelyek segítenek a nyelvtanulóknak az ismeretlen környezetben való tájékozódásban, a kultúrák közötti közvetítésben (Alptekin 1984).

A nyelvtanítás máig meghatározó fogalma, a kommunikatív kompetencia, szintén ebben a korszakban vált komplex modellé. A kommunikációra való képesség mibenlétét nemcsak nyelvészek, hanem antropológusok is kutatták. Noam Chomsky amerikai generatív nyelvész már 1965-ben bevezette a nyelvi kompetencia és nyelvi performancia néven ismertté vált fogalompárt (Chomsky 1965), amelyben az előbbi egy nyelvi rendszernek az ismeretét, a kommunikációra való elméleti képességet jelöli, az utóbbi pedig a konkrét megnyilatkozásokat. A kompetencia előfeltétele a performanciának. Chomsky szerint az emberrel veleszületett nyelvi mechanizmus elegendő a megfelelő kommunikációhoz.

Más értelmezést ad a kompetenciafogalomnak egy antropológus, aki először használja a „kommunikatív kompetencia” terminust. Hymes (1972: 282) szerint a kommunikatív kompetencia az ember legáltalánosabb képessége, amely a beszélő tudat alatti nyelvtudásán (*tacit knowledge*) és a tudás használatára való képességén (*ability for use*) alapul.³⁴ Ugyanakkor Hymes kibővíti a sikeres kommunikációhoz szükséges tényezők körét, és rámutat arra, hogy kijelentéseink kontextusban értelmezhetők, ezért a megfelelő (*appropriate*) nyelvhasználatnak illeszkednie kell az adott szociokulturális kontextusba is.

A kommunikatív kompetencia továbbgondolására és modellálására³⁵ csak egy évtizeddel később kerül sor. Kronologikus áttekintésem a modelleket abból a szempontból veszi górcső alá, milyen fontosságot tulajdonítanak a kulturális jártasságnak ebben a komplex célképzetben. A máig legismertebb kompetenciamodellt Canale & Swain (1980) és Canale (1983) dolgozták ki, akik a kommunikatív kompetenciát nyelvi, szociolingvisztikai, stratégiai, valamint szövegalkotói kompetenciákra bontották.³⁶ Szociolingvisztikai szempontból kompetensnek tekinthető az a beszélő, aki a társadalmi elvárásokat, szokásokat figyelembe véve, az adott kontextusnak megfelelő (*appropriate*) nyelvi produktumokra képes. Canale (1983: 8) felhívja a figyelmet a nyelv kultúraspecifikus jellemzőire, amelyeknek az ismerete és helyes használata ugyanolyan lényeges az eredményes kommunikációhoz, mint a nyelvi elemek megfelelő használata.

³⁴ Pride & Holmes (1979: 282).

³⁵ Terminológiai szempontból eklektikus képet mutat a modellek elnevezése: „kommunikatív kompetencia, kommunikatív képesség” (van Ek 1986), „kommunikatív nyelvi képesség” (Bachman 1990, Bachman & Palmer 1996).

³⁶ A „szövegalkotói kompetencia” kiegészítést Canale (1983) illesztette be a rendszerbe.

Van Ek (1986) két újabb komponenssel egészíti ki „kommunikatív képesség” (*communicative ability*) modelljét: a szociokulturális és a szociális kompetenciával. A szociokulturális kompetencia azt jelenti, hogy az idegennyelv-használó tudatában van annak, hogy a nyelvi elemek bizonyos szociokulturális kontextushoz kötöttek, és a kontextus befolyásolja az anyanyelvi beszélők választásait. A szociális kompetencia az az általános (nem nyelvi) képesség, amely lehetővé teszi a nyelvtanuló számára a különféle társas helyzetekben való helyes stratégiáknak az aktivizálását a kommunikációs cél elérése érdekében (van Ek 1986: 8). Szempontunkból lényeges előrelépést jelent van Ek modellje, hiszen itt jelenik meg először expliciten az, hogy a sikeres kommunikációhoz a különböző kultúrákban való jártasság is fontos.

Bachman (1990), majd Bachman & Palmer (1996) kompetenciamodellje, a „kommunikatív nyelvi képesség” (*communicative language ability*), a pragmatikai kompetencia részének tekinti a szociolingvisztikai kompetenciát. Celce-Murcia et al. (1995) és Celce-Murcia (2008) ötkomponensű pedagógiai szempontú modelljében újra megjelenik a szociokulturális kompetencia. A szerzők részletesen felsorolják e kompetencia elemeit (1995: 23-24): társadalmi tényezők (pl. kor, nem, státusz), a stilisztikai megfelelés tényezői (udvariassági konvenciók, a formalitás foka), kulturális tényezők (a célország szociokulturális hátterének ismerete, kultúraközi tudatosság), valamint a nem-verbális kommunikációs tényezők (pl. proxemika,³⁷ testbeszéd). Ezek együttes megléte szükséges a sikeres kommunikációhoz.

CANALE & SWAIN (1980), CANALE (1983)	VAN EK (1986)	BACHMAN (1990), BACHMAN & PALMER (1996)	CELCE-MURCIA ET AL. (1995), CELCE-MURCIA (2008)
<i>szociolingvisztikai kompetencia</i>	<i>szociokulturális kompetencia</i>	<i>szociolingvisztikai kompetencia</i>	<i>szociokulturális kompetencia</i>

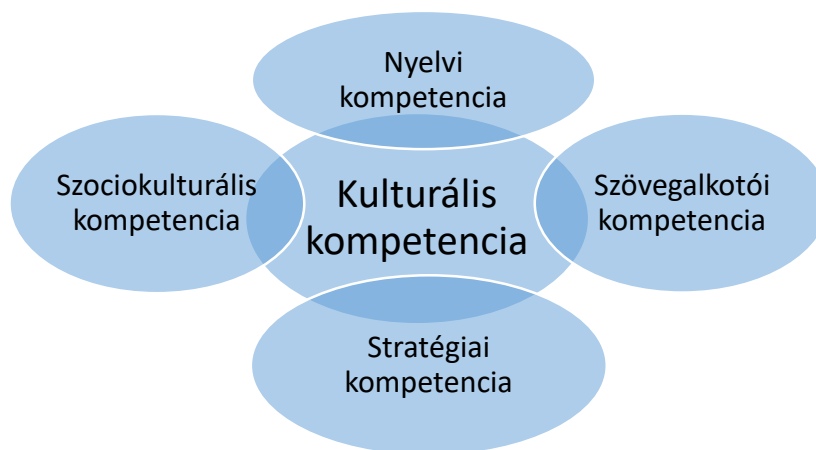
2.1. táblázat A kultúra elhelyezése a kompetenciamodellekben

Az eddig ismertetett kompetenciamodellek szociolingvisztikai vagy szociokulturális kompetenciának nevezik a kommunikációhoz elengedhetetlen kulturális ismereteket. A két terminus között jelentős a különbség. A szociolingvisztikai megnevezés a nyelv társadalmilag meghatározott használatát jelenti, míg a szociokulturális terminus a nyelvhasználat társadalmi és kulturális meghatározottságára utal.

Az első olyan nyelvkompetencia-modell, amely explicit módon kulturális kompetenciát is tartalmaz, Bárdos (2002) modellje a 2.1. ábrán, aki a klasszikus Canale &

³⁷ Proxemika: „a kommunikáció és a hétköznapi tevékenységek során a személyek között betartott távolság”, <https://idegen-szavak.hu/keres/proxemika>, letöltve 2021. március 17-én.

Swain (1980) modellt formálja át úgy, hogy a kulturális kompetencia átfogja és egyben tartja a modell többi négy elemét. A modell vizuális ábrázolása is megerősíti a szerző álláspontját, amely szerint a kulturális kompetencia egyenrangú a többi kompetenciával, és ugyanolyan fontos a sikeres kommunikációhoz, mint a többi, mert jelen van a nyelvi, a szociolingvisztikai, a stratégiai és a szövegalkotói kompetenciákban is.



2.1. ábra Bárdos (2002) kommunikatívkompetencia-modellje

Az angol nyelv nemzetközivé válása és *lingua franca* használata azt eredményezi, hogy az idegen nyelvű interakciók többségében már nem anyanyelvi beszélő és idegen nyelvű beszélő vesz részt, hanem egy interkulturális szituációban két eltérő anyanyelvű és eltérő kultúrájú beszélő, akik közül egyiknek sem anyanyelve a közvetítő nyelv. Ehhez Byram (1997) megalkotja az interkulturális beszélő (*intercultural speaker*) fogalmát, aki képes a kultúrák közötti közvetítésre, mert ismeri és értelmezni is tudja a kultúrák közötti különbségeket és hasonlóságokat, képes igazodni a beszélgetőpartneréhez, gondolkodását nem fékezik sztereotípiák, és az interakció során saját viselkedését is tudja figyelni. „Egy nyelvtanulónak legalább ebben az értelemben, nem az anyanyelvi beszélőre kell hasonlítani” (Golubeva 2006a: 65).

Mérföldkő a nyelvpedagógiában Byram és Zarate (1995), valamint Byram (1997) interkulturális kommunikatívkompetencia-modellje (a továbbiakban IKK), amely tovább lép az addigi kommunikatív kompetencia-modelleken azáltal, hogy az interkulturális szituációban közvetíteni tudó beszélő kompetenciáit helyezi a középpontba. Ez a „kulturális fordulat”, ahogy jóval később erre a változásra Byram (2013) utal, öt képességben (*savoirs*) azonosítja az interkulturális kompetencia alkotóelemeit, amelyek az idegennyelv-tudást alkotó nyelvi, szociolingvisztikai és szövegszerkesztési kompetenciák mellett elengedhetetlenek a sikeres kommunikációhoz (Byram 1997: 50-53).

INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKATÍV KOMPETENCIA	
IDEGENNYELV-TUDÁS	INTERKULTURÁLIS KOMPETENCIA
– <i>nyelvi kompetencia</i>	– <i>kulturális ismeretek</i>
– <i>szociolingvisztikai kompetencia</i>	– <i>attitűdök</i>
– <i>szövegszerkesztési kompetencia</i>	– <i>értelmezés és összevetés készsége</i>
	– <i>megfigyelés és cselekvési készségek</i>
	– <i>kritikai kulturális tudatosság</i>

2.2. táblázat Az interkulturális kommunikatív kompetencia modellje (Byram 1997)

A modell elemei közül csak az újnak számító interkulturális kompetencia részeit veszem itt számba:

- i) kulturális ismeretek (*savoirs*)³⁸: a tanuló saját kultúrájának és beszélőtársa kultúrájának közösségi szokásairól, tárgyairól, társadalmi csoportjairól;
- ii) attitűdök (*savoir être*): kíváncsiság, nyitottság, hajlandóság arra, hogy felfüggeszük előítéleteinket más kultúrákkal szemben, illetve saját kultúránkba vetett feltétlen hitünket;
- iii) értelmezés és összevetés készségei (*savoir comprendre*): értelmezni, magyarázni tudjuk a célnyelvi dokumentumokat, eseményeket, és össze tudjuk hasonlítani azokat sajátjainkkal;
- iv) megfigyelés és tanulás készségei (*savoir apprendre/faire*): új ismeretek és szokások elsajátításának és azonnali alkalmazásának a készsége;
- v) kritikai kulturális tudatosság (*savoir s'engager*): olyan képesség, amelynek segítségével az egyén explicit kritériumok alapján képes kritikusan értékelni a saját vagy más országok mindennapi kulturális gyakorlatát és e kultúrák termékeit.³⁹

A fenti áttekintés azt mutatja, hogy a 20. század utolsó két évtizede igen pezsgő és termékeny időszak volt a nyelv- és kultúranitás történetében. A kultúrafogalom bővülésének, valamint a kommunikatívkompetencia-modellek fokozatos cizellálódásának lehettünk a tanúi. A kultúrák közötti közvetítés képessége meghatározó tanítási/tanulási céllá vált.

2.3.2.3. Harmadik korszak: A századfordulótól napjainkig

A globalizáció térhódításának köszönhetően tovább alakul a kultúra fogalma: a globális kulturális folyamatok erőteljesen átformálják a nemzeti kultúrák integritását, illetve a

³⁸ A magyar elnevezéseket Hollótól (2019) vettem át.

³⁹ Az (v) pontot Holló (2019: 46) az alábbiakkal egészíti ki: [a kritikai kulturális tudatosság] „a különféle kultúrák és kulturális különbségek elemző megértését segíti elő, és mely arra figyelmezteti az idegennyelv-használót, hogy mindig előfordulhatnak olyan kulturális különbségek, melyek a felszínen nem látszanak, de mégis befolyásolhatják a kommunikációt.”

nemzeti kultúrának a helyi közösség gondolkodását meghatározó szerepét (Risager 2007). A kultúra fogalma egyre komplexebbé válik, amint újabb és újabb dimenziókat kap. Kramsch legújabb kultúradefiníciója két lényeges, új elemmel bővül: a kultúra hordozható, és az idők során változik.

„A kultúrák a cselekedetek és események interpretációinak hordozható keretei, amelyeket az egyének elsődleges szocializációjuk során szereztek, és amelyek idővel változnak, hiszen az emberek vándorolnak, vagy olyan személyekkel kerülnek kapcsolatba, akik másképpen szocializálódtak” (Kramsch 2015: 409).

A mai napig a nyelv- és kultúratanítás tartalmát domináns módon Byram (1997) IKK-modellje határozza meg, amelynek fő célkitűzése, hogy a tanulókat olyan interkulturális beszélő/közvetítő szerepre készítse fel, amelyek előre nem kiszámíthatók, valamint – a kritikus pedagógiai irány miatt – egyre erőteljesebben egy aktív cselekvő szerepre is annak érdekében, hogy kiálljon és cselekedjen a társadalmi méltányosság és igazságosság érdekében (Hall, 2012). Ennek eléréséhez a tapasztalaton alapuló tanulási formák ajánlottak, mint például külföldön való tanulás, személyes (szemtől szembeni) interkulturális beszélgetések, szerepjátékok, autentikus szövegek megbeszélése, vendégelőadások, sokszínűségi műhelytalálkozók (*diversity workshops*). Ugyanakkor mindez jelentős kihívás elé állítja a nyelvtanárokat, ami miatt a(z angol) nyelvtanítás osztálytermi gyakorlata nincs összhangban az elmélettel (Meadows 2016: 12). Hasonló eredményre jutott Lázár (2011) is, aki szerint a „nyelvtanítás és a nyelvtanárképzés középpontjában leginkább még mindig csak a nyelvi kompetencia fejlesztése áll” (Lázár 2011:15), annak ellenére, hogy az válik sikeres nyelvtanulóvá, aki pozitív attitűdöt mutat a célnyelvi kultúra iránt (Sárdi 2002: 102).

A tankönyvek sem nyújtanak segítséget a tanároknak az IKK tanításához. Például Young et al. (2009) a nyelvkönyveket is kritikával illette, mert felületesen viszonyulnak a kulturális csoportokhoz. Yuen (2011) azt tárta fel, hogy bizonyos Hong Kongban használt angol nyelvkönyvek az angol nyelvet nem nemzetközi nyelvként (EIL: *English as an international language*) kezelik. Gómez Rodríguez (2015) Kolumbiában használt angol nyelvkönyvekről azt állapította meg, hogy a kultúra felszíni értelmezésére korlátozódnak, ami alkalmatlan a tanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának a fejlesztésére.

Összességében elmondhatjuk, hogy a kultúrafogalom jelentős változáson ment keresztül az 1950-es évektől napjainkig terjedő időszakban. A kultúráról való gondolkodás változása során egyre bővült a fogalom értelmezési tartománya, újabb és újabb dimenziók tágították a fogalmi keretet. A hatvanas évekre jellemző statikus, nemzeti kultúrákhoz kötött

esztétikai, művészetben testet öltő kultúrafogalomtól, mára egy fluid, az egyének környezete által állandóan formálódó kultúrafogalom vált elfogadottá. Meadows (2016: 163) tömör megfogalmazásában: a *kultúra-az-egyénben* helyett már a *kultúra-a-kontextusban* a megfelelő jellemzés.

2.3.3. Nyelvi kompetencia-modellek kulturális eleme irányadó dokumentumokban

Csakis az Európában használatos élő nyelvek jobb megismerése teszi lehetővé a különböző anyanyelvű európaiak közötti kommunikáció és interakció erősödését az európai mobilitás, a kölcsönös megértés és együttműködés előmozdítása, illetve az előítéletek és a diszkrimináció megszüntetése érdekében.⁴⁰

Az alábbiakban a nyelvi és a kulturális kompetenciák értelmezése szempontjából áttekintést nyújtok arról a két meghatározó európai dokumentumról, amelyek közvetlen hatással voltak a hazai oktatási dokumentumokra: a Közös Európai referenciakeretről, valamint az Európai Parlament és az EU Tanácsának ajánlásairól. Ezután ugyanebből a nézőpontból összevetem az európai dokumentumokat a disszertáció benyújtásának évében érvényben lévő két nemzeti alaptantervvel, a Nat (2012)-vel és a Nat (2020)-szal.

2.3.3.1. A Közös Európai Referenciakeret nyelvi kompetencia-modelljének kulturális eleme

Az Európa Tanács irányadó nyelvpedagógiai dokumentuma, a *Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* (2002, angolul 2001) (a továbbiakban KER) célja az volt, hogy megteremtse az európai országok eltérő oktatási rendszereiből adódó különböző nyelvi szintek összehasonlíthatóságát. A KER meghatározza a nyelvtudás szintjeit, ami lehetővé teszi többek között a nyelvi teljesítmények értékelésének, a tananyagoknak és a tanfolyamoknak az európai szintű harmonizációját, valamint azt, hogy a nyelvtanulók saját tudásuk alakulását is figyelemmel kísérik. A dokumentum részletesen bemutatja, milyen tudásra, mely készségekre van szükségük a nyelvtanulóknak az egyes szinteken a sikeres idegen nyelvi kommunikációhoz.

⁴⁰ Az Európa Tanács Miniszteri Bizottságának R (82) 18. számú ajánlásában megfogalmazott alapelvek egyike.

A KÖZÖS REFERENCIASZINTEK					
ALAPSZINTŰ NYELVHASZNÁLÓ		ÖNÁLLÓ NYELVHASZNÁLÓ		MESTERFOKÚ NYELVHASZNÁLÓ	
A		B		C	
Minimumszint	Alapszint	Küszöbszint	Középszint	Haladó szint	Mesterszint
A1	A2	B1	B2	C1	C2

2.3. táblázat A KER közös referenciaszintjei

A KER (2002: 37) szerint “minden emberi kompetencia hozzájárul valamilyen módon a nyelvhasználók kommunikációs képességeihez, és így a kommunikatív kompetencia valamely alkotóelemének tekinthető.” A KER igen részletes leírást ad a nyelvhasználók/nyelvtanulók kompetenciáiról (5. fejezet). A könnyebb áttekinthetőség érdekében táblázatba foglaltam a nyelvhasználói kompetenciák fő alkotóelemeit.

NYELVHASZNÁLÓK/NYELVTANULÓK KOMPETENCIÁI	
ÁLTALÁNOS KOMPETENCIÁK	KOMMUNIKATÍV NYELVI KOMPETENCIÁK
<p>A) Tényszerű ismeretek (<i>savoir</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> – a világról szóló ismeretek – szociokulturális ismeretek – interkulturális tudatosság <p>B) Készségek és jártasságok (<i>savoir-faire</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> – gyakorlati készségek és jártasságok – interkulturális készségek és jártasságok <p>C) Egzisztenciális kompetencia (<i>savoir-être</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> – attitűdök – motiváció – értékek (etikai, morális) – meggyőződések (vallási, ideológiai) – kognitív stílusok – személyiségtényezők <p>D) Tanulási képesség (<i>savoir-apprendre</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> – nyelvi és kommunikációs tudatosság – általános fonetikai tudatosság – tanulási készségek – heurisztikus készségek 	<p>A) Nyelvi kompetenciák</p> <ul style="list-style-type: none"> – lexikális kompetencia – grammatikai kompetencia – szemantikai kompetencia – fonológiai kompetencia – helyesírási kompetencia – ortoépiái⁴¹ kompetencia <p>B) Szociolingvisztikai kompetencia</p> <ul style="list-style-type: none"> – a társadalmi viszonyok nyelvi jelölése – udvariassági szokások – a népi bölcsesség kifejezései – stílusrétegbeli különbségek – dialektus és akcentus <p>C) Pragmatikai kompetenciák</p> <ul style="list-style-type: none"> – beszédalkotási kompetenciák – funkcionális kompetencia

2.4. táblázat Nyelvhasználók/nyelvtanulók kompetenciái a KER alapján (2002: 121-157)

A KER kompetenciamodelljéről az alábbi megállapítások tehetők:

- i) A KER kompetenciamodellje interkulturális szemléletű.
- ii) Tartalmilag nagy a hasonlóság Byram & Zarate (1995), illetve Byram (1997) modelljével.
- iii) A KER úgy nevezett általános kompetenciái jelentős mértékben megegyeznek Byram (1997) modelljének interkulturális kompetenciaelemeivel.

⁴¹ Ortoépia: „a helyes kiejtés és az ezzel foglalkozó tudományág” (<https://idegen-szavak.hu/keres/ortoepia>).

- iv) A KER két fő kompetenciátípusra osztja az idegen nyelvi kommunikációhoz szükséges kompetenciákat. Ez szerkezetileg eltér az eddig ismertetett kompetenciamodellektől.
- v) Ez a felosztás az általános kompetenciákat, amelyekbe beletartoznak a témám szempontjából releváns szociokulturális ismeretek, az interkulturális tudatosság, valamint az interkulturális készségek és jártasságok is, egy szinttel feljebb emelte. Ez azt jelzi, hogy a KER hangsúlyos szerepet tulajdonít ezeknek a kompetenciáknak.

A KER-ben a szociokulturális tudás a célnyelvet beszélő közösség(ek) társadalmára és kultúrájára vonatkozó ismereteket foglalja magában, amelyek meglehetősen fontosak a nyelvtanulók számára, ugyanis „ezek valószínűleg kívül esnek a tanuló korábbi tapasztalatainak körén, és könnyen előfordulhat, hogy sztereotípiák torzítják” (KER 202: 122). A dokumentum részletesen felsorolja ezen ismeretek elemeit. Az interkulturális tudatosság azt jelenti, hogy a nyelvtanuló tisztában van azzal, hogy a kultúrák összehasonlítása során eltérő nézőpontokból szemléljük a „másikat”; gyakran nemzeti sztereotípiák által befolyásolva. A viszonyításnak a képessége, a kulturális érzékenység, a másokhoz való alkalmazkodó készség és a kulturális konfliktuskezelés képessége pedig az interkulturális készségek és jártasságok közé tartozik.

2.3.3.2. Az Európai Parlament és az Európai Unió Tanácsának ajánlásai a kulcskompetenciákra vonatkozóan

2.3.3.2.1. Az Európai Parlament és az Európai Unió Tanácsának ajánlása (2006)

Az Európai Unió az ezredfordulón három fő kihívással nézett szembe gazdasági versenyképességének megőrzésével kapcsolatban: (i) a munkaerő általános képzettségének elégtelen szintje – noha az új munkahelyek fele felsőfokú végzettséget igényel, a munkavállalók egyharmada alacsonyan képzett; (ii) kedvezőtlen demográfiai változások – elöregedő társadalom, a fiatalok egyre zsugorodó aránya; (iii) szegénység és társadalmi kirekesztettség – digitális analfabétizmus miatt kiszorulás a munkaerőpiacról.⁴²

Az Európai Tanács 2000. márciusi lisszaboni ülésén új stratégiai célt fogalmazott meg az Európai Unió számára, amelynek értelmében az Uniónak arra kell törekednie, hogy a világ legversenyképesebb, tudás alapú térsége legyen. E cél elérése érdekében “egy európai keretrendszernek kell meghatároznia az egész életen át tartó tanulás révén biztosítandó új

⁴² Európai Bizottság – Felnőttkori tanulás: Tanulni sosem késő. Brüsszel, 23.10.2006: 3-5. (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0614&from=EN>, letöltve: 2021.04.03.).

alapvető készségeket, amelyek kulcsfontosságú intézkedések Európa globalizációra és a tudás alapú gazdaság irányába történő elmozdulásra adott válaszában”.⁴³

Az Európai Parlament és az Európai Unió Tanácsa (a továbbiakban a Tanács) 2006. december 18-án ajánlást fogalmazott meg a tagállamok számára az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról, amelyek irányt mutatnak a nemzeti oktatásfejlesztésekhez, az együttműködésekhez, valamint megteremtik az összehasonlíthatóság alapját (a továbbiakban Ajánlás). Az egyének számára pedig olyan eszközöket jelölnek meg, amelyek segítik a munkába állást, a meglévő tudás frissítésének a képességét, a hátrányok leküzdését.

“A kulcskompetenciák azok a kompetenciák, amelyekre mindenkinek szüksége van a személyes önmegvalósításhoz és fejlődéshez, a foglalkoztathatósághoz, a társadalmi beilleszkedéshez, a fenntartható életmódhoz, a békés társadalmakban való sikeres élethez, az egészségtudatos életvezetéshez és az aktív polgári szerepvállaláshoz.”⁴⁴

A kulcskompetenciák általános jellemzői:

- ismeretek, készségek és attitűdök ötvözete alkotja őket,
- egyenértékűek,
- átfedik egymást és egymásba fonódnak,
- elsajátításukat már kisgyermekkorban célszerű elkezdni, és a teljes felnőtt élet folyamán fejlesztendők,
- bármely tanulási kontextusban (formális, nem formális és informális)⁴⁵ hivatkozási alapként szolgálnak,
- bizonyos készségek az összes kulcskompetencia részét képezik: kritikus gondolkodás, problémamegoldás, csapatmunka, kommunikációs és tárgyalási készségek, elemzőkészség, kreativitás, interkulturális készségek.⁴⁶

⁴³ Idézi Az Európai Parlament és a Tanács Ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=DA> (letöltve: 2021. november 5.).

⁴⁴ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN).

⁴⁵ (i) Formális (*formal*) tanulás: oktatási és képzési intézményekben valósul meg, és a teljesítését bizonyítvánnyal, oklevéllel, szakképesítéssel ismerik el. (ii) Nem formális (*non-formal*) tanulás: a formális oktatási és képzési rendszerek mellett zajlik, és általában nem ismerik el hivatalos bizonyítvánnyal. Ilyenek például a munkahelyi képzések. (iii) Informális (*informal*) tanulás: a mindennapi élet természetes velejárója, különösen tipikus kisgyerekkorban. Nem tudatos tanulás, és általában az egyének sem ismerik fel tudásuk és készségeik bővülését. Ide tartozik például új ismeretek megszerzése egy film megnézése vagy egy beszélgetés során. Halász et. al. (2011: 204) alapján.

⁴⁶ A Tanács ajánlása (2018. május 22.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról C189/7.

Az Ajánlás (2006) az alábbi nyolc kulcskompetenciát tartalmazza:

- 1) anyanyelven folytatott kommunikáció,
- 2) idegen nyelveken folytatott kommunikáció,
- 3) matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén,
- 4) digitális kompetencia,
- 5) a tanulás elsajátítása,
- 6) szociális és állampolgári kompetenciák,
- 7) kezdeményezőkézség és vállalkozói kompetencia,
- 8) kulturális tudatosság és kifejezőkézség.

Az Ajánlás (2006) idegen nyelveken folytatott kommunikáció kifejezést használja, nemcsak a sok kétnyelvű vagy többnyelvű európai állampolgár miatt, hanem a tanulandó idegen nyelvek ideális száma miatt is. Ez a kulcskompetencia többek között olyan ismereteket igényel, mint a nyelvek kulturális vonzatának és változatosságának ismerete, olyan készségeket, mint a közvetítés és az interkulturális megértés, és olyan pozitív attitűdöt, mint a kulturális sokféleség tisztelete, és a nyelvek és az interkulturális kommunikáció iránti érdeklődés és kíváncsiság.⁴⁷

2.3.3.2.2. Az Európai Parlament és az Európai Unió Tanácsának ajánlása (2018)

Egy bő évtizeddel később a társadalmi és gazdasági változások, valamint az európai munkaerőpiac jövője miatt az Európai Parlament és a Tanács egy újabb ajánlásában a következőképpen módosította a 2006-os kulcskompetenciákat:

- 1) írás-olvasási kompetencia,
- 2) többnyelvűségi kompetencia,
- 3) matematikai kompetencia, valamint a természettudományokkal, a technológiával és a műszaki tudományokkal kapcsolatos kompetenciák,
- 4) digitális kompetencia,
- 5) a személyes, a szociális és a tanulás elsajátítására vonatkozó kompetencia,
- 6) állampolgári kompetencia,
- 7) vállalkozói kompetencia.

Az Ajánlás (2018)-ban kiemelt figyelmet kaptak az alapkészségek (írás-olvasás, számolás és alapvető digitális készségek), ugyanis nemzetközi felmérések szerint az Unióban a

⁴⁷ Európai Bizottság: Felnőttkori tanulás: Tanulni sosem késő. Brüsszel, 23.10.2006 (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0614&from=EN>, letöltve: 2021. 04. 03.)

serdülők és a felnőttek 20%-a nem rendelkezik megfelelő szintű alapkészségekkel, valamint a népesség 44%-a gyenge digitális képességgel bír, vagy egyáltalán nincs digitális ismeretek birtokában.

Témám szempontjából jelentős változás egy új fogalom, a *többsnyelvűségi kompetencia* bevezetése. Fischer (2007) hívja fel a figyelmet arra, hogy markáns változást jelöl az Unió nyelvpolitikájában az a tény, hogy az Európai Bizottságban 2007. január 1-től önálló feladatkörként jelenik meg a többsnyelvűségért felelős biztos (Orban Leonard), és ezáltal „nagyobb hangsúlyt kap a nyelvtudás és általában a többsnyelvűség gazdaságban és kultúrában betöltött szerepe” (Fischer 2007: 101). Bár a többsnyelvűség ma már nem önálló feladatkör, jelentősége az EU programjaiban és ajánlásaiban továbbra is meghatározó.

Fontos emellett felhívni a figyelmet arra, hogy az Európai Unió és az Európa Tanács eltérő módon használja a többsnyelvűség fogalmát. Az Európa Tanács szaknyelvhasználatában a többsnyelvűség (*plurilingualism*) terminus azt az egyéni kompetenciát jelöli, amely képessé teszi az egyént arra, hogy több nyelven kommunikáljon. A soknyelvűség (*multilingualism*) terminussal pedig a társadalomban, egy adott földrajzi régióban használt több nyelvre utalnak. Az EU terminológiája fogalmi szinten nem tesz különbséget az egyének és a társadalom egynél több nyelvi repertoárja között – a többsnyelvűség (*multilingualism*) terminust használják mindkét esetben (Fischer 2018).

Az Ajánlás (2018)-ban a többsnyelvűségi kompetencia fogalma a következő: “a különböző nyelvek kommunikációs célra történő megfelelő és hatékony használatára való képességet határozza meg.”⁴⁸ Ez a definíció alapvetően ugyanaz, mint az Ajánlás (2006) idegen nyelveken folytatott kommunikációs kompetencia meghatározása, de az új terminus mindenképpen kiemeli az egyéneknek azt a képességét, hogy akár több (idegen) nyelv között is képesek közvetíteni.

Témám szempontjából előrelépést jelent annak a megfogalmazása, hogy a többsnyelvűségi kompetencia magában foglalja az interkulturális kompetenciákat, amelyeknek tudástartalmába beletartozik a nyelvek kulturális vetületének és változatosságának az ismerete is. E kompetencia pozitív attitűd elemei között a kulturális sokféleség tiszteletét, a különböző nyelvek és az interkulturális kommunikáció iránti érdeklődést jelenti.

⁴⁸ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV).

2.3.3.3. A Nat (2012) idegen nyelvi kompetencia-modelljének kulturális eleme

Mivel Magyarország 2004 óta tagja az Európai Uniónak, nem meglepő az, hogy a csatlakozást követően a hazai alaptantervek beépítik az Unió oktatáspolitikai ajánlásait, ideértve a kulcskompetenciák rendszerét, amely mára az iskolai nevelés-oktatás irányadó kánonjává vált. Ha összevetjük a Nat (2012) kulcskompetenciáit az Ajánlás (2006) kulcskompetenciáival, szembetűnő az, hogy milyen nagymértékű az egyezés a két dokumentum között. Mindössze megfogalmazásbeli és sorrendi eltérések, illetve kompetenciák egybevonása vagy különválasztása tekintetében térnek el egymástól, ami összességében nem tekinthető szignifikáns különbségnek.

AJÁNLÁS (2006)	NAT (2012)
1. Az anyanyelven folytatott kommunikáció	1. Anyanyelvi kommunikáció
2. Az idegen nyelveken folytatott kommunikáció	2. Idegen nyelvi kommunikáció
3. Matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén	3. Matematikai kompetencia
4. Digitális kompetencia	4. Természettudományos és technikai kompetencia
5. A tanulás elsajátítása	5. Digitális kompetencia
6. Szociális és állampolgári kompetenciák	6. Szociális és állampolgári kompetencia
7. Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia	7. Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia
8. Kulturális tudatosság és kifejezőképeség	8. Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség
	9. A hatékony, önálló tanulás

2.5. táblázat Az Ajánlás (2006) és a Nat (2012) kulcskompetenciái

Az idegen nyelvi kommunikáció kulcskompetenciává emelése azt jelenti, hogy a magyar oktatáspolitikai is kiemelt jelentőséget tulajdonít annak, hogy a felnövekvő generációk élethosszig tartó alkalmazkodó képességét egyre gyorsabban változó világban, illetve a változások irányának és tartalmának befolyásolására való képességét támogassa az intézményes keretek között biztosított idegen nyelvi kommunikáció elsajátításának a lehetőségét. Ez a kulcskompetencia „olyan képességekre és készségekre is támaszkodik, mint a közvetítés az anyanyelv és az idegen nyelv között, valamint más kultúrák megértése” (Nat 2012: 10653), ami elősegíti olyan pozitív attitűdelemek kialakulását, mint például a kulturális sokféleség tiszteletét, a más kultúrák iránti nyitottságot és érdeklődést.

2.3.3.4. A Nat (2020) idegen nyelvi kompetencia-modelljének kulturális eleme

Ellentétben a Nat (2012)-vel, a Nat (2020)-ról nem állítható az, hogy jelentős mértékben átveszi a legújabb irányadó európai uniós dokumentum, az Ajánlás (2018) kulcskompetenciáit. A legszembeötlőbb különbség a két dokumentum között a disszertáció témájával kapcsolatban az, hogy a Nat (2020) összevonja az anyanyelvi és az idegen nyelvi

kompetenciákat a „kommunikációs” kompetenciák kategóriája alatt. Ez sajnálatos módon szignifikáns koncepcionális eltérést jelent az Ajánlás (2018) többnyelvűségi kompetenciájához viszonyítva. Egyrészt azért, hogy az idegen nyelvi kommunikáció már nem önálló kulcskompetencia, ami a jelentőségét is kisebbíti. Másrészt azért, hogy a hazai oktatáspolitikai nem a többnyelvűséget teszi elérendő célkompetenciává. Ez különösen aggasztó egy olyan környezetben, ahol – saját bevallásuk szerint – a magyar fiatalok beszélnek a legkevesebb idegen nyelven.⁴⁹

AJÁNLÁS (2018)	NAT (2020)
1. írás-olvasási kompetencia	1. A tanulás kompetenciái
2. többnyelvűségi kompetencia	2. A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)
3. matematikai kompetencia, valamint a természettudományokkal, a technológiával és a műszaki tudományokkal kapcsolatos kompetenciák	3. A digitális kompetenciák
4. digitális kompetencia	4. A matematikai, gondolkodási kompetenciák
5. a személyes, a szociális és a tanulás elsajátítására vonatkozó kompetencia	5. A személyes és társas kapcsolati kompetenciák
6. állampolgári kompetencia	6. A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái
7. vállalkozói kompetencia	7. Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák

2.6. táblázat Az Ajánlás (2018) és a Nat (2020) kulcskompetenciái

Ebben a fejezetben a nyelv és kultúra kapcsolatát mutattam be az idegennyelv-tudás szempontjából. Rávilágítottam arra, hogy egy idegen nyelv ismerete elengedhetetlenül magában foglalja az adott kultúrának az ismeretét is. Áttekintettem a kultúrafogalom átalakulását és rámutattam a kommunikatív kompetenciamodellek kulturális elemének a változására is. Felvázoltam azt a fejlődési pályát, amelyben a kulturális komponens önálló kompetenciává vált, majd átalakult interkulturális kompetenciává. Ezután bepillantást nyújtottam a KER nyelvhasználói/nyelvtanulói kompetenciamodelljébe. Végül összehasonlítottam az EU két Ajánlását, valamint a hazai alaptanterveket abból a szempontból, hogy milyen fontosságot tulajdonítanak az idegen nyelvi kompetenciának.

2.4. Nevelés és idegennyelv-tanítás

A nevelés tágabb kategória, mint az oktatás, magában foglalja az oktatást. Ebből következően bármilyen oktatási tevékenység egyben nevelés is. Plasztikus megjelenése a két fogalom elválaszthatatlanságának a Nat-ban is következetesen használt nevelés-oktatás szóösszetétel. Nagy (1994) szerint a nevelés alapfunkciója a nevelt személyiségfejlődésének

⁴⁹ Flash Eurobarometer 4666: 17 (2018 május), <https://static.ecestaticos.com/file/c15/945/bef/c15945bef2d875b111e9fe94b0e76d4b.pdf>.

a szándékos, pozitív irányú segítése. Az idegen nyelvek oktatása sem kivétel ez alól. A tantárgy egyedi jellegzetességéből adódóan szerteágazó nevelési lehetőségeket rejt magában, amelyek közül jó néhány összecseng a Nat-ban megfogalmazott kiemelt nevelési célokkal.

2.4.1. Nevelési célok a Nemzeti Alaptantervben

A Nat nevelési céljai a közoktatás egészét átható fejlesztési célok, amelyek „egyesítik a hagyományos értékeket és a 21. század elején megjelent új társadalmi igényeket” (Nat 2012: 10641). A célok megvalósításának több módozata lehetséges: *(i)* a tantárgyak részterületeivé válnak (például: a történelem és állampolgári ismeretek tantárgy, ahogy a megnevezés is utal rá, részterülete az állampolgárságra, demokráciára nevelés) *(ii)* (részben) önálló tantárgyként jelenhetnek meg (például: erkölcsi nevelés és az etika, hittan és erkölcsstan tantárgy) *(iii)* tematizálhatnak osztályfőnöki órákat, illetve tanórán kívüli foglalkozásokat. Átfogó fejlesztési területekről lévén szó, a nevelési célok akkor tudnak hatékonyan megvalósulni, ha áthatják az oktatási folyamat valamennyi szintjét (évfolyamát) és valamennyi elemét (a tantárgyakat). Például nemzeti öntudat, hazafias nevelés nemcsak a történelem vagy a magyar irodalom tantárgy keretein belül valósítható meg, hanem földrajz vagy idegennyelvórán is. Az alaptanterv egyértelműen fogalmaz: „A nyelvtudás megszerzésén túl az idegennyelv-tanítás hozzájárul [...] más tanulási területek fejlesztési céljainak és nevelési feladatainak megvalósításához” (Nat 2020: 314).

2.4.2. Idegennyelv-tanítás és személyiségfejlesztés

A nevelés-oktatás fő célja a tanulók személyiségének komplex fejlesztése. Az idegennyelv-tanulás sem öncélú, nem önmagában valósul meg, hanem a holisztikus személyiségfejlesztés részeként. A nyelvtanulás folyamatában szerzett ismeretek, készségek és érzelmi viszonyulások beépülnek a tanuló személyiségébe, és hatással vannak a többi nevelési részterületre is. „Az idegennyelv-oktatás követelményei a személyiségfejlesztés szolgálatába állíthatók, tudatosításuk alapot teremt a tanítási-tanulási folyamat tartalmának meghatározásához, megvalósításához [...] a kompetenciák fejlesztése érdekében” (Kurtán, 2002: 179).

A nyelvtanulás során új ismeretekkel bővül a tanulók tudása. Megismernek egy új nyelvrendszert, annak elemeit folyamatosan rendszerezik, összevetik anyanyelvük részrendszereivel, ami kognitív képességeiket is csiszolja. Ezenkívül a célnyelve(ke)t beszélő közösségek kultúrájával kapcsolatos új ismeretek egy addig alig vagy egyáltalán nem ismert világba kalauzolják el őket, ezáltal nyitottabbakká, érdeklődőbbekké és

tájékozottabbakká is válnak, személyiségük is változik. Ezzel párhuzamosan egy idegen nyelv közvetlen ismeretszerzésre is használható, ami ösztönzőleg hat a nyelvtanulók motivációjára, és segíti a komplex gondolkodást, a tudásintegrációt is.

Az oktatásban alkalmazott munkaformák igen eltérőek nevelési hatékonyságuk tekintetében (Bábosik 2004: 84) A személyiség formálására, az interperszonális kapcsolattartáshoz szükséges készségek kialakításához az úgy nevezett kooperatív munkaformák a legalkalmasabbak. Ilyenek a pármunka, a csoportmunka és az utóbbi időben egyre népszerűbbé váló projektmunka. Ezekben a munkaformákban a tanulók egymással kölcsönös függőségi-felelősségi viszonyban állnak; mindenki felelős a feladat sikeréért, figyelniük kell egymásra, visszajelzést kell adniuk egymás megnyilatkozásaira. Az interakcióra épülő munkaformák egyrészt fejlesztik a tanulók személyiségjegyeit, különösen a szociális készségeiket, másrészt a jelenleg ismert leghatékonyabb tanulásszervezési módszerek (Arató & Varga 2008: 20). Ezek a munkaformák széles körben elterjedtek a mai idegennyelv-oktatásban, és ily módon az idegennyelv-tanulás közvetlenül is hozzájárul a tanulók személyiségfejlődéséhez.

2.4.3. A kulcskompetenciák fejlesztése idegennyelv-tanulás közben

Az alábbi áttekintés alapjául „Az első idegen nyelv tantárgy kerettanterve 9-12. évfolyam” című dokumentum szolgált⁵⁰. Az idegennyelv-tanulás személyiségfejlesztő hatása kiterjed az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges valamennyi kulcskompetenciára is. Ezek közül vitathatatlanul a legközvetlenebb kapcsolat az idegen nyelvek tanulása és a kommunikációs kompetenciák fejlődése között található, hiszen nyelvtanulás közben a tanuló folyamatosan viszonyítja az új rendszer elemeit saját anyanyelvéhez. A két vagy több nyelv közötti kódváltás serkenti a kognitív képességeket. Nyelvtanulás közben a tanulónak logikus gondolkodásra van szüksége ahhoz, hogy az új ismereteket beillesse egy már meglévő rendszerbe, ezáltal fejlődik a memóriája és a rendszerezési képessége. A nyelvtanulás játékon hat az önálló tanulási képességre, és formálja a tanuló hibajavítási készségét. Az elsajátított nyelvtanulási stratégiák más tantárgyak anyagainak megtanulásában is hasznosíthatók, és ezáltal fejlődnek a tanulási kompetenciák.

A digitális kompetenciák is szorosan kapcsolódnak az idegen nyelvi kommunikációhoz. Az idegen nyelvű digitális platformok használata során a nyelvhasználó egyszerre alkalmazza és bővíti a meglévő nyelvtudását, valamint nyelvtudása segítségével új digitális ismeretekre is szert tesz. Az idegen nyelv tanulása a gondolkodási

⁵⁰ https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf.

kompetenciákat is fejleszti, mert az egyre bővülő új nyelvtani (fonetikai, morfológiai és szintaktikai) ismereteit logikusan kell elrendeznie és alkalmaznia, valamint folyamatosan viszonyítania kell saját anyanyelvéhez.

Az idegennyelv-tanulásnak immanens célja a nyelvet beszélők kultúrájának a megismerése, ami által a tanulók tájékozottabbá, nyitottabbá és elfogadóbbá válnak (Nat 2020: 314). Az idegen kultúrákkal való rendszeres találkozás és a saját kultúrával való összevetés a tanulók kulturális tudatosságát is erősíti, és nyitottabbá, toleránsabbakká válnak „másokkal” szemben. Ugyanakkor a nyelvtanulók saját nemzetük történelméről, földrajzáról, szokásairól idegen nyelven is képesek megnyilatkozni, ami önkifejezésüket, kreativitásukat is segíti.

A személyes és társas kapcsolati kompetenciák fejlesztése kiemelt nevelési cél és a kulcskompetenciák egyike is. A nyelvórákon gyakran alkalmazott munkaformák (például a pár- és csoportmunka, vagy a projektek) segítik a személyes és társas kompetenciák fejlődését: az együttműködő készséget, a toleranciát, mások véleményének az elfogadását (lásd az előző bekezdést).

A nyelvtudás önmagában is erősíti a nyelvtanuló munkavállalói kompetenciáit, ami komoly motiváló tényező nemcsak a közoktatásban, hanem a felnőtt nyelvtanulók számára is. A digitális eszközök használata, a kooperatív módszerek, a társakkal való együttműködés, a problémamegoldó vagy a döntéshozatalra épülő feladatok mind olyan képességeket fejlesztenek, amelyek a tanulók munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciáit erősítik.

A fentiekből jól kirajzolódik az, hogy az idegen nyelvek tanulása jelentős mértékben hozzájárul valamennyi kulcskompetencia fejlesztéséhez. A nyelvtanulóknak nemcsak a nyelvtudásuk fejlődik, hanem számos egyéb kompetenciájuk is: szélesedik az interkulturális látókörük, javul a problémamegoldó képességük, a logikus gondolkodásuk, az érveléstechnikájuk, vitakészségük, és fejlődnek a csapatmunkához nélkülözhetetlen személyiségjegyeik is, és egyúttal növekszik a munkavállalási esélyük is.

2.4.4. Tantárgyköziség és nyelvoktatás

A tantárgyközi együttműködés elősegítése fontos célja az idegen nyelvek tanításának. Az alaptanterv célként fogalmazza meg az élő idegen nyelvek tantárgy-integrációs lehetőségeinek a kihasználását. „Az idegennyelv-tanulás többek között olyan nyelvi, kulturális, szociokulturális, történelmi és interkulturális ismeretekkel gazdagíthatja a tanulókat, amelyeket más tantárgyak esetében is hasznosíthatnak. Ugyanakkor törekedni kell

arra, hogy más műveltségterületek ismereteivel az idegen nyelvi órák során is találkozzanak a diákok” (Nat 2012: 10681).

A nyelvoktatás két irányból is összekapcsolja a tantárgyakat. Egyrészt képessé teszi a tanulókat arra, hogy más műveltségterületek témáiról, aktuális kérdéseiről vagy problémáiról idegen nyelven is tudjanak tájékozódni és új ismeretet szerezni. Másrészt az idegennyelv-tanulás folyamata lehetőséget nyújt a tanulóknak arra is, hogy az őket körülvevő világról, különösen a célnyelvi ország(ok)ról meglévő kulturális, történelmi, földrajzi ismereteiket gazdagítsák, amit majd más szaktárgyak is ki tudnak aknázni. Rivers (1976) közel fél évszázaddal ezelőtt ekképpen fogalmazta meg a nyelvtanítás tantárgyakon átívelő egyedi jellegzetességét: „Nyelvtanárként mi vagyunk a legszerencsésebbek a tanárok közül – minden tantárgy a miénk. Akármiről is akarnak diákjaink beszélni, akármiről akarnak olvasni, az mind a mi témánk” (Rivers 1976: 96).

Részösszegzésként megállapítható az, hogy számos nevelési cél, a kiemelt fontosságú kulcskompetenciák, valamint a tudáselemek, készségek, képességek és attitűdök tárháza is fejleszthető nyelvtanulással.

2.4.5. A kutatásba bevont nevelési területek

A jelen kutatás nevelési szempontból közelíti a nyelvkönyveket. Ebben az alfejezetben bemutatom azt a négy nevelési területet, amelyeken átszűrve vizsgálom a nyelvkönyvek olvasmányait. Az ismertetések fogalmi alapvetéssel indulnak, amelyet az egyes nevelési területek irányadó dokumentumokban való megjelenése, tükröződése követ. Ezután rávilágítok az adott terület és az idegen nyelvek oktatásának kapcsolódási pontjaira. Végül áttekintést nyújtok azokról a meghatározó nyelvkönyvelemzésekről, amelyek az adott nevelési terület szempontjából vizsgálták a nyelvkönyveket.

Elsőként a nyelvtanuláshoz legszorosabban kötődő nevelési területet, a célnyelvi kultúrára nevelést veszem górcső alá. Ezután következik a tanulók közvetlen környezetéhez kapcsolódó környezeti nevelés, amelynek a 21. században egyre kiemeltebb szerephez kell jutnia. A globális nevelés a kutatás legátfogóbb aspektusa, amely az emberiség egymásra utaltságára, a közös problémáink mögötti összefüggésekre irányítja rá a figyelmet. Az ismertetést a demokratikus állampolgárságra nevelés bemutatása zárja.

2.4.5.1. Célnyelvi kultúrára nevelés

Ahány nyelvet beszélsz, annyi embert érsz.
(IV. Károly magyar király, 1887-1922)

2.4.5.1.1. A célnyelvi kultúrára nevelés fogalma

Ennek a nevelési területnek a bemutatását célszerű a fenti fogalom elemeinek meghatározásával kezdeni. Mit értünk célnyelven, illetve kultúrán a jelen disszertáció kontextusában? Célnyelv az az idegen nyelv, amelyre a tanítás/tanulás irányul. Esetünkben ez az angol nyelv, amely státuszát tekintve sokféle lehet: anyanyelv, második nyelv, hivatalos nyelv, idegen nyelv, nemzetközi nyelv vagy közvetítő nyelv (*lingua franca*).

Kachru (1985) sokat idézett tanulmányában történelmi aspektusból három koncentrikus körbe sorolja be az angolul beszélőket. Az úgy nevezett belső körbe tartoznak az angol nyelvet hagyományosan anyanyelvként használó országokban élő anyanyelvi beszélők (370 millió)⁵¹, azaz a britek, az amerikaiak, az ausztrálok, a kanadaiak és az új-zélandiak. A külső körbe sorolja a volt brit gyarmatbirodalom országainak, például Indiának vagy Kenyának a lakosságát, akik az angol nyelvet hivatalos nyelvként használják (978 millió)⁵² a helyi nyelv(ek) mellett. A legkülső kör az úgy nevezett bővülő kör, amelybe azok tartoznak, akik az angol nyelvet idegen nyelvként tanulják, és egyre gyakrabban közvetítő nyelvként használják legtöbbször nem anyanyelvű beszélőkkel folytatott kommunikációban. Az angol nyelv jelenlegi globális státusza miatt a világ lakosságának egyre növekvő része ebbe a körbe tartozik.



2.2. ábra Az angolul beszélők koncentrikus körei (Kachru 1985)

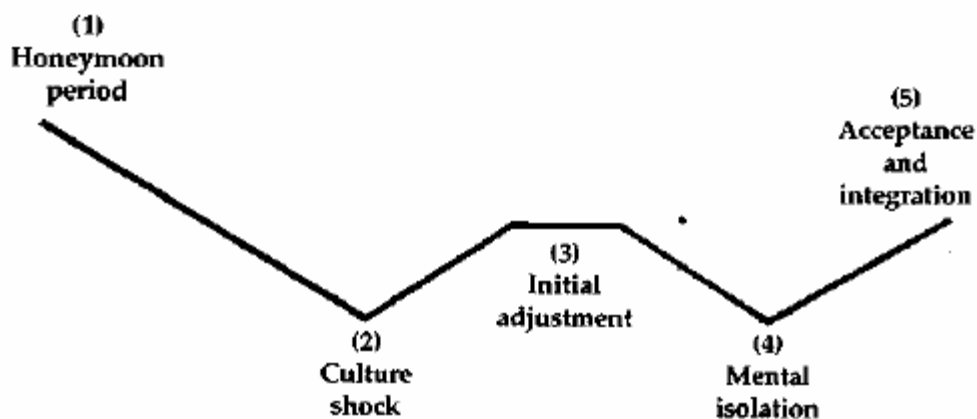
Saját kultúránk elsajátítása, az enkulturáció legfőképpen közvetlen környezetünk (például család, barátok, iskola) mintakövetésével, önkéntelenül történik. Ezzel szemben egy idegen kultúra elsajátítása, amelyet akkulturációnak neveznek, intézményi keretek között tudatos tanulást igényel, amely a nyelvórák alatt az idegen nyelv elsajátításával párhuzamosan zajlik. Az ismeretlen kultúra jelenségeit folyamatosan összevetjük a már ismerttel, a saját

⁵¹ <https://www.babbel.com/en/magazine/the-10-most-spoken-languages-in-the-world>.

⁵² <https://www.babbel.com/en/magazine/the-10-most-spoken-languages-in-the-world>.

kultúránkkal: értelmezzük őket, érzelmileg viszonyulunk hozzájuk, tudomásul vesszük vagy értékítéletet alkotunk róluk. Ez a kognitív és affektív viszonyulás visszahat a saját kultúránk értelmezésére is: tudatosabbá válik a saját kultúránkról való gondolkodásunk is.

Az akkulturációs folyamat jól elkülöníthető fázisokra bontható. Levine & Adelman (1982: 198) széles körben alkalmazott modellje (2.3. ábra) egy idegen kultúrában legalább egy évet élők beilleszkedését öt szakaszra bontja. A „mézeshetek időszaka” (angolul: *honeymoon period*) az újdonság varázsával lenyűgözik az érkezőt, aki még csak szemlélődik. A mindennapokban való megmártózás, a nyelvi és kulturális nehézségekkel való szembesülés frusztráló, kulturális sokkot (angolul: *culture shock*) okoz. Holló (2019) ekképpen definiálja a kulturális sokk terminust: „egy új kultúrába való beilleszkedés kezdeti, lehangoló, frusztráló, nehéz fázisát jelenti” (Holló 2019: 31). Ezt követően a már megszerzett tapasztalatokat beépítve könnyebb az új kultúrához való kezdeti alkalmazkodás (angolul: *initial adjustment*). A beilleszkedési folyamat közben fellépő nehézségek, valamint az idő múlásával megjelenő honvágy, a jól ismert környezet hiánya negatív érzelmeket válthat ki, és mentális izolációhoz vezethet (angolul: *mental isolation*). Az új kultúra alaposabb megismerése és elfogadása segít visszazökkenni és alkalmazkodni hozzá (angolul: *acceptance and integration*).



2.3. ábra Levine és Adelman (1982: 198) akkulturációs modellje

Az osztálytermi nyelv- és kultúratanuláshoz könnyebben adaptálható Acton & Walker de Felix (1986) „utazó” szimbólumra felépített modellje (ismerteti: Holló 2008: 157).

- A) A turista = a nyelv- és kultúratanulás kezdeti időszaka: a tanuló idegennyelvtudása és kulturális ismerete még csekély, sztereotípiákat ismer az idegen kultúráról, a különlegeset veszi észre, és azt saját (etnocentrikus) nézőpontjából kódolja.

- B) A túlélő = a tanuló már használható tudással rendelkezik, korlátozottan ugyan, de elboldogul vele. Ha intelligens, művelt beszélő szeretne lenni, túl kell lépnie ezen az akkulturális küszöbön. Sok nyelvtanuló eljut erre a pontra, de innen már csak kevesek képesek továbblépni.
- C) A bevándorló = a tanuló idegennyelvtudása és kulturális ismerete igényes, magas szintű. Cizellált nyelvhasználó, a célnyelvi kultúrában is otthonosan mozog.
- D) Az állampolgár = az anyanyelvi beszélő nyelvhasználatához közelítő szint. A beszélő nyelvi és kulturális ismerete szinte olyan, mint a „helyieké”. Csak ritkán követ el kulturális botlásokat.

A fenti „nagy utazás” négy fázisa közül a közoktatásban a nyelv- és kultúratanulás során az első kettőt érik el a tanulók, kivétel a két tanítási nyelvű iskolák legeredményesebb tanulói. Ennek egyik indikátora lehet az, hogy a középfokú(!) nyelvvizsgálóval, a B2 szinttel egyenértékű emelt szintű érettségi vizsgát letevő tanulók száma jóval elmarad az alapfokú, A2 szintű nyelvtudással egyenértékű középszintű érettségi vizsgát választókétól.⁵³

2.4.5.1.2. A célnyelvi kultúrára nevelés tartalma

A célnyelvi kultúra tartalmának meghatározásához Holló (2008) definícióját tekintem irányadónak, mert ő nyelvpedagógiai szemszögből közelít a kultúrához. „A kultúra a szocializációs folyamatban tanult közös értékek, ismeretek, viselkedési és kommunikációs minták, valamint attitűdök együttese, amelyek meghatározóak egy csoport tagjaira, és megkülönböztetik őket egy másik csoporttól” (Holló 2008:15).

A célnyelvet beszélők kultúrájában való jártassághoz Holló (2019) szerint úgy nevezett országismeretre, a beszéd- és viselkedéskultúra megismerésére, valamint a szövegszerkezet és szövegkezelés jellegzetességeinek az elsajátítására van szükség. Az országismeret hagyományos civilizációs ismereteket (például: a történelem, a művészet és a szokások ismeretét) és a szókincs kulturális konnotációit foglalja magában. A megfelelő viselkedéshez a beszéd- és viselkedéskultúra elemeinek az ismerete szükséges. Ilyenek például a nyelvi-kommunikációs funkciók: üdvözlés, véleménykifejtés vagy közbeszólás. Ide tartozik még a testbeszéd és a nonverbális kommunikációs eszköztár ismerete is. A kultúra harmadik pillére a helyes szövegszerkesztés, amelybe többek között a retorikai és kohéziós elemek, valamint a szövegalkotási ismeretek tartoznak (bővebben lásd Holló 2019: 18).

⁵³ 2021-ben középszintű angol érettségit tett 34 693 tanuló, emelt szintűt 14 521. Forrás: Oktatási Hivatal.

2.4.5.1.3. Célnyelvi kultúrára nevelés nemzetközi és hazai dokumentumokban

Egy második nyelv és kultúra elsajátítása a nyelvtanulót többnyelvűvé és interkulturálissá teszi (KER 2002, 4. fejezet: 55). A tanulónak az anyanyelvében és a saját kultúrájában való jártassága új ismeretekkel bővül, de nem két egymástól elszigetelt kognitív tárhelyen, hanem egymásra is hatást gyakorolva gazdagítják az (inter)kulturális tudását, készségeit, és módosítják az idegen kultúra(k)hoz való érzelmi viszonyulását. Mindez nyitottabbá teszi a tanulót egy másik kultúra élményeinek a befogadására, és ezáltal a személyisége is összetettebbé válik.

Az Európai Unió legújabb Ajánlásában (2018) a kulcskompetenciák egyike a többnyelvűségi kompetencia, amely elsősorban több nyelvi kód használatát jelenti az egyén számára. Ugyanakkor a nyelv és a kultúra összefonódása révén a többnyelvűség az interkulturális kompetenciát, a kultúrák közötti jártasságot is magában foglalja, és az egyes nyelvek közötti közvetítés képességén alapul. „Fontos a társadalmi konvencióknak, valamint a nyelvek kulturális vetületének és változatosságának ismerete” (A Tanács Ajánlása: C 189/1: 8).⁵⁴

A magyar közoktatás keretein belül folyó nyelvtanítás egységként kezeli az idegen nyelv és kultúra tanítását; nem választja ketté a nyelv elemeinek az oktatását a nyelvet beszélő közösség(ek) kultúrájának az oktatásától, ami azt jelenti, hogy a tanulók a nyelvórák alatt megismerkednek a célnyelvi kultúrával/kultúrákkal is. Kivételt képez ez alól a két tanítási nyelvű oktatás, amely külön tantárgyat szentel annak, hogy a tanulók minél átfogóbb célnyelvi műveltségre tehessenek szert. A *Célnyelvi civilizáció* tantárgy az 5.-10. évfolyamokon heti egy, illetve a 11. és 12. évfolyamokon heti 2 órában kínál lehetőséget a műveltségi tartalmak feldolgozására.

A Nat (2020) *expressis verbis* megfogalmazza az idegen kultúrák megismerése és a tanulók személyiségének pozitív irányú fejlődése közötti összefüggést. „Az élő idegen nyelv ismerete által a tanulók megismerik és megértik az adott nyelvet használó embereket és kultúrákat, és erre építve nyitottabbá, megértőbbé, érdeklődőbbé és tájékozottabbá válnak. Ez hozzájárul személyes és társas kompetenciájuk fejlődéséhez, amely mind az iskolában, mind magánéletükben segíti majd őket további nyelvtanulási és egyéb céljaik elérésében” (Nat 2020: 314).⁵⁵

Az idegennyelv-oktatás eredményeként a Nat (2020) azt várja el, hogy a tanulók megismerjék a saját és más népek kultúrája közötti különbségeket, ezekhez pozitívan

⁵⁴ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV).

⁵⁵ Magyar Közlöny, 2020. évi 17. szám.

viszonyuljanak, értéként kezeljék a másságot, és képesek legyenek mindezt meg is fogalmazni. Az célnyelvi kultúrákkal kapcsolatos tanulási eredményeket pedig az alábbi négy pontban foglalja össze: a tanuló *(i)* alkalmazza a célnyelvi kultúráról megszerzett ismereteit informális kommunikációjában *(ii)* ismeri a célnyelvi országok történelmének és jelenének legfontosabb vonásait *(iii)* tájékozott a célnyelvi országok jellemzőiben és kulturális sajátosságaiban *(iv)* tisztában van a célnyelvi országokra jellemző alapvető érintkezési és udvariassági szokásokkal, és alkalmazni is tudja őket.

2.4.5.1.4. A kultúra mint kutatási dimenzió fő irányai

Risager (2014) a nyelvtanítási anyagokra irányuló kultúraelemzéseknek a következő három megközelítéstípusát különbözteti meg: *(i)* témaelemzés *(ii)* interkulturális elemzés *(iii)* hatalmi-ideológiai szempontú elemzés. Mindhárom megközelítés fontos és hasznos, és ezek részleges átfedésben is lehetnek egymással. Ugyanakkor alapvető kérdés, hogy hogyan viszonyítjuk őket egymáshoz, hogyan súlyozzuk a jelentőségüket. Az alábbiakban röviden összefoglalom Risager idevágó főbb megállapításait és szakirodalmi utalásait, amelyeket további példákkal egészíték ki.

A témaelemzés mint megközelítés *(i)* a kultúrát *témák* sokaságaként értelmezi, amelyek például a mindennapi élethez, a társadalomhoz vagy a történelemhez kapcsolódnak. Következésképpen ebben a felfogásban a kulturális tanulás alapvetően a tényszerű, „objektív” tudás megszerzésének tekinthető, amely szükséges kiegészítője a kommunikatív kompetencia elsajátításának. Ez a megközelítés a legelterjedtebb, és ennek van a legnagyobb hagyománya a nyelvtanítási anyagok elemzése terén. Arra összpontosít, hogy az adott nyelvkönyv milyen képet közvetít a célnyelvi ország(ok)ról. Számba veszi, hogy milyen témák jelennek meg a könyvben az érintett ország(ok) földrajzával, történelmével, politikai berendezkedésével, oktatási rendszerével, mindennapi életével, a médiumokkal stb. kapcsolatban. Risager hangsúlyozza, hogy az alapvetően kvantitatív indíttatású elemzéseknek is óhatatlanul van kvalitatív dimenziójuk, hiszen a témaválasztás tartalmi és terjedelmi jellemzőit a nyelvkönyvek szerzőinek bizonyos alapkoncepciói határozzák meg. A témaelemzések gyakran használnak a szakirodalomban már meglévő témalistákat. Wu (2010) például Byram (1993) témalistája alapján tesz megállapításokat a kínai felsőoktatásban használt nyelvkönyvekről.

Ezen a megközelítésen belül például Eide (2012) kvalitatív tartalomelemzéssel azt vizsgálja meg, hogy milyen kulturális megjelenítést kap Latin-Amerika a norvég diákoknak szánt spanyol nyelvkönyvekben a bennük található szövegek tematikus jellemzői révén. Jó

példát szolgáltat a kvantitatív témaelemzésre az a nagyszabású kutatás az USA-ban a 80-as években, amelyről Dechert & Kastner (1989) számol be. A kulturális témákat veszi számba 10 olyan német nyelvkönyvben, amelyeket amerikai középiskolákban használnak. A lista 99 témát tartalmaz (például egyház és vallás, különböző etnikai csoportok életmódja, Ausztria-Magyarország, német ajkú művészek és zeneszerzők életrajza stb.). A vizsgálat megállapítja, hogy mekkora szövegterjedelmet kapnak az egyes témák összességében, illetve azt is kimutatja, hogy mely nyelvkönyvek állnak közel egymáshoz a témaválasztás tekintetében. További témaelemzéses kutatási terület annak a vizsgálata, hogy az adott nyelvkönyv milyen mértékben fest valós és kiegyensúlyozott képet a célnyelvi ország társadalmáról. Ndura (2004) hat olyan angol nyelvkönyvet elemez, amelyeket bevándorlók használnak az Egyesült Államokban. A nyelvkönyvi szövegek és képek előítéletet közvetítő voltát három szempontból közelíti meg: sztereotípiák, láthatatlanság (angolul: *invisibility*) és valóságútlenség (angolul: *unreality*). A tanulmány megállapítja, hogy a bevándorlók társadalmi beilleszkedését nem segítik a nyelvkönyvekben tetten érhető sztereotip, előítéletes és a valóságot eltorzító anyagok.

Az interkulturális megközelítés (ii) szerint a kultúra az egyének és embercsoportok *szemléleti* sokfélesége, az ő különböző tudástípusaik együttese, amelyek az eltérő egyéni élettörténeteken alapulnak. Ebből következően ebben a felfogásban a kulturális tanulás lényege az, hogy a tanuló fokozatosan ráébred a különböző szociokulturális perspektívákra és különbségekre, valamint ezek hatására az (interkulturális) kommunikációra, az empátiára és a konfliktuskezelésre. A fentieknek megfelelően a vizsgálat arra irányulhat, hogy hogyan viszonyul egymáshoz a nyelvkönyvben a célnyelvhez kötődően megjelenő nemzeti-kulturális perspektíva és a nyelvtanuló perspektívája annak az alapfeltevésnek az alapján, hogy az egyes nyelvek az adott nyelvi közösségek kultúrájába vannak beágyazódva. Ugyanakkor az is lehetséges kutatási téma, hogy ráirányítsuk a figyelmet a társadalom etno-kulturális sokszínűségére, valamint olyan nemzeteken átívelő témákra, mint a menekültek azonossági problémái. Egy interkulturális elemzés foglalkozhat például társadalmi, vallási, korosztályos vagy életmóddal kapcsolatos perspektívákkal is. Eide (2012) egy olyan elemzést is nyújt, amely a tankönyvekben található hangokat vizsgálja. Megállapítja, hogy a valós, tényközlő szövegekben a szerző névtelen és kinyilatkoztató hangja szólal meg, míg a szituatív szövegekben a tankönyv kitalált szereplői beszélnek, mivel ők autentikus figurákként jelennek meg. Auger (2007) széles merítésű interkulturális elemzésében 42 olyan francia nyelvkönyvet vizsgál, amelyek mind Franciaországon kívül, 13 különböző európai országban jelentek meg. Arra összpontosít, hogy a kulturális reprezentációk hogyan

jelennek meg a szövegekben, vagyis a szerzők milyen nyelvi kifejezőeszközöket használnak, összevetve a célnyelvet, a célnyelvi kultúrát és az azt a nyelvet beszélőket (esetünkben Franciaországot és a franciákat) a tanulók nyelvével és kultúrájával. Kiss (2017) tanulmánya arra keresi a választ, hogy az általa elemzett angol nyelvkönyv szövegei és feladatai mennyire járulnak hozzá a tanulók interkulturális kompetenciájának a fejlesztéséhez.

A hatalmi-ideológiai szempontú (angolul: *power and empowerment*) megközelítés (iii) a kultúrát a konfliktusok és ideológiák terepének tekinti, és ebből kifolyólag a kulturális tanulás lényege ebből a nézőpontból az, hogy a tanulóban kifejlődik az a képesség, hogy viszonyulni tudjon a fontos politikai és társadalmi kérdésekhez, vagyis ez a tanulási folyamat hozzájárul ahhoz, hogy a tanuló aktív és kritikus állampolgárként és világpolgárként viszonyulhasson ezekhez az ügyekhez. Ez a megközelítés azokat a hatalmi viszonyokat elemzi, amelyekbe a tananyag ágyazódik. Megvizsgálhatja például, hogy a kapitalista tankönyv-előállítási feltételek és piaci megfontolások milyen korlátokat állíthatnak a tankönyvírók elé (például az amerikai piacra szánt tankönyvekben kerülendők lehetnek a vallási, szexuális vagy háborús témák). Továbbá azt is megvizsgálhatja, hogy az adott tananyag hozzájárul-e a társadalmi vagy faji egyenlőtlenségek mélyebb megértéséhez. A hatalmi-ideológiai megközelítés egyik jellemző módszere a kritikai diskurzuselemzés (lásd fentebb 2.2.3.2.). Arra összpontosít, hogy a nyelvkönyv foglalkozik-e konfliktusokkal és egyenlőtlenségekkel az adott társadalmakban vagy a tágabb világban, és ha igen, hogyan. Kimutatható lehet az, hogy az adott nyelvkönyvre a gyarmatosítással kapcsolatos diskurzusok a jellemzők (a jelenlegi vagy korábbi gyarmatosító hatalmakat tüntetve fel kedvező színben, mintha ez lenne a természetes), vagy a városi témájú diskurzusok dominálnak benne (a várost tüntetve fel kedvezőbb színben, mintha ez lenne a természetes) stb. Ezeknek az elemzéseknek az egyik fő mondandója az, hogy a kiadók által előállított nyelvkönyveket a piaci viszonyoknak, valamint a fogyasztók igényeinek és elvárásainak a fényében kell értékelni. Eide (2012)-ben ilyen hatalomkritikai reflexiók is találhatók, mivel a szerző megvizsgál több ismétlődő diskurzusjellemzőt is. Latin-Amerikáról csak az egyes országok említése révén esik szó, vagyis a nemzeti paradigma uralja a szövegeket. Az országok említését a harmóniakereső hozzáállás jellemzi, és ennek jegyében az Észak és a Dél közötti egyenlőtlenség kifejezése erősen háttérbe szorul, és a meghatározó perspektíva az európai vagy az eurocentrikus (koloniális) diskurzus.

Magyar kutatók is górcső alá vették a nyelvkönyvek kulturális tartalmát. Ligeti (2015) és Ligeti (2020) olasz nyelvkönyveket elemez kulturális aspektusból. Bajzát (2013) és Golubeva (2006b) angol nyelvkönyveket vizsgálnak az interkulturális kommunikatív

kompetenciapotenciáljuk szempontjából. Golubeva (2009) kezdő és alapszintű angol, orosz és spanyol nyelvkönyvek összehasonlító elemzését végzi el interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésére való alkalmasságuk tekintetében. Jámbor (2005) egy egész évszázadot felölelő diakrón kutatást végez spanyol nyelvkönyvek kulturális elemeinek az elemzésével. És végül Rácz (2021) szintén egy diakrón összehasonlító tanulmányában arra kereste a választ, változott-e az angol nyelvkönyvek kulturális reprezentációja két olyan angol nyelvkönyv szövegeinek elemzése alapján, amelyeknek a kiadásuk között több, mint harminc év telt el.

2.4.5.2. Környezeti nevelés

Az alábbi áttekintés Rácz (2019a) kis mértékben módosított változata. A téma aktualitása vitathatatlan: ma már naponta értesülünk extrém időjárási viszonyokról, olvadó gleccserekről, zsugorodó erdőkről vagy vizeinken lebegő, óriás műanyagszigetekről. A jelenség globális, a probléma pedig világméretű. David Orr már három évtizeddel ezelőtt az alábbi sokkoló bevezetőt írta egyik könyvébe. „Ha a mai nap egy tipikus nap a Földgolyón, akkor az emberiség tizenöt millió tonna szénvegyületet juttat be a légkörbe, 297 négyzetkilométernyi esőerdőt pusztít el, 186 négyzetkilométernyi sivatagot hoz létre, negyven és száz közé tehető állat- és növényfajt pusztít el, 71 tonna termőtalajréteget erodál, kétezer-hétszáz tonna klórozott-fluorozott szénhidrogént juttat a levegőbe, és a föld lakosságát 263 ezerrel növeli” (Orr, 1992: 3).

2.4.5.2.1. A környezeti nevelés fogalma, tartalma és rövid története

A környezeti nevelés a múlt század 70-es éveiben vált expliciten megfogalmazott, nemzetközi szinten is elfogadott oktatási-nevelési céllá. Az Egyesült Nemzetek Szervezete 1972-ben indította útjára Környezetvédelmi Programját, az UNEP-et (*United Nations Environment Programme*). Annak ellenére, hogy ez a kezdeményezés a mai napig „csak” egy program, célja a nemzetközi szintű koordináció, melynek keretében adatokat gyűjt a környezet állapotára vonatkozóan, összehangolja az egyes régióknak vagy országoknak a környezettel kapcsolatos tevékenységeit, átfogó jelentéseket ad ki a globális környezeti kilátásokról (*Global Environment Outlook*) 1997 óta összesen hat kötetben,⁵⁶ és javaslatokat tesz kormányok számára a fenntartható környezeti fejlődéssel kapcsolatban.⁵⁷

⁵⁶GEO-1 (1997) For Life on Earth, GEO-2 (1999), GEO-3 (2002) Past, present and future perspectives, GEO-4 (2007) Environment for development, GEO-5 (2012) Environment for the future we want, GEO-6 (2019) Healthy Planet, Healthy People.

⁵⁷ <https://www.unenvironment.org/>.

A környezeti nevelés első dokumentuma a Belgrádi Charta (1975), amely az UNESCO belgrádi konferenciáján került elfogadásra. Az *A Global Framework for Environmental Education*⁵⁸ című dokumentum kijelöli a környezeti nevelés célrendszerét: a környezetre vonatkozó tudás átadását, a problémák iránti érzékenységet és tudatosságot, valamint a pozitív attitűd kialakításának az elősegítését, a szükséges készségek és képességek fejlesztését. „A világ népei számára tudatosítani és ismertetni kell azt, hogy a környezet és a hozzá kapcsolódó problémák megoldása és az újabbak megelőzése egyénileg és közösségekben megfelelő tudást, felkészültséget, készségeket, attitűdöket, indítékokat és együttműködési szándékokat igényel, amelyek biztosítása a környezeti nevelés feladata” (idézi Havas, 1995: 6).

A belgrádi konferenciát követően két évvel, 1977-ben a Tbilisziben megrendezett UNESCO-UNEP konferencia záró dokumentuma tartalmazza a környezeti nevelés gyakran idézett definícióját, amelyet a magyar *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia* is átvett, (idézi Czappán et al., 2010: 34).

„A környezeti nevelés egy folyamat, amelyben olyan világnemzedék nevelkedik fel, amely ismeri legtágabb környezetét is, törődik azzal, valamint annak problémáival. Ismeretekkel, készségekkel, attitűdökkel, motivációval és elkötelezettséggel rendelkezik, hogy egyénileg és közösségben dolgozzon a jelenlegi problémák megoldásain és az újabbak megelőzésén.”

2.4.5.2.2. Környezeti nevelés a hazai közoktatási dokumentumokban

Magyarországon az 1995. évi Környezetvédelmi törvény fogalmazza meg először azt, hogy „mindenkinek joga van a környezeti ismeretek megszerzésére és ismereteinek fejlesztésére,”⁵⁹ és egyúttal azt is, hogy az ezzel kapcsolatos feladatokat az állam az oktatási és a közművelődési intézményeken keresztül látja el. Ezen túlmenően a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. közoktatási törvény módosítása 2003-tól kötelezővé teszi a közoktatási intézmények számára a környezeti nevelés helyi pedagógiai programba illesztését (Ács 2007).

A Nat (2012, 2020) több szinten is beemeli a közoktatási nevelési-oktatási folyamat szabályozásába a környezeti nevelést. A tizenkét nevelési-fejlesztési cél egyike a *Fenntarthatóság, környezettudatosság*.

⁵⁸ „Egy globális keret a környezeti neveléshez”

⁵⁹ 1995. évi LIII. törvény. A környezet védelmének általános szabályairól, 54. § (1).

„A felnövekvő nemzedéknek [...] meg kell tanulnia, hogy az erőforrásokat tudatosan, takarékosan és felelősségteljesen, megújulási képességükre tekintettel használja. Cél, hogy a természet és a környezet ismeretén [...] alapuló környezetkímélő, értékvédő, a fenntarthatóság mellett elkötelezett magatartás váljék meghatározóvá a tanulók számára. [...] Törekedni kell arra, hogy a tanulók megismerjék azokat a gazdasági és társadalmi folyamatokat, amelyek változásokat, válságokat idézhetnek elő, továbbá kapcsolódjanak be közvetlen és tágabb környezetük értékeinek, sokszínűségének megőrzésébe, gyarapításába” (Nat 2012: 10643).

Mivel a környezeti nevelés a kerettantervek alapcéljai között is megtalálható, kijelenthető, hogy „a központi szabályozás megteremtette a színvonalas környezeti nevelési és a fenntarthatósággal kapcsolatos pedagógiai munka keretfeltételeit” (Varga, 2009: 1). Terminológiai szempontból fontos különbséget tenni a környezeti nevelés és a fenntarthatóságra nevelés között. A fenntarthatóságra nevelés tágabb kategória: a fenntarthatóság pedagógiája révén a nevelési folyamatban hangsúlyosabbá válnak a gazdasági és társadalmi folyamatoknak a természetre gyakorolt hatásai, illetve az emberiség jelenbeli tevékenységének a saját jövőjét is befolyásoló következményei.

A környezeti nevelés mint kiemelt nevelési cél multi- és interdiszciplináris, azaz beépül számos tantárgy követelményrendszerébe. Nemcsak azért, mert oktatási rendszerünkben nincs úgy nevezett környezettan tantárgy, és emiatt több műveltségterületen is megjelenik, például *Ember és természet*, *Földünk – környezetünk*, *Életvitel és gyakorlat*, hanem azért is, mert a környezeti nevelés fontos érték- és tudásközvetítő folyamatai és céljai könnyen integrálhatók számos tantárgy oktatásába. „Komoly eredményeket lehet így elérni a környezeti nevelés terén a tanuló világképe, környezetszemlélete, értékrendje és mindennapi szokásai tekintetében is” (Nat 2020: 393). Még olyan tantárgyak oktatásába is beilleszthető, amelyeknek nem közvetlen célja a környezettel kapcsolatos tudás átadása, viszont a tanulók környezeti problémák iránti érzékenysége, attitűdje, készségei és képességei hatékonyan fejleszthetők. Ilyen tantárgyak például az irodalom, a rajz vagy az idegen nyelvek is.

2.4.5.2.3. A nyelvoktatás és a környezeti nevelés kapcsolódási pontjai

E két terület összefonódása több kontextusban is megjelenik. Először is összhangban áll mind a nyelvtanítás célrendszerével (tartalom alapú oktatás), mind pedig a Nat-ban

megfogalmazott élő idegen nyelvekre vonatkozó nevelési és tantárgy-integrációs lehetőségek kihasználásával (Nat 2012: 10680).

A környezeti nevelés tantárgyakon átívelő, egész életen át tartó folyamat. A tanulóknak nem információk tömegére van elsősorban szükségük, hanem a környezettudatos szemléletmód kialakítására, felelős gondolkodásra, cselekvőkészségre és az ehhez szükséges képességek elsajátítására. Mindehhez alkalmas terep az idegennyelv-tanulás, mert a (i) tanulóknak lehetőségük nyílik arra, hogy az addigra elsajátított tényanyagot idegen nyelven is megfogalmazzák, amivel nyelvtudásuk is fejlődik (ii) idegen nyelvű forrásokból (nyelvkönyvek, internet) releváns új ismerethez juthatnak, ami a diszciplináris tudásukat gyarapítja (iii) a nyelvtanítás módszerei alkalmasak a környezettel kapcsolatos értékek, viszonyulások, készségek fejlesztésére.

A fentiekén túlmenően az Élő idegen nyelv kerettanterve mind a 9.-10. mind pedig a 11.-12. évfolyamok számára explicit módon előírja a *Környezet és természet* témakört, évfolyamonként húsz-húsz órában, ami a tantárgy összóraszámának közel tíz százaléka.⁶⁰ Ez az oktatáspolitikai szándék alátámasztja a nyelvtanítás és a környezeti nevelés integrálhatóságáról tett fenti állítást.

2.4.5.2.4. Környezeti nevelési tartalmak kutatása nyelvkönyvekben

A releváns angol és magyar nyelvű szakirodalom áttekintése révén arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a nyelvkönyvi tartalom kutatása kiterjed-e a környezeti nevelési tartalmak tankönyvi reprezentációjára. A tanulmányokat megjelenésük időrendjében ismertetem.

Az egyik leggyakrabban idézett munka Jacobs & Goatly (2000), amely tizenhét nemzetközi piacra szánt angol nyelvkönyvben veszi számba a környezettel kapcsolatos témák előfordulásának az arányát. Emellett azt is vizsgálja, hogy a környezetet érintő szövegek és feladatok között vannak-e olyanok, amelyek környezettudatos tevékenységben való részvételre ösztönzik a tanulókat. Ezt azért tartják fontosnak a szerzők, mert tapasztalatuk szerint a környezeti nevelésnek ez a célja legtöbbször hiányzik a tankönyvekből, annak ellenére, hogy a környezeti nevelés fontos része a tudatos, cselekvő állampolgárrá nevelés, hiszen nélküle nem sokat ér a megszerzett tudás vagy a készségek elsajátítása. Kimutatják, hogy a nyelvkönyvbeli feladatok 2%-ának van környezeti tartalma, és a tizenhétből négy tankönyv szentel egy teljes leckét környezeti témáknak. Két kezdő szintű tankönyvben pedig egyáltalán nem kerül elő környezeti téma. A környezeti tartalmú feladatok 43%-a tartalmaz valamilyen részvétellel kapcsolatos elemet: túlnyomóan mások

⁶⁰ 9.-10. évfolyamokon 20 óra a 248 összórából, 11.-12. évfolyamon 20 óra a 204 összórából.

részvételéről szóló beszámolók szerepelnek a tankönyvi szövegekben vagy a hanganyagokban.

Stibbe (2004) két szempontból veszi górcső alá a környezeti nevelést huszonhat, Japánban használt angol nyelvkönyvben. Egyrészt azt vizsgálja, hogy milyen megközelítést alkalmaznak a szerzők a környezet elhasználódásának a bemutatásakor: technikai kérdésként kezelik-e a problémákat (felszínes környezetvédelem, angolul: *shallow environmentalism*), mint például egy üzemanyag-hatékonyabb autó kifejlesztése az alacsonyabb légszennyezés érdekében, vagy pedig megnevezik a környezeti problémák valós okait is (mélyre hatoló környezetvédelem, angolul: *deep environmentalism*), mint például a túlzott fogyasztás vagy az állandó gazdasági növekedés iránti igény. Másrészt azt is kimutatja a tanulmány, hogy a tankönyvek nem igazán kezdeményeznek párbeszédet a nyugati és nem-nyugati (jelen esetben japán) kultúrák között. Ez azért tekinthető lényegi hiányosságnak, mert a környezeti nevelés számára különösen fontos (lenne) az interkulturalitás, hiszen „a különböző kultúrák különböző környezettudatosságot, eltérő környezeti kultúra elemeket jelentenek” (Nahalka 2010: 49).

Al-Jamal & Al-Omari (2014) kutatási kérdése az volt, hogy összhangban van-e a Jordán Oktatási Minisztérium ökológiai nevelésre vonatkozó irányelve a hivatal által engedélyezett tizedik osztályos angol nyelvkönyv tartalmával. A szerzők az ökológiai nevelés négy fő aspektusának (ismereteknek, készségeknek, érzékenységnek és részvételnek) a tankönyvbeli előfordulását vizsgálva azt találták, hogy a nyelvkönyv jóval inkább a tanulók ökológiai készségeit és érzékenységét fejleszti, semmint a tudásukat és a részvételre irányuló hajlamukat.

Inayati (2016) az indonéz középiskolák 10.-12. évfolyamain kötelezően használt öt angol nyelvkönyvben tekinti át a bennük előforduló, környezettel kapcsolatos témákat. Megállapítja, hogy átlagosan a leckék húsz százaléka foglalkozik környezeti témával, és összesen hat témakör fordul elő (legtöbbször a klímaváltozás). Ezt a szerző a téma időszerűsége miatt kevésnek találja. Fontosnak tartja viszont azt, hogy mindegyik téma releváns Indonéziában, ugyanakkor rámutat lényeges helyi és globális témák hiányára is.

Mliless & Larouz (2018) ökon nyelvészeti szempontból vizsgál marokkói középiskolákban használt angol nyelvkönyvekben található tizennégy környezeti témával kapcsolatos szöveget. A kutatás feltárja, hogy a környezeti problémákkal kapcsolatos szövegek eufémizmust és szenvedő szerkezetet használnak, illetve kerülnek az ágens megnevezését annak érdekében, hogy pozitívan befolyásolják a szövegek tartalmát, vagy elkerüljék a konkrét felelősök megnevezését.

A fenti tanulmányok eredményeiből az az általános tendencia olvasható ki, hogy a nyelvkönyvekben vannak környezeti tartalmak, de ahhoz képest, hogy az emberiség jövője szempontjából milyen fontos kérdésekről van szó, az indonéz nyelvkönyvek húsz százalékos környezeti tartalmát kivéve alacsony az arányuk. Továbbá az is jellemző, hogy a környezettel kapcsolatos problémákat csak felületesen mutatják be, és nyelvi eszközökkel is hozzájárulnak a tényleges társadalmi, gazdasági okok megnevezésének az elkerüléséhez.

Magyarországon csekély a környezeti nevelési tartalmat nyelvkönyvekben vizsgáló kutatás aránya. Orbán (2007) a nyelvtanítás és a fenntarthatóság kapcsolódási pontjait elemzi nyelvtanítási keretekbe ágyazva. Megállapítja, hogy a fenntarthatóság taníthatósága új pedagógiai módszereket igényel, amelyek azonban még nem állnak rendelkezésre. Hasonlóan problémás maga az idegen nyelvi tananyag is. „A ma forgalomban lévő nyelvkönyvek elvételre foglalkoznak globális szintű témákkal, de azok sem a diák személyes tapasztalataira épülnek, ezért kevésbé motiválnak” (2007: 35). Farkasné (2016) egyrészt a környezettudatos tartalmak idegennyelvkönyvi előfordulásait vizsgálja, másrészt a nyelvtanárok és nyelvtanulók környezeti témákkal kapcsolatos attitűdjét. Arra a következtetésre jut, hogy mind a tanulók, mind tanáraik ismerete hiányos, és nem az idegen nyelven való kommunikáció, hanem maga a téma okoz problémát mindkét félnek, nem egy esetben még az anyanyelvükön is.

2.4.5.3. Globális nevelés

Érdeemes lenne feltenni magunknak a kérdést, vajon elég teret kaptak-e bárhol a világon az idegennyelv-oktatásban azok a témák, amelyek a nemzetközi megértésnek, vagy akár csak a világbékének a gondolatát népszerűsítik. Nem valószínű, hogy az idegen szavak és kifejezések szorgalmas tanulása, a rendhagyó igék fáradtságos másolása és felmondása, az idegen nyelvi szöveg tartalmának szigorú elemzése hatékony módszer lenne a nemzetközi megértés és jóakarathatóság terjesztésére.

(Rivers 1968: 262, idézi Cates 1998: 13)

Talán akarva sem lehetne aktuálisabb nevelési területet említeni 2022-ben, egy világjárvány újabb hulláma idején, mint a Föld lakóinak az egymástól való kölcsönös függőségét hangsúlyozó globális nevelést. Ha eddig még nem tudatosodott volna valakiben az, hogy „egy hajóban utazunk”, azaz földrajzi távolságtól függetlenül kölcsönös függőségben élünk a világban, a pandémia biztosan rávilágított a globális egymásra utaltság tényére, valamint az egymásért való felelősségvállalás fontosságára.

Bolygónk mára egy „globális faluvá” zsugorodott (McLuhan 1962), ami azt jelenti, hogy az infokommunikációs eszközöknek, valamint a fejlett technológiáknak köszönhetően egymástól több ezer kilométerre élő emberek egy (lakó)közösség tagjainak érezhetik magukat; egy-egy nemzet mintha egy-egy háztartás lenne ugyanabban a „faluban”, eltérő szokásaik ellenére összefonódott a sorsuk, egymásra utaltságuk elvitathatatlan tény.

Azok a gyerekek, akik ma iskolába járnak, az úgy nevezett Z generáció és egyre inkább az alfa generáció tagjai, akik az ezredforduló környékén, 1996 és 2010 között, illetve 2010 után születtek. Szokás őket „digitális bennszülötteknek” (Prensky 2001) is nevezni, hiszen az előző generációkkal ellentétben, ők már *beleszülettek* az internet világába, életüket „bedrótozva” (angolul: *wired*), virtuális közösségekben élik. A kommunikációs eszközök hihetetlen fejlődése miatt hozzászoktak a gyors információáramláshoz, birtokolják a digitális technika eszköztáráját.

A Z generáció különleges abból a szempontból is, hogy „ők a világ első globális nemzedéke” (Pais 2013: 13). A *Homo Globalis* elnevezés Carlo Strenger svájci-izraeli pszichológus-filozófustól származik (Strenger 2010), aki pszichológiai aspektusból vizsgálta az új „fajt”. A globális nemzedékre az jellemző, hogy átléptek a hagyományos szociokulturális határokon, és lakhelyüktől függetlenül ugyanazon a kultúrán nőnek fel; ugyanazokat a filmeket nézik, és ugyanazokat a zenét hallgatják, ugyanazokat az ételeket eszik, és ugyanazokat a márkákat szeretik. „Amellett, hogy azonos hatások érik és alakítják őket, további globalizálódással összefüggő tényező az, hogy ők maguk is kapcsolatban állnak egymással, a világhálón, a közösségi oldalakon keresztül” (Pais 2013: 12).

A globális nemzedék intenzív kölcsönhatásban él globalizálódott világunkkal, amelynek problémái globális természetűek, és a megoldásokat is globális szinten kell keresniük. Az oktatásnak lehetőséget kell nyújtania ahhoz, hogy a tanulók reflektálni tudjanak a különféle jelenségekre. Ehhez egy tágabb dimenziót kell nyitnia, amelynek legfőbb célja az új generáció felkészítése az előttük álló kihívások sikeres kezelésére. Ennek eszköze a globális szemlélet, amely egy platformra hozza az oktatás különböző területeit, és áthatja a teljes oktatási folyamatot.

2.4.5.3.1. A globális nevelés fogalma, tartalma és jellemzői

A globális nevelés koncepciója angolszász eredetű, az angol anyanyelvű országok demokrácia-felfogására épülő eszmerendszeren nyugszik.⁶¹ Sem egységes elnevezése, sem egységes definíciója nem létezik. A szakirodalomban a *world studies* (világra vonatkozó

⁶¹ <http://globnev.hu/mit-jelent/>.

stúdiumok),⁶² a *global studies* (globális tanulmányok), a *global education* (globális nevelés) és az *education for global responsibility* (globális felelősségre nevelés) terminusok is párhuzamosan használatosak.

A magyar szakirodalomban két terminus használatos párhuzamosan: a globális felelősségvállalásra nevelés és a globális nevelés. Ez utóbbinak tágabb az értelmezési tartománya, és beletartozik a felelősségvállalásra nevelés is. Ugyanakkor Varga (2018: 2) azért választja a globális felelősségvállalásra nevelés terminust, mert szerinte a globális nevelés kifejezésnek „van némi kozmopolita felhangja. A felelősségvállalás hangsúlyozásával a magyar terminológia egyértelművé teszi, hogy a jelen esetben nem arról van szó, hogy a diákokat felkészítsük globalizáció előnyeinek kihasználására, hanem arról, hogy képessé váljunk a globális közösség részeként felelősséget vállalni a bolygó jövőjéért.” A disszertációmban én a globális nevelés terminust használom az alábbi indokok miatt: (i) a globális nevelésnek része a globális problémák iránti felelősségre vállalás is, és (ii) Vargával ellentétben azt gondolom, hogy a globális nevelés terminusnak nincs a fent említett konnotációja.

E nevelésterület számos definíciója közül hadd idézzek kettőt. Az első az Európa Tanács Észak-Dél Központjának a meghatározása, amely plasztikusan kifejezi e nevelésterület lényegét: a globális nevelés egy tantárgyaktól független pedagógiai szemlélet, amely kritikus tudatossággal és a tanulók aktív bevonásával multidimenzionális nézőpontból közelíti meg az egyetemes témákat. „A globális nevelés egy olyan *pedagógiai szemlélet*, amelyik *sokszínű nézőpontot*, a *sztereotípiák lebontását*, és egy *tanulóközpontú megközelítésre* építve a globális kihívásokat *kritikus tudatossággal* közelíti meg, és elkötelezett a fenntartható életmód iránt (kiemelések tőlem, RE).”⁶³

A másik definíció, amely a Japán Nyelvtanárok Egyesülete keretein belül működő Globális témák a nyelvoktatásban szakosztály honlapján található,⁶⁴ a nyelvoktatásra adaptálja a globális nevelés szemléletét, és egyértelműen megfogalmazza azt, hogy természetéből adódóan miként járul hozzá a nyelvoktatás a tanulók globális neveléséhez. „A globális nevelés egy olyan megközelítése a nyelvoktatásnak, amelynek célja a *tanulók képessé tétele* arra, hogy *elsajátítsák és használják az idegen nyelvet*, miközben *felruházzák*

⁶² Cates (1998).

⁶³ <https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/global-education> (letöltve: 2020. 06. 13.).

⁶⁴ <https://gilesig.org/>.

őket azokkal az ismeretekkel, készségekkel és elköteleződéssel, amelyeket a globális állampolgári lét megkíván a világ problémáinak megoldása érdekében (kiemelés tölem).⁶⁵

A globális nevelés ernyőterminus, amely az alábbi részterületekből áll.⁶⁶

- emberi jogi oktatás (angolul: *human rights education*)
- fenntarthatóságra nevelés (angolul: *education for sustainability*)
- békére és konfliktus-megelőzésre nevelés (angolul: *education for peace and conflict prevention*)
- interkulturális nevelés (angolul: *intercultural education*)
- globális állampolgárságra nevelés (angolul: *education for global citizenship*)
- fejlesztési nevelés (angolul: *development education*)⁶⁷

Disszertációm jelen alfejezetében nem érintem a globális nevelés alábbi részterületeit: interkulturális nevelés, globális állampolgárságra nevelés és a fenntarthatóságra nevelés környezeti aspektusa, mivel ezek a nevelési területek némileg módosított formában külön alfejezetekben kerülnek bemutatásra.

A globális nevelés legfontosabb jellemzői:

- Holisztikus és analitikus szemléletre nevel: a világban felmerülő problémákat elemzi, ugyanakkor a válaszokat és a megoldásokat egy összekapcsolódó rendszerben keresi.
- Rendszerszemléletre nevel: ráébreszti a tanulókat arra, hogy a világ jelenségei összefüggnek; a jelenkor problémáinak múltbeli okai lehetnek, illetve a földrajzilag egymástól távoli események között is lehet korreláció.
- A lokális és globális szemlélet összekapcsolására nevel: a tanulók közvetlen környezetében tapasztalható gondok a világban máshol is megjelennek. Ezek legtöbbször globális társadalmi, gazdasági és politikai problémák következményei.
- Kritikus gondolkodásra nevel: képessé tesz az információáradat szűrésére.
- Jövőorientáltságra nevel: ráirányítja a figyelmet arra, hogy a jelen cselekedeteinek jövőbeli következményei lesznek.

⁶⁵ Global education is an approach to language teaching which aims at enabling students to effectively acquire and use a foreign language while empowering them with the knowledge, skills, and commitment required by global citizens for the solution of world problems.

⁶⁶ <https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/global-education>.

⁶⁷ Aktív tanulási folyamat, amely képessé teszi az embereket arra, hogy a nemzetközi fejlesztési prioritások és a fenntartható emberi fejlődés ismeretétől a világméretű kérdések okainak és hatásainak megértésén keresztül eljussanak a személyes részvételig és a tájékozott cselekvésig.
<https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4ca57a5a2>.

- Felelősségvállalásra nevel: megtanítja a tanulókat arra, hogy felelősek vagyunk tetteinkért: nemcsak a jelen, hanem a jövő generációnak az életminőségét is meghatározzák jelenbeli tetteink.
- Értelmi és érzelmi nevelés egyszerre. A helyzetértékeléshez elengedhetetlen az objektív tények és adatok ismerete, és ezáltal bővül a tanulók tudása. Ugyanakkor érzelmileg is megérint(het)i a tanulókat az, amikor tudatosulnak bennük a jelenségek valós okai.
- Interdiszciplináris: segíti a tanulókat az egyes tantárgyi órákon, illetve az informális csatornákból megszerzett ismeretek összekapcsolásának a képességét kifejleszteni.

2.4.5.3.2. A globális kompetencia és mérése

A globális kompetencia birtokában az egyén képes helyi, globális és interkulturális ügyek vizsgálatára, megérti és értékeli mások látásmódját és világnézetét, képes sikeres és hatékony interakciót folytatni, továbbá a fenntarthatóság és a kollektív jólét érdekében felelősen cselekszik.⁶⁸ Ennek megszerzéséhez olyan módszereket kell alkalmazni, amelyek képessé teszik a tanulókat arra, hogy *(i)* eligazodjanak a kölcsönösen összefüggő világban *(ii)* tudatában legyenek a globális folyamatoknak *(iii)* kiálljanak a globális jólét növelése mellett és *(iv)* tegyenek meg mindent a globális problémák megoldása érdekében.

A globális kompetencia fontosságát jelzi, hogy az OECD által szervezett PISA-tesztek⁶⁹ közé 2018-ban bekerült a globális kompetenciák mérése is. (Magyarország még nem csatlakozott a felmérés ezen részéhez.)

A PISA2018 többek között arról kérdezte meg a 15 éves korosztályt,⁷⁰ hogy

- bojkottálnak-e termékeket vagy vállalatokat politikai, etikai vagy környezeti okok miatt,
- olvasnak-e olyan weboldalakat, amelyek nemzetközi társadalmi problémákkal foglalkoznak (pl. szegénység, emberi jogok),
- szoktak-e más kultúrákból vagy országokból származó emberekkel kommunikálni,
- mi alapján döntenek el, hogy megbízható-e az interneten található információ,
- a tanórákon foglalkoznak-e nemzetközi konfliktusokkal, migrációval vagy globális egészségügyi kérdéssel (pl. járványok).

⁶⁸ <https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>.

⁶⁹ PISA – angolul: *Programme for International Student Assessment* – Nemzetközi Tanulói Teljesítmény-mérési Program.

⁷⁰ <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2018-Global-Competence-Questionnaire.pdf>.

2.4.5.3.3. Globális nevelés az irányadó dokumentumokban

A globális nevelésre való igény a múlt század hetvenes éveiben fogalmazódott meg először. Az UNESCO 18. Általános Konferenciáján (1974-ben) kijelölték az oktatáspolitiká számára a nevelés új perspektívával való bővítésének a legfontosabb irányvonalait (idézi Chuaungo 2021),⁷¹ amelyek közül témám szempontjából az alábbiak voltak a leginkább relevánsak:

- nemzetközi dimenzió és globális perspektíva valamennyi szinten és valamennyi formában,
- az emberek és nemzetek közötti egyre növekvő kölcsönös függőség tudatosítása,
- a nemzetközi szolidaritás és együttműködés szükségességének a megértése,
- az egyének hajlandósága arra, hogy részt vegyenek a közösségük, országuk és általában a világ problémáinak a megoldásában.

A globális nevelés ügye ezzel felkerült a legnagyobb nemzetközi szervezetek napirendjére. Az ENSZ Környezet és Fejlődés Világbizottságának (angolul: *World Commission on Environment and Development*), más néven Brundtland-bizottságnak, 1987-ben közzétett „Közös jövőnk” című jelentése bevezette a fenntartható fejlődés fogalmát. Az azóta sokat idézett meghatározás szerint „fenntartható az a fejlődés, amely a jelen szükségleteit úgy elégíti ki, hogy egyúttal nem veszélyezteti a jövő generációk szükségleteinek kielégítését.”⁷² A fenntartható fejlődést egy háromlábú székhez hasonlították, amelynek a három lábát a környezet-, a gazdaság- és a szociálpolitika alkotja. Az optimális gazdasági fejlődés során ez a három elem egyensúlyban marad, azaz nem sérül a környezet minősége, a szociálpolitika biztosítja a szociális egyenlőséget, az igazságosabb újraelosztást, aminek a következtében például globális szinten csökken a szegénység, a kizsákmányolás, méltányosabb lesz a kereskedelem, nő az iskolázottság és az általános életszínvonal, valamint a természeti környezet nem károsodik a túlzott energia- és anyagfelhasználás miatt.

Az ezredforduló mérföldkönek számít a globális nevelés ügyének szempontjából. 2000-ben az ENSZ elkötelezte magát a Millenniumi Fejlesztési Célok mellett, amely egy

⁷¹ 1) An international dimension and a global perspective at all levels and in all forms. 2) Understanding and respect for all people, their culture, civilizations, values and ways of life including domestic ethnic cultures and cultures of the nations. 3) Awareness of the increasing global interdependence between people and nations. 4) Abilities to communicate with others. 5) Awareness not only of the rights but also of the duties incumbent upon individuals, social groups and nations towards each other. 6) Understanding of the necessity for international solidarity and co-operation. 7) Readiness on the part of the individuals to participate in solving the problems of his community, his country and the world at large.

⁷² Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future (1987: 16, (<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>).

nagyívű program, és amelynek keretében 2015-ig nyolc világméretű problémának⁷³ az enyhítését tűzték zászlajukra. Ezek egyike magában foglalja a globális szemléletnek a meghonosítását a tagállamokban. Mi sem bizonyítja jobban, hogy az ENSZ és az UNESCO mennyire fontosnak tartották a globális nevelést, mint az, hogy 2015-ben egy külön kiadványban kínálnak útmutatót tanárok, képzők és tantervfejlesztők számára *Globális felelősségvállalásra nevelés* címmel (magyarul 2017-ben).⁷⁴

A Millenniumi Fejlesztési Célok 2016-tól egy új nemzetközi fejlődési és fejlesztési keretrendszer, az Agenda 2030 (hivatalos nevén: *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*) váltotta fel, amely egy rendszerszintű fejlesztés: összeköti a fenntarthatóság gazdasági, környezeti és társadalmi dimenzióit. A dokumentum tizenhét pontban jelöli ki azokat a konkrét Fenntartható Fejlődési Célokat,⁷⁵ és ezeken belül azokat a célértékeket, amelyeket 2030-ig a tagországok aktív részvételével szeretnének megvalósítani az emberiség jövője érdekében a globalizálódás előnyeit kihasználva, egy környezetileg, gazdaságilag és társadalmilag is fenntartható jövő irányába.⁷⁶

Jelen témánk szempontjából a 4. fejezet releváns, az oktatási célja releváns, amely annak a grandiózus programnak a megvalósítására irányul, hogy mindenki számára elérhető legyen az inkluzív, méltányos és minőségi oktatás, valamint az élethosszig tartó tanulás lehetősége. A 7. alcél tartalmazza azokat az oktatási területeket, amelyek hozzájárulnak a fenntartható fejlődéshez. Konkrét célkitűzésként jelenik meg az, hogy 2030-ra a földkerekség minden tanulója sajátítsa el a fenntartható fejlődéshez elengedhetetlen ismereteket és készségeket az alábbi nevelési keretek között: a fenntartható fejlődésre és életmódra nevelés, emberi jogi nevelés, a nemek közötti egyenlőségre nevelés, a békére és az erőszakmentesség kultúrájára nevelés, globális állampolgárságra nevelés, kulturális sokszínűségekre nevelés, és nevelés arra, hogy hogyan járulhat hozzá a kultúra a fenntartható fejlődéshez.⁷⁷ Ezzel az Agenda 2030 körvonalazta a globális nevelés tematikáját.

⁷³ Millenniumi Fejlesztési Célok: felére csökkenteni a mélyszegénységet és az éhínség; biztosítani minden gyerek számára az alapfokú oktatást; csökkenteni a nők beiskolázási hátrányait; csökkenteni a gyermekhalandóságot és a gyermekágyi halandóságot; küzdeni a HIV/AIDS és a malária ellen; biztosítani a környezet fenntarthatóságát; segíteni a megkülönböztetés-mentes kereskedelmet.

⁷⁴ *Global Citizenship Education, Topics and Learning Objectives* (2015) UNESCO, Paris: France.

⁷⁵ <https://sdgs.un.org/2030agenda>.

⁷⁶ <http://www.menszt.hu/hu/tudnivalok/fenntarthato-fejlodesi-celok>.

⁷⁷ https://www.undp.org/sustainable-development-goals?utm_source=EN&utm_medium=GSR&utm_content=US_UNDP_PaidSearch_Brand_English&utm_campaign=CENTRAL&c_src=CENTRAL&c_src2=GSR&gclid=CjwKCAjwrPCGBhALEiwAUI9X0xq56oobuGdcEHkw4ipo0ifS6K7JPFkw-arKMmJVSaPK7TP4Xi61ohoC-RUQAvD_BwE#quality-education.

Az európai szinten az Európa Tanács a globális nevelés legfőbb európai intézményi koordinátora. Az ET 1989-ben létrehozott egy szervezetet, az Észak-Dél Központot, azzal a céllal, hogy a tagállamok között többoldalú regionális szemináriumokat szervezzen a globális nevelés témakörében. Az Észak-Dél Központ munkáját egy kormányközi koordinációs szervezet, az Európai Globális Nevelési Hálózat (angolul: *Global Education Network Europe*) támogatja azzal, hogy megosztja a tagállamokkal a jó gyakorlatokat a minél színvonalasabb helyi globális nevelési tevékenység elérése érdekében. Oktatási tevékenysége keretében az Észak-Dél Központ 2009 óta online kurzusokat kínál a globális nevelés három részterületéről: az emberi jogi, az interkulturális és az állampolgári nevelési területekről.⁷⁸

A fentiekén túlmenően az ET felállított egy kormányközi szervezetet, az Európai Globális Nevelési Hálózatot (GENE) azzal a céllal, hogy koordinálja a tagállamok közötti munkát. Az Európa Tanács az Európai Unióval karöltve számos közös programot is szervez a globális nevelés népszerűsítése érdekében. Ilyenek az iLEGEND (*Intercultural Learning Exchange through Global Education, Networking and Dialogue*),⁷⁹ vagy az EU saját programja, a DEAR (*Development Education and Awareness Raising Programme*),⁸⁰ vagy az ET évente megrendezésre kerülő *The Global Education Week*⁸¹ programja.

2.4.5.3.4. Magyarországi helyzetkép

A fent említett nemzetközi szervezeteknek Magyarország is tagja, ennek okán az általuk meghatározott globális neveléssel kapcsolatos irányelvek hazánk számára is követendők. Magyarországon a globális nevelést először a civil szervezetek karolták fel. Tevékenységüket a Nemzetközi Humanitárius és Fejlesztési Civil Szövetség (a továbbiakban HAND) ernyőszervezet fogja össze. A HAND Globális nevelési munkacsoportja tanulmányt készített a globális nevelés hazai helyzetéről,⁸² amelynek eredményeként született meg a 1784/2016. (XII. 16.) Korm. határozat „*A globális felelősségvállalásra nevelésről a formális és nem-formális oktatásban Magyarországon*” című koncepció, amelyben a kormány utasítja az illetékes minisztert, hogy „tegye meg a szükséges intézkedéseket a globális felelősségvállalásra nevelés egységes értelmezése és

⁷⁸ <https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/online-training-courses>.

⁷⁹ Interkulturális csereprogram a globális nevelésen, hálózatépítésen és dialóguson keresztül.

⁸⁰ Fejlesztésre nevelési és tudatosságnövelő program.

⁸¹ A globális nevelés hete (<https://rm.coe.int/global-education-week-toolkit-version-2020/16809eded9>).

⁸² <https://kszj.hu/dokumentumok/globalis.pdf>.

alkalmazása érdekében, valamint tegye lehetővé a fenntarthatóságra nevelés terén kialakult jó gyakorlatok tapasztalatainak hasznosítását.”

A fenti kormányhatározat ellenére a magyar közoktatásban még nem jelenik meg rendszerszerűen a globális nevelés. Sem a legújabb Nat-ban (2020), sem az előzőben (2012) nem kiemelt nevelési-fejlesztési terület a globális nevelés, csak egyes részterületei azok, mint például a fenntarthatóság, környezettudatosság vagy az állampolgárságra, demokráciára nevelés. Ugyanakkor különböző műveltségi területekhez és tantárgyakhoz kapcsolódóan az alaptanterv említést tesz a globalizálódás okozta kihívásokra való felkészítés fontosságáról. Például: a globális problémák fizikai, kémiai, földrajzi vonatkozásai, a helyi és a globális problémák összefüggéseinek a felismerése a biológia órákon, a globális és társadalmi egyenlőtlenségek problémája az etika részstantárgy illetve a fenntarthatóság és a környezettudatos életvitel az állampolgári ismeretek részstantárgy keretein belül.

A fentiekből az látható, hogy a globális nevelés ügyét a legnagyobb világszervezetek tűzték a zászlajukra. Céljuk felkészíteni a felnövekvő nemzedéket arra, hogy a globalizáció következtében egyre inkább kölcsönös függőségben élünk, ami miatt új ismeretekre, készségekre és attitűdre van szükségünk ahhoz, hogy megértsük a globalizációval összefüggő problémákat, és aktív szerepet vállaljunk a problémák megoldása érdekében.

2.4.5.3.5. A globális nevelés tananyagokban

A civil szervezetek által készített oktatási anyagok jól példázzák a globális nevelés integrálhatóságát a formális oktatásba. A kiadványokat funkciójuk alapján három csoportba sorolom.

- 1) általános tájékoztató anyagok, például *Globalizációs túlélőkönyv középiskolásoknak* (Barta et al. 2007).
- 2) tematikus tananyagok, például *Az emberiség tragédiája. Modernkori rabszolgaság* (Mihalkó et al. 2017).
- 3) tantárgyakhoz illeszthető tananyagok. *A világ az osztályteremben* sorozat eddig megjelent tanári kézikönyvei komplett óravázlatokat kínálnak magyar nyelv és irodalomból, matematikából és földrajzból.

2.4.5.3.6. A globális nevelés és az idegennyelv-oktatás kapcsolódási pontjai

Álljon itt Kip Cates angol anyanyelvű kanadai tanárnak, a japán Tottori Egyetem professzorának a megfogalmazása a globális nevelés és az idegen nyelvtanítás összekapcsolhatóságáról.

„Szemben a szokásos nyelvoktatással, amely szorosan a nyelvtanra, fordításra és a „társalgásra” összpontosít, és elkerüli a „túlzottan vitatható” kérdéseket, a globális oktatás keretében működő nyelvtanítás azt a célt tűzi ki, hogy a tanulók ténylegesen sajátítsák el és használják az idegen nyelvet, s ugyanakkor fel legyenek vértézve mindazzal a tudással, készséggel és elkötelezettséggel, amelyre a világpolgárnak a globális problémák megoldásához szüksége van” (Cates 1998: 9).

A globális kompetenciák valamennyi eleme kiválóan illeszthető az idegennyelv-oktatáshoz. (i) Ismerethez három forrásból juthatnak a nyelvtanulók: a formális oktatásban más tantárgyak keretei között elsajátított tananyagból, informális csatornákon keresztül, különös tekintettel az internetre, valamint a nyelvkönyvekből. Ez utóbbira irányuló kutatásról számol be a jelen disszertáció is. (ii) A globális problémák megismeréséhez és megoldásukhoz szükséges készségek elsajátításának a fejlesztése a kommunikatív nyelvoktatás szerves része: kommunikációs készségek, kollaboratív készségek, kritikus gondolkodás, előítéletmentes megközelítés, kooperatív feladatmegoldás. (iii) A világméretű problémákhoz való pozitív, nyitott, felelős magatartás kialakításához bármely tanóra, így a nyelvóra is hozzájárulhat.

A globális nevelés és az idegennyelv-oktatás ötvözésére ikonikus példa a Japánban 1989-ben megalakult Globális témák a nyelvoktatásban hálózat⁸³ (angolul: *Global Issues in Language Education*), amelynek célja a magas színvonalú nyelvoktatás egy „jobb világra” felkészítő tematika mentén. A szakterület egyetlen, igen tartalmas folyóiratát⁸⁴ is a hálózat adja ki. Eddig 112 száma jelent meg. Témám szempontjából kiemelkedő jelentőségű az, hogy a folyóiratokszámok 21. oldalán rendszeresen a globális témára épülő nyelvkönyvek ismertetése található.

2.4.5.3.7. Globális nevelési témák kutatása nyelvkönyvekben

Cates (1998) véleménye szerint a nyelvkönyvek többsége közömbös a globális problémákkal szemben, és ha mégis megjelenik bennük egy-két releváns téma, felszínesen kezelik őket. Pike & Shelby (1988: 239) még kritikusabb: a mai nyelvkönyvek amolyan turista céllal tanulóknak készülnek, amelyekben az „előítéletek, a rasszizmus és a sztereotípiák termékeny talajra lelnek” (idézi Cates 1998: 14).

⁸³ <https://gilesig.org/>.

⁸⁴ <https://gilesig.org/newsletter/>.

Starkey (1991) egy Angliában kiadott francia nyelvkönyvet (*Orientations*)⁸⁵ elemez azzal a céllal, hogy bemutassa, hogyan tudják a tankönyvszerzők összekapcsolni a globális nevelést az idegennyelv-tanítással, amit három gyakori téma globális aspektusból való megközelítésével szemléltet. A divatról szóló leckében például rámutatnak arra, hogy a drága, divatos ruhák milyen körülmények között készülnek Indiában. Vagy a természet téma kapcsán ismertetnek egy a nevadai atomkísérletek ellen szervezett Greenpeace tüntetést. Az ételekről is lehet szokatlan perspektívából beszélni, például Szenegál gyarmatosítása és az országot jelenleg sújtó élelmiszerhiány közötti kapcsolat feltárásával. Starkey tanulmánya két okból is különleges: egyrészt egyik társszerzője annak a nyelvkönyvnek, amelyről ír, másrészt elemzői megközelítése sem a szokásos kritikus elemző; épp ellenkezőleg, jó gyakorlatot, követendő példákat mutat be.

Risager (2018) egy angol nyelvkönyvet (*A Piece of Cake*)⁸⁶ elemez globális szempontból. A szerző a transznacionális terminust használja nézőpontja megnevezésére, de az elemzés tartománya globális elemeket is tartalmaz. „A transznacionális tanulmányok a globális folyamatokat helyezik előtérbe, és a tanulók múltbeli, jelenbeli és jövőbeni mobilitását (Risager 2018: 11).⁸⁷ Az elemzett nyelvkönyvnek az egyik fejezete a Globális kapcsolatok címet viseli, ami jelzi azt a szándékot, hogy túllépjen a nemzeti határok keretein, és ráirányítsa a nyelvtanulók figyelmét a 21. század jellegzetességére. A kérdés az, hogy mit és milyen aspektusból tárnak a tanulók elé. Vannak a nyelvkönyvben informatív szövegek nemzetközi szervezetekről (WTO, Rotary Diákcsere Program), az internethasználatról, jelen van az utazás, a mobilitás mint téma, de csak a tehetős turista önkéntes útjairól esik szó; a migráció - háború vagy klímaváltozás miatt - kimaradt a könyvből. A szokásos témák mint például étkezés, öltözködés, nem kerülnek új megvilágításba. Ugyanez a helyzet a zenével is. Ugyan az egyik lecke címe: A zene, az univerzális nyelv, jórészt angol-amerikai zenészek fényképei és élettörténetei kerültek be a tankönyvbe. Az angol nyelv globálissá válása kapcsán felteszik a kérdést, hogy a nyelvtanulók országában, Dániában, mi az angol nyelv státusza, második nyelv vagy idegen nyelv. Ezzel párhuzamosan teret kap a nemzeti nyelv és kultúra „kihalásával” kapcsolatos félelem. Risager (2018) arra hívja fel a figyelmet, hogy a nyelvkönyv valamennyi fejezete transznacionális, globális perspektívába helyezhető lett volna. Így viszont nem sokat segít a tanulók globális kompetenciáinak erősítésében.

⁸⁵ Aplin et al. (1985).

⁸⁶ Boesen & Rosendal (2011).

⁸⁷ Transnational studies focuses on global processes and on the students' past, present and future mobility.

2.4.5.4. A demokratikus állampolgárságra nevelés

Senki sem születik jó állampolgárnak, ahogy egyetlen államban sincs magától értetődő demokrácia. Sokkal inkább igaz, hogy mind a kettő egy folyamat, amely egy életen át tart és fejlődik. A fiatalokat születésüktől kezdve be kell vonni ebbe a folyamatba.
(Kofi Annan)

2.4.5.4.1. A demokratikus állampolgárságra nevelés fogalma

A jelen fejezet Rácz (2020a) kis mértékben módosított és kibővített változata.

Sem a hazai, sem az angolszász szakirodalom nem egységes e nevelésterület megnevezésében. Az angol nyelvterületeken számos elnevezése ismert a fogalomnak, például: *citizenship education, education for (active) citizenship, education for democratic citizenship, civic education, education for democracy and citizenship*. A magyar nyelvben a német *staatsbürgerliche Erziehung* tükörfordításaként az állampolgári nevelés kifejezéssel találkozhatunk (Horváth 1997: 67). Ugyanakkor az angolhoz hasonlóan a magyar szakirodalom is jó néhány elnevezéssel illeti ugyanazt a fogalmat: (aktív) állampolgárságra nevelés, demokráciára nevelés, állampolgárságra és demokráciára nevelés. Jelen disszertáció, hasonlóan Rácz (2020a)-hoz, a demokratikus állampolgárságra nevelés terminust használja.

2.4.5.4.2. A demokratikus állampolgárságra nevelés tartalma

Már az ókori görögök is felismerték annak hasznosságát, ha a közösségek tagjai jártasak a társadalmuk működéséhez kötődő állampolgári feladatokban, viszont csak az intézményes nevelés általánossá válása hozta magával az államhoz hű, „jó” állampolgárok nevelésének az igényét (Horváth, 1997), amihez a különböző történelmi korokban, illetve államformák esetében eltérő tartalmakat társítottak. Például a szocialista államhatalom idejében a kommunista ideológiából táplálkozva a kommunista párt iránti feltétel nélküli hűséget „neveltek bele” a tanulók fejébe. Ezzel szemben egy demokratikus berendezkedésű ország iskolarendszerében megvalósuló állampolgári nevelés során kiemelt hangsúlyt kapnak a demokrácia értékei, mint például a képviseleti alapú kormányzás, az általános választójog, az egyén szabadságjogai (szólás-, sajtó-, vallás-, gyülekezési szabadság), a társadalmi-gazdasági-szellemi életet átható pluralizmus, valamint a „fékek és ellensúlyok” rendszere (Kaposi 2015).

Főként Európában a 20. század végén paradigmaváltás következett be az állampolgári nevelés tartalmában, amely Halász (2005) szerint három fő okra vezethető vissza: (a) a kommunista rezsimek összeomlását követő új demokráciák létrejötte (b) a nemzetközi

integrációs folyamatok felgyorsulása (c) az Európa déli országaiban (a volt Jugoszlávia területén) zajló véres etnikai háborúk. Osler & Starkey (2006) még tágabb horizontot nyit, és további hat tényezővel magyarázza a demokráciára való nevelés iránti igény felerősödését: (i) széles körű elismerése annak, hogy a globális igazságtalanságot és egyenlőtlenséget az oktatáson keresztül lehet kezelni (ii) a globalizáció és a migráció okozta hatás a helyi közösségekre (iii) a közéletben és a politikában való alacsony részvételi hajlandóság (iv) az ifjúság körében mutatkozó erőszak növekedése, az antiszociális viselkedés terjedése (v) új demokráciák létrejötte nemcsak Kelet-Európában, hanem Latin-Amerikában és Afrikában is (vi) a rasszista tematika és az antidemokratikus mozgalmak feléléde.

A fenti okok kétségtelenül hozzájárultak ahhoz, hogy mind az ET, mind pedig az EU intézkedéscsomagokkal próbálják előmozdítani a demokratikus állampolgárságra nevelés ügyét. Az Európa Tanács *Demokratikus Állampolgárságra Nevelés* projektének (1997) eredményeként összeurópai együttműködési hálózatok jöttek létre a demokratikus állampolgárságra nevelés tagállami színtereken való terjesztése érdekében. Szakpolitikai fejlesztésként az Európa Tanács Ajánlása⁸⁸ arra kéri a tagországok kormányait, hogy prioritásként kezeljék a demokratikus állampolgárságra nevelést, amelynek irányelveit az *Összeurópai tanulmány a demokratikus állampolgárságra nevelés szakpolitikai irányelveiről* című tanulmány tartalmazza. A projektet követő évet (2005-öt) az ET a *Demokráciára Nevelés Európai Évének* nevezte el azért, hogy felhívja a figyelmet az oktatásnak az állampolgárság-tudat formálásában betöltött kiemelt szerepére.

A fentiekkel párhuzamosan az Európai Unió a tudásalapú társadalomba való beilleszkedéshez és boldoguláshoz szükséges nyolc kulcskompetencia⁸⁹ egyikeként emelte prioritássá a szociális és állampolgári kompetenciát, amelyet, amint azt már láttuk, 2018-ban már önállóan használ állampolgári kompetencia elnevezéssel. Az e kulcskompetencia tartalmát alkotó ismereteket, készségeket és a pozitív attitűd elemeit az *Ajánlás Melléklete* alapján foglaltam az alábbi táblázatba.

⁸⁸ 12. számú Ajánlás (2002).

⁸⁹ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex:32006H0962>.

ISMERETEK	<ul style="list-style-type: none"> – a demokrácia, az igazságosság, az egyenlőség, az állampolgári jogok fogalma, ahogyan mindezt az európai, regionális és helyi dokumentumok alkalmazzák – aktuális események ismerete – a nemzeti, az európai és a nemzetközi történelem fő eseményei és tendenciái – a társadalmi és politikai mozgalmak céljai, értékei – az európai integráció célkitűzései – az EU intézményei
KÉSZSÉGEK	<ul style="list-style-type: none"> – hatékony együttműködés közügyekben – szolidaritás és érdeklődés a helyi és tágabb közösségek problémái iránt – közösségi tevékenységekben való részvétel – helyi, nemzeti, európai döntéshozatalban való részvétel (szavazás) – a döntéshozatal kritikus elemzése
POZITÍV ATTITŰD	<ul style="list-style-type: none"> – az általános emberi jogok és az egyenlőség tisztelete – az eltérő vallási és etnikai csoportok értékrendjének tisztelete – a közösséghez való tartozás kimutatása – felelősségérzet a közös értékek iránt – a fenntartható fejlődés támogatása

2.7. táblázat Az állampolgári kompetencia elemei

2.4.5.4.3. Demokratikus állampolgárságra nevelés a Nemzeti alaptanterv(ek)ben

A jelenleg érvényben lévő két alaptanterv eltér egymástól a demokratikus állampolgárságra nevelés tekintetében. A Rácz (2020a)-ban a Nat (2012)-re vonatkozó megállapításaimat felhasználva itt összevetem a két Nat releváns részeit (2012 vs. 2020).

- (a) A Nat (2020) nem változtatott azon, hogy *kiemelt fejlesztési-nevelési cél* legyen az *Állampolgárságra, demokráciára nevelés*, középpontjában a cselekvő állampolgári magatartással, amelyet „a törvénytisztelet, az együttélés szabályainak betartása, az emberi méltóság és az emberi jogok tisztelete, az erőszakmentesség, a méltányosság jellemez” (Nat 2012: 10641).
- (b) Az állampolgárságra való felkészítés tényanyaga mint tananyag a Nat (2012)-ben az *Ember és társadalom* műveltségterület egyik komponenseként a középiskola utolsó évfolyamán a történelemtanítás részét képezi *Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek* címmel, nagyon alacsony ajánlott órakeretben (mindösszesen 4 óra). A Nat (2020) összevonja a történelem tantárggyal (*Történelem és állampolgári ismeretek*), ugyanakkor az óraszám jelentős emelésével (28 óra, heti egy óra) növeli a *résztantárgy* súlyát, ami által a Kerettantervben meghatározott tartalmi elemek is számottevően bővülnek.
- (c) Eltér a két alaptanterv abban is, hogy kulcskompetenciának tekinti-e az állampolgári kompetenciát. Míg a Nat (2012) egyik *kulcskompetenciája*: a *Szociális és állampolgári kompetencia*, addig a Nat (2020)-ból már kikerült ez a kompetencia, ami egyrészt kétségtelenül csökkenti a hivatalosan (a legmagasabb szintű köznevelési dokumentum által) deklarált fontosságát, ugyanakkor a (b) pontban említett jelentős óraszámemelés ellensúlyozhatja ezt a látszólagos jelentőségvesztést.

(d) Míg a Nat (2012) három követelménybe is beemeli a tanulók demokratikus állampolgárságra való felkészítését, ugyanez nem mondható el a Nat (2020)-ról.

2.4.5.4.4. Az idegen nyelvek és a demokratikus állampolgárságra nevelés kapcsolódási pontjai

A globalizációnak és a digitalizációnak köszönhetően már ma is egyre gyakrabban kerülünk olyan szituációba, amelyben idegen nyelven kell felelős állampolgárként megnyilvánulnunk, véleményt alkotnunk akár közvetlen, akár tágabb közösségünket érintő ügyekkel kapcsolatban (például egy „jó ügy” felkarolása a közösségi médiában).

Byram (2008) egy platformra hozza az idegennyelv-tanítást és a demokratikus állampolgárságra nevelést azáltal, hogy megalkotja az *interkulturális állampolgár (intercultural citizenship)* fogalmát, amely saját interkulturális kommunikatív kompetencia-modelljében a kritikai kulturális tudatosság elemére támaszkodik. A kritikai kulturális tudatosság definícióját megismétlem (lásd 2.3.2.2.): „olyan képesség, amelynek segítségével az egyén explicit kritériumok alapján képes kritikusan értékelni a saját vagy más országok mindennapi kulturális gyakorlatát és e kultúrák termékeit.” Byram ezt olyan nevelési célnak nevezi, amelyet nyelv- és kultúratanárok valósítanak meg azáltal, hogy a tanulóknak nemcsak a kommunikatív készségeiket fejlesztik, hanem nevelik is őket. Véleménye szerint ez az a tudatosság, amely egy új dimenzióval tágítja ki a hagyományos, a nemzetállamra épülő állampolgárság fogalmát. Az interkulturális kommunikatív kompetencia és az állampolgári nevelés integrált modelljének központjában a *többkultúrájú állampolgár* áll, „aki képes kapcsolatba lépni, kommunikálni és együtt cselekedni más nyelvekhez és kultúrákhoz tartozó emberekkel” (Byram 2010: 43).

A fenti koncepciót bővíti tovább Osler és Starkey (2015), akik szintén a nyelvtanítás keretei között gondolják megvalósíthatónak a kozmopolita állampolgárságra (*cosmopolitan citizenship*) nevelést, amely explicit módon az emberi jogok alapelveire és standardjaira épül, és úgy tekint a nyelvtanulóakra, mint akik „hajlandóak és képesek a helyi környezetükben részt venni az igazságért folytatott küzdelmekbe” (Osler és Starkey 2015: 31). Ehhez ideális az idegen nyelvórákon alkalmazott módszer, a kommunikatív nyelvoktatás, amely a szerzők szerint „önmagában véve is demokratikus” (Osler és Starkey 2015: 35), hiszen olyan munkaformákat használ, amelyek a társadalmi együttéléshez nélkülözhetetlen készségek elsajátításához vezetnek; ilyenek a másik meghallgatásának és gondolatok újrafogalmazásának a képessége, a különböző nézetek figyelembevétele és az érvelési készség.

A fentiekből látható, hogy az élő idegen nyelvek tanítása összekapcsolható a demokratikus állampolgárságra neveléssel; nemcsak metodológiai okokból, hanem a nyelvtanítás természetéből adódóan, a szövegek tartalmi kötöttségének hiánya miatt a témák széles skálája áll a tankönyvszerzők rendelkezésére.

2.4.5.4.5. Nyelvkönyvelemzések demokratikus állampolgárságra nevelés szempontjából

Az idegennyelvórák akkor tudnak hatékonyan hozzájárulni a demokratikus állampolgárságra neveléshez, ha a nyelvkönyvek releváns tartalmú szövegeket és feladattípusokat tartalmaznak. A nyelvkönyvi tartalomnak az ebből az aspektusból való elemzése azonban még nem elterjedt területe a nyelvkönyvelemzésnek. Az angol nyelvű szakirodalomban is igen csekély számú tanulmány tűzte zászlajára a demokratikus állampolgárságra nevelés szempontjából végzett nyelvkönyvelemzést. Magyarul pedig tudomásom szerint egyetlen ilyen témájú tanulmány született: Rácz (2020a). Itt ennek a tanulmánynak a szakirodalmi áttekintésére támaszkodva mutatom be a demokratikus állampolgárságra nevelés szempontjából végzett angol nyelvű nyelvkönyvelemzés eredményeit.

Két dán kutató (Karen Risager és Jakob Stougaard-Nielsen) összesen nyolc kötetet vettek górcső alá, amelyek közül egy angol nyelvű és hét dán nyelvű. Risager (2018) egy dán tinédzsereknek szánt angol nyelvkönyv (*A Piece of Cake*) elemzése kapcsán megállapítja, hogy a nyelvkönyv nem tartalmaz szinte semmilyen információt politikai rendszerekről, intézményekről vagy kormányokról, valamint hiányoznak belőle a nemzetközi szervezetek is: az EU, az Egyesült Nemzetek Szervezete, de még a Brit Nemzetközösség megemlézése is kimaradt. Ugyanez a helyzet más fontos társadalmi kérdésekkel is, mint például a bevándorlók, vagy a menedékkérők helyzete. Ugyanakkor van néhány olyan szöveg, amely alkalmas társadalmi-politikai problémák megvitatására: ilyenek az iskolai lövöldözésről, a szeptember 11-i terrortámadásról, illetve a II. Világháborúról szóló szövegek.

Szintén Risager (2018) nyújt áttekintést egy olyan dán nyelvkönyvről, amely egy teljesen más célközönségnek, a Dániába érkező felnőtt bevándorló nyelvtanulóknak készült. Mivel ezek a külföldről érkező nyelvtanulók dán állampolgárok szeretnének lenni, jogos lenne az az elvárás, hogy a nyelvkönyv közvetlen információkkal is szolgáljon nekik új hazájuk politikai és társadalmi kérdéseit illetően. Ennek ellenére csak a multikulturális Dániáról van benne szó, politikai intézményekről egyáltalán nincs. Ez a tartalmi deficit azért is meglepő, mert egy olyan országban tapasztalható, ahol a politikai témákat még az

iskolában is viszonylag szabadon meg lehet beszélni (Risager 2018: 129). Ugyanakkor van egy olyan fejezet, amely főleg az egyenlőségről szól, és ez igen releváns az itteni témám szempontjából még akkor is, ha az egyenlőségnek csupán egy nagyon szűk dimenziója kerül említésre, nevezetesen a nemek közötti egyenlőség, és hiányzik a faji, etnikai és vallási egyenlőség felvetése.

Ugyancsak Risager (2018) tesz említést Stougaard-Nielsen (2011) elemzéséről, amelyben a szerző hat, szintén Dániában kiadott dán nyelvkönyvnek az állampolgári neveléshez kapcsolódó tartalmát vizsgálja. Azt állapítja meg, hogy bár a 2000 után kiadott kötetek csekély mértékben foglalkoznak az etnikai, kulturális sokszínűséggel, a demokratikus állampolgárságra nevelésnek még mindig csak egy szűk értelmezése érhető tetten bennük: a plurikulturális nézőpont egyáltalán nem jelenik meg.

Jóllehet a fenti kutatási eredmények Dániában kiadott helyi piacra készült nyelvkönyvekre vonatkoznak, pontos lenyomatai annak a kiadói irányelvnek, amelyre az angol nyelvoktatásban a PARSNIP betűszóval utalnak. Ezt a betűszót a politika, alkohol, vallás, szex, narkotikumok, izmusok (például: kommunizmus, ateizmus) és sertéshús szavak angol elnevezéseinek a kezdőbetűi alkotják (*politics, alcohol, religion, sex, narcotics, -isms, pork*). A legnagyobb piaci részesedéssel rendelkező nemzetközi tankönyvkiadók globális piacra szánt nyelvkönyveiben ezek a témák kerülendők, azaz nem helyénvalók (*inappropriate*) azért, mert bizonyos fogyasztói körök érzékenységét sérthetik, ami miatt zsugorodna a kiadó piaca és nyeresége (Gray 2010: 119).

Kutatásom elméleti háttérének utolsó pilléréként az idegennyelv-tanítás és a nevelés kapcsolódási pontjai kerültek górcső alá (2.4. fejezet). A magyar közoktatás legfelsőbb szintű dokumentumában az idegen nyelvek oktatására vonatkozóan megfogalmazott elvárás szerint a tantárgy tanítása elősegíti más területek nevelési-fejlesztési céljainak a megvalósítását is (Nat 2020: 314), aminek egyik elvitathatatlan eszköze a nyelvkönyv.

Ebben a fejezetben áttekintést nyújtottam mind a négy kiválasztott nevelési területről: célnyelvi kultúrára nevelés, környezeti nevelés, globális és demokratikus állampolgárságra nevelés. A fogalmak definiálása után bemutattam azokat az irányadó külföldi és hazai dokumentumokat, amelyek az adott nevelési terület legitimálását szolgálják. Ezután bepillantást nyújtottam az egyes területhez kötődő eddigi legismertebb nyelvkönyvelemzésekbe.

Külön figyelmet fordítottam a fogalmak megnevezésével összefüggő terminológiai problémák bemutatására, ami abból is adódik, hogy a nemzetközi szakirodalomból különböző nyelveken kerülnek e fogalmak a magyar nyelvbe, és a kutatók más-más

megnevezéseket kezdenek el használni ugyanarra a fogalomra, illetve más-más tartalommal töltik meg ugyanazt a megnevezést.

3. Az elemzés bemutatása

3.1. A nyelvkönyvek kiválasztása

Kutatásom forrásai a köznevelési tankönyvjegyzékben található nyelvkönyvek voltak, ami azt jelenti, hogy az Oktatási Hivatal (a továbbiakban OH) egy tankönyv-minősítési eljárás során megfelelőnek találta ezeket a nyelvkönyveket arra, hogy a magyar közoktatásban tankönyvként használják őket. A legfrissebb jegyzékből (2020/2021 tanévi)⁹⁰ négy tankönyvcsalád két-két kötetét választottam, amit kiegészítettem még a Magyarországon is jól ismert, évtizedekig széles körben használt *Headway* nyelvkönyvcsalád köteteivel annak ellenére, hogy ez mára kikerült a magyar tankönyvjegyzékből. Továbbá bevontam az elemzésbe az egyik nyelvcsalád mai napig használatos régebbi kiadását is. Így hat nyelvkönyvsorozat küszöb- és középszintű (a KER szerinti B1 és B2 szintű) kötetei, azaz összesen tizenkét nyelvkönyv képezte a kutatás forrását.

A kutatás tervezésekor fontosnak tartottam azt, hogy a vizsgálandó nyelvkönyvcsaládok között szerepeljen magyar szerző nyelvkönyve is. Ezért bevontam azt az egyetlen, középiskolák számára elérhető nyelvkönyvsorozatot, amely szerepel a tankönyvjegyzékben (Fehér 2019). A többi öt nyelvkönyvsorozat nemzetközi piacra készült angol kiadású nyelvkönyv; három közülük az *Oxford University Press* tankönyve, kettő pedig az *MM Publications* kiadványa. Fontos megjegyezni azt, hogy a fenti nyelvkönyvek, a piacon lévő legtöbb nyelvkönyvhöz hasonlóan, a tanulói könyvön (angolul: *student's* vagy *students' book*) kívül számos kiegészítő elemet is tartalmaznak, például munkafüzetet (angolul: *workbook*). Ezek az elemek nem képezték a kutatás tárgyát, ugyanis a nyelvtanítás alapja mindig maga a tanulói könyv (a továbbiakban nyelvkönyv), a többi elem használata esetleges.

A nyelvkönyveket kiadási évük szerint növekvő sorrendbe rendeztem, előre véve a küszöbszintű (B1) nyelvkönyveket. A KER B1 és B2 jelölése helyett azért a magyar küszöbszint és középszint elnevezést használtam, mert a nyelvkönyveket egy betű és egy számjegy kombinációjával kódoltam, ami megtévesztően hasonlít a KER jelöléseire. Például a T1 kód a *Travellers* nyelvkönyv küszöbszintű kötetét jelöli, a H2 kód pedig a *Headway* középszintű kötetét. Disszertáciomban a tankönyveket a hivatalos címük helyett ezekkel a kódokkal jelölöm, mert egyrészt nem töri meg a szöveg folytonosságát egy legalább két elemből álló tankönyvjelölés (cím és szint), valamint azért, mert a táblázatokban és a

⁹⁰https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/tankonyv/kirtkv2021_kozlony_210505.pdf. [Letöltve: 2021.10.21.]

grafikonokon problémás lenne ezeknek a hosszú címeknek a használata. (A kódokat és a címeket lásd a Függelékben.) Az elemzés bemutatása során a nyelvkönyvek mindig ugyanabban a sorrendben szerepelnek: elől a hat küszöbszintű nyelvkönyv kiadásuk éve szerint növekvő sorrendben, majd a középszintű nyelvkönyvek ugyanebben az elrendezésben.

3.2. Az elemzés módszere

3.2.1. A tartalomelemzésről

A nyelvkönyvek elemzéséhez módszerként tartalomelemzést választottam, ugyanis ez a kutatási technika különösen jól alkalmazható nyelvkönyvek szövegeiben rejlő nevelési területekhez kapcsolódó témák feltárására irányuló elemzésekhez, mivel az a célja, hogy „ismereteket, új meglátásokat nyújtson, bemutassa a *tényeket*, és a gyakorlatban is használható útmutatóval szolgáljon” (Krippendorff, 1995: 22, kiemelés az eredetiben).

A tartalomelemzés (az angol nyelvű szakirodalomban *content analysis*) terminus első tudományos igénnyel megfogalmazott definícióját az általam ismert angol és magyar nyelvű releváns szakirodalom (Holsti 1969, Krippendorff 1980, Weber 1990, Antal 1976, Dárdai 2002) egybehangzóan Berelson (1952) kötetéből idézi (lásd lejjebb). A magyar elnevezés az angol terminus tükörfordítása, és Antal (1976) munkája nyomán vált ismertté a hazai szakirodalomban.

A tartalomelemzés meglehetősen régi kutatási módszere a társadalomtudományoknak. Egyik első példája Ida B. Wells munkája 1891-ből, aki annak járt utána, igaz-e az a feltételezés, hogy fehér nők megerőszakolásáért lincseltek meg színes bőrű férfiakat. Munkájához nem kevesebb, mint 728 újságcikket (egy évtizednyit) tanulmányozott át (Babbie 2008: 352). A tankönyves szakma is régóta használ tartalomelemzést: mint láttuk, a tankönyvrevízió korában ezzel a módszerrel tárták fel a történelemkönyvekben található hamis, uszító tartalmakat. A tartalomelemzéssel kiiktathatók a deskriptív-hermeneutikai módszer legnagyobb hátrányai: az esetlegessége, a szubjektivitása és megbízhatóságának a hiánya. Mindez abból ered, hogy a kutató a tankönyvet forrásnak tekinti, és értelmező, magyarázó céllal bizonyos részleteket kiemel, citál a kutatói hipotézis bizonyítása érdekében.

Berelson (1952) megfogalmazásában a „*content analysis* olyan vizsgálati technika, amely a szövegben meglévő (manifeszt) tartalmakat objektíven, szisztematikusan és kvantitatív módszerekkel írja le” (Berelson, 1952: 18, idézi Dárdai 2002: 67). Kvantitatív tartalomelemzés alkalmával egy bizonyos téma, kép, jelenség gyakoriságát vagy terjedelmét

méri és számszerűsíti a kutató annak érdekében, hogy feltárja, milyen arányban fordul elő az adott téma, kép, jelenség a többihez képest. Ebből a szerző implicit módon kifejezett véleményére, preferenciájára következtet. A módszer számszerűsíthető mértékegységeket használ, ami miatt objektívebb, mint a deskriptív elemzés. Nem tárja fel azonban a dokumentum látens elemeit, ami viszont nagyban árnyalná a képet.

Többek között erre irányítja rá a figyelmet Krippendorff (1995: 22-23), aki egyetért Berlsonnal a tartalomelemzés objektivitását és szisztematikusságát illetően, de fontos és előremutató kritikai észrevételeket is tesz a definícióval kapcsolatban. Az egyik az, hogy nemcsak manifeszt, hanem látens tartalom is feltárható tartalomelemzéssel, azaz egy szöveg vagy kép közvetíthet üzenetet rejtett tartalmával is. Krippendorff azt is kiemeli, hogy nemcsak a kvantitatív módszernek van létjogosultsága, hanem a kvalitatív tartalomelemzésnek is, amelynek során következtetéseket vonunk le az adatokból kontextusaik bizonyos aspektusaival kapcsolatban, és igazoljuk ezeket a következtetéseket.

Krippendorff meghatározása tartalmazza a tudományosság kritériumait, és nem zárja ki a kvalitatív megközelítést sem. „A tartalomelemzés olyan kutatási technika, amelynek segítségével adatokból a kontextusaikra vonatkozóan megismételhető és érvényes következtetéseket vonhatunk le.” Az elemzés célja az, hogy „új ismereteket, új meglátásokat nyújtson, bemutassa a „tényeket”, és a gyakorlatban is használható útmutatóval szolgáljon” Krippendorff (1995: 22).

A tartalomelemzés különböző formáit Szabolcs (1999) egy tengely mentén helyezi el, amelynek egyik végpontján a jól strukturált, kvantitatív eljárásokhoz közeli elemzések találhatók, míg a tengely ellentétes pólusa felé haladva egyre inkább a holisztikus, reflektív, kvalitatív „majd szinte csak kutatói intuíciót igénylő módszeregyüttesek” (1999: 346) helyezkednek el. A módszert maga a vizsgált probléma határozza meg. Mindezek illusztrálásául Szabolcs a szöveget említi, amelynek két eltérő céllal történő vizsgálata, két különböző módszert követel. Ha ugyanis egy szövegnek a nyelvi jelenségeit akarjuk megvizsgálni, akkor a tartalomelemzésnek a kvantitatív jellege fog dominálni, míg abban az esetben, amikor a szövegben található témákat analizáljuk, mint például a jelen disszertációban bemutatott kutatás, akkor a tartalomelemzés egy kevésbé kötött, értelmezésen alapuló változata ajánlott. Ma legtöbbször már kombinált módszerrel elemeznek dokumentumokat, így lehetővé válik az egyes módszerek hibáinak kiküszöbölése, ami által átfogóbb képet kaphatunk az elemzett forrásokról.

Antal (1976) a módszer interdiszciplináris voltát, valamint a látens üzenetek feltárására való alkalmasságát hangsúlyozza: [a tartalomelemzés egy] „olyan

interdiszciplináris módszer, amelynek segítségével a közlemények (legtöbbször a szövegek) rejtett, tehát nyíltan *expressis verbis* ki nem fejezett tulajdonságai is feltárhatók” (1976: 44-45). Noha a tartalomelemzés forrásai leggyakrabban szövegek, amelyek lehetnek könyvek, folyóiratok, újságok, beszédek, levelek, e-mail üzenetek, internetes hirdetések szövegei, törvények, valamint ezek részei és összességei, az elemzés irányulhat (fény)képekre, festményekre vagy akár dalokra is (Babbie 2008: 352).

Összegzésképpen vessünk egy pillantást a tartalomelemzés előnyeire és hátrányaira! A tartalomelemzés előnyei: (i) gazdaságos, nincs szükség nagy kutatói bázisra, különleges felszerelésre (ii) nem jár kockázattal, ami azt jelenti, hogy hiba esetén újra elvégezhető a kutatás (iii) hosszú időszakok elemzésére is módot ad (iv) beavatkozásmentes, azaz nincs semmiféle hatással a vizsgálat tárgyára (szemben például egy szóbeli felméréssel) (v) kontextusérzékeny, és ezért képes szimbolikus formák feldolgozására (vi) meg tud birkózni nagy mennyiségű adattal (például 427 iskolai tankönyv, Pierce 1930, idézi Krippendorff 1995: 34). Hátrányai: (i) csak rögzített dokumentáción végezhető el (ii) megbízhatósági és érvényességi problémák merülhetnek fel (például az elemző előítéletessége miatt). Egy kutatás akkor nevezhető megbízhatónak, ha egy „ugyanarra a jelenségre irányuló megismételt kutatás ugyanazt az eredményt hozza” (Lengyelne Molnár 2013: 29). A kutatás érvényessége pedig azt jelenti, hogy „ténylegesen azt vizsgálja, ami a kutatás tárgya” (2013: 27).

3.2.2. Az elemzés egységei

A tényleges elemzés elkezdése előtt sarkalatos feladat a mintavételi tartomány pontos behatárolása, ugyanis ez jelenti az elemzés egységeit. Írott dokumentum esetén ezek a következők lehetnek: szavak, kifejezések, mondatok, bekezdések, alfejezetek, fejezetek, könyvek, írók, illetve a művek szempontjából releváns szövegkörnyezet, vagy akár ezek közül több is (Babbie, 2008: 356). Kutatásomban az elemzés egysége az olvasmány, amely „olvasó- v. nyelvkönyvben tartalmi v. módszertani egységet alkotó rész” (Magyar Értelmező Kéziszótár: 1985: 1035). Ez a definíció jól adaptálható a mai nyelvkönyvekre is, amelyekben az egyes fejezeteken/leckéken belül markánsan elkülönülnek az írott szöveg-értési készséget fejlesztő modulok a többi készség- és nyelvfejlesztő modultól, mint például a szókészlet bővítésére vagy az íráskészség tanítására irányuló modulok.

Az írott szöveg-értési készséget fejlesztő modulokon kívül hat nyelvkönyv speciális célú kultúra oldalakat (angolul: *culture page*, *culture bank*) is tartalmaz, amelyek szerkezetileg vagy a leckékbe vannak ágyazva (S1, S2), vagy pedig a leckéket követően egy

külön blokkban található (T1, T2, L1, L2). Az ezeken az oldalakon szereplő olvasmányok is megfelelnek a fenti definíciónak, ezért ezeket is bevontam az elemzésbe, kultúrabank elnevezéssel. Hasonlóan jártam el az L1 és L2 nyelvkönyvek CLIL⁹¹-oldalain lévőolvasmányokkal is. Ebből a három forrásból összesen 207 olvasmányt azonosítottam. Szignifikáns többségük, összesen 159 olvasmány, az írott szöveg-értési készséget fejlesztő modulokban található, 44 a kultúra oldalakon és csupán 4 olvasmány CLIL-oldalakon.

A 207 olvasmány 12 nyelvkönyvvel számolva 17,25 olvasmányt jelent nyelvkönyvenként, de a valóságban nem ilyen egyenletes az olvasmányok eloszlása: van olyan könyv, amelyikben csupán nyolc olvasmány található (G1, G2) és van olyan is, amelyikben 25 (P1) vagy 24 (P2). Azt, hogy egy-egy kötet hány olvasmányt tartalmaz, egyértelműen nem a nyelvi szint határozza meg, hiszen alig van eltérés a küszöbszintű és a középszintű nyelvkönyvekben található olvasmányok számában: 107 olvasmány küszöbszinten és 100 középszinten. Sokkal inkább döntő az a szerzői koncepció, amely egy-egy nyelvkönyvcsaládon belül hasonló struktúrájú nyelvkönyveket eredményez.

3.2.3. Az elemzés előkészítése

Az olvasmányok halmazának a kijelölése után alaposan végigolvastam az összes olvasmányt, és kategorizáltam őket aszerint, hogy tartalmuk releváns-e a négy nevelési terület valamelyike szempontjából. Az olvasmányok nevelési területbe való besorolását nehezítette az a tény, hogy egy olvasmány komplex tartalma miatt akár egynél több nevelési területhez is tartozhat. A vizsgálati korpusz tartalmaz néhány olyan olvasmányt, amely két vagy akár három nevelési célra is használható. Például egy célnyelvi látványosság károsodása a környezeti viszonyok negatív változása miatt (célnyelvi kultúrára nevelés és környezeti nevelés).

A kvalitatív kutatásokban kiemelt jelentősége van a dokumentálásnak, ugyanis ez biztosítja a kutatás megbízhatóságát és érvényességét (Sántha 2007). Ezért, a kutatásnak már ebben a korai fázisban munkatáblázatokat használok, amelyekben az egyes olvasmányok nevelési terület(ek)hez való kapcsolhatóságát, illetve ennek a hiányát is rögzítettem. A munkatáblázatok minden egyes nyelvkönyvről a következő adatokat tartalmazzák: a leckék számát és címét, az olvasmányok címét és oldalszámát, az olvasmányok témáját és az azokhoz kapcsolódó releváns nevelési terület(ek)et. Mindez a kutatás transzparenciáját és megismételhetőségét szavatolja, és az elemzés további lépéseinek az alapját is képezi.

⁹¹ CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). A magyar szakirodalom vagy az angol rövidítést vagy pedig a tartalom alapú nyelvoktatás terminust használja. Én a CLIL rövidítést használom.

A munkatáblázatok adatainak az összesítése alapján az alábbi számszerű megállapításokat tehetjük. A vizsgálati korpuszban összesen 207 olvasmány található. Ezeknek kicsit több mint a fele, pontosan 105, kötődik az általam vizsgált négy nevelési területhez. Ezek közül 58 olvasmány (55%) küszöbszintű, míg 47 olvasmány (45%) középszintű nyelvkönyvekben található. A 105, vizsgálat alá vont olvasmány túlnyomó többsége, összesen 74, a célnyelvi kultúrára nevelést segíti, 8 a környezeti nevelést, 14 a globális nevelést, 1 a demokratikus állampolgárságra nevelést, és van 8 olyan olvasmány is a vizsgálati korpuszban, amelyik nemcsak egy területhez köthető, hanem többhöz is. Ennek megfelelően ezek az olvasmányok több nevelési területhez kapcsolódóan is megjelennek az elemzésekben.

Szintekre lebontva az látható, hogy eltérő arányban vannak jelen a különböző nevelési területhez köthető olvasmányok (lásd a 3.1. táblázatot). Mindkét szinten a célnyelvi kultúrára nevelésre alkalmas olvasmányok aránya a legmagasabb, de míg küszöbszinten a többi nevelési területhez viszonyítva ez a mutató 74,1%, addig középszinten ez csak 66%. Mindkét szinten a második legtöbb olvasmány a globális neveléshez köthető, arányuk 12,1%, illetve 15,2%. Ezt követően már eltérés mutatkozik a két szint között, ugyanis küszöbszinten a környezeti nevelésre alkalmas olvasmányok halmaza 8,6%, és mivel nincs demokratikus állampolgárságra nevelésre alkalmas olvasmány, végül a több nevelési területhez tartozó olvasmányok aránya 5,2%. Középszinten viszont ez az arány 10,9%, amelyet a környezeti nevelésre alkalmas olvasmányok követnek 6,2%-kal, és legalacsonyabb a demokratikus állampolgárságra nevelésre alkalmas olvasmányok aránya, 2,2%.

RELEVÁNS NEVELÉSI TERÜLET	KÜSZÖBSZINTŰ NYELVKÖNYVEK OLVASMÁNYAI		KÖZÉPSZINTŰ NYELVKÖNYVEK OLVASMÁNYAI	
	SZÁMUK	SZÁZALÉKOS ARÁNYUK	SZÁMUK	SZÁZALÉKOS ARÁNYUK
CÉLNYELVI KULTÚRÁRA NEVELÉS	43	74,1%	31	66%
KÖRNYEZETI NEVELÉS	5	8,6%	3	6,4%
GLOBÁLIS NEVELÉS	7	12,1%	7	14,9%
DEMOKRATIKUS ÁLLAMPOLGÁRSÁGRA NEVELÉS	0	0	1	2,1%
TÖBB NEVELÉSI TERÜLET	3	5,2%	5	10,6%
ÖSSZESEN	58	100%	47	100%

3.1. táblázat Az összes releváns olvasmány nevelési területeként szintekre lebontva

A következő munkafázist az azonos nevelési célhoz tartozó olvasmányok összegyűjtése és táblázatba foglalása jelentette, amit a munkatáblázatok alapján készítettem el. Ezek az úgy nevezett nevelési területi táblázatok nyelvkönyvenként mutatják a releváns olvasmányok címét angolul, ahogyan azok a nyelvkönyvekben szerepelnek, és az általam készített magyar fordítást, kivéve, ha a lecke címe egy jól ismert tulajdonnév, mit például Oliver Twist, Wall Street vagy Alcatraz. A következő oszlopban szerepel az olvasmányok oldalszáma, a legutolsóban pedig azoknak a feladatoknak a típusa, amelyek az olvasmányok nevelési potenciálját segítenek megvalósítani. Nem a szöveg megértésére vagy a nyelvi tartalom gyakorlására irányuló feladatok ezek, hanem a nevelési cél didaktikai segédeszközei. Ezek a feladatok hivatottak elősegíteni azt, hogy a tanulók ne csak a nyelvi elemek tárházának tekintsenek egy-egy olvasmányt, hanem képesek legyenek tágabb dimenzióba helyezni a tartalmukat, és idegen nyelven is megfogalmazni kulturális, környezeti, globális vagy állampolgári témákkal kapcsolatos gondolatokat.

3.3. A nyelvkönyvelemzések eredményeinek az ismertetése

Az alábbiakban bemutatom azt, hogy mit tartalmaznak a kutatásba bevont nyelvkönyvek nevelési területekre lebontva. Az áttekinthetőség biztosítása érdekében mindegyik nevelési terület ismertetését a nevelési területi táblázatokkal vezetem be, majd a releváns olvasmányok tartalmáról nyújtok áttekintést, amit kiegészítek a kapcsolódó feladatokra vonatkozó megjegyzéseimmel.

3.3.1. Célnyelvi kultúrára nevelésre alkalmas olvasmányok

A célnyelvi kultúrára nevelésre alkalmas olvasmányok ismertetése módszertanilag egy kicsit eltér a többi három területtől, ugyanis az olvasmányok címe után zárójelben feltüntettem azt is, hogy melyik célnyelvi kultúráról szól. Ehhez Kachru (1985) felosztását követve, mind az öt belső körbe sorolt, hagyományosan angol anyanyelvű országot figyelembe vettem. Ezek jelölésére a következő betűket használom: B = brit,⁹² U = amerikai,⁹³ K = kanadai, A = ausztrál, Z = új-zélandi.

⁹² Brit szóval jelölöm nemcsak Nagy-Britanniát (Anglia, Skócia, Wales), hanem az Egyesült Királyságot (Nagy-Britannia és Észak-Írország), valamint az Ír Köztársaságot is, azaz a Brit-szigeteket.

⁹³ Az amerikai elnevezés az Amerikai Egyesült Államokat jelöli.

3.3.1.1. Küszöbszintű nyelvkönyvek

NYELV-KÖNYV	CÉLNYELVI KULTÚRÁRA NEVELÉSRE ALKALMAS OLVASMÁNYOK CÍME ANGOLUL ÉS MAGYARUL	OLDAL-SZÁM	CÉLNYELVI KULTÚRÁRA NEVELÉST SEGÍTŐ FELADATOK
S1	Teeanage leisure in the UK (B) (Tinédzserek szabadidős tevékenységei az Egyesült Királyságban)	6.	Pármunka: összehasonlítás saját szokásokkal
	Do goodies wear hoodies? (B) (A jófejek kapucnit viselnek?)	8-9.	-----
	The boat race (B) (Az evezősverseny)	16.	Hallottszöveg-értés: a verseny története
	Surfing superstar (U) (Szupersztár szörföző)	18-19.	-----
	North Wales (B) (Észak-Wales)	26.	-----
	The British spy (B) (A brit kém)	36.	Pármunka: Bond filmek és színészek
	Against the odds (U) (Esélytelenül)	38-39.	Pármunka: filmek és szereplők
	Gift-giving in Britain (B) (Ajándékozás Nagy-Britanniában)	46.	Pármunka: saját ajándékozási szokások
	Monumental gifts (B, U) (Monumentális ajándékok)	48-49.	Pármunka: egyéb híres épületek
	The joy of txt (B) (Az sms öröme)	56.	Pármunka: mobilhasználat
	Thanksgiving in the US (U) (Hálaadás)	66.	Pármunka: ünnep
	Traditions they tried to ban (B) (Hagyományok, amelyeket megpróbáltak betiltani)	68-69.	-----
	Elementary, my dear Watson! (B) (Ez alapvető, kedves Watson!)	86.	-----
	William Shakespeare (B)	96.	Pármunka: írók saját országukból
Writing fantasy (U) (Fantáziatörténetek írása)	98-99.	Pármunka: egy Beatles dal	
H1	The world in one street (B) (A világ egy utcában)	50-51.	Vélemény: miért emigrálnak emberek? Projekt: interjú egy bevándorlóval
	Living history (B) (Élő történelem)	58-59.	Vélemény: arisztokráciáról – interkulturális összehasonlítás
	The strange case of Dr Jekyll and Mr Hyde (B) (Dr Jekyll és Mr Hyde különös esete)	74-75.	A szókészlet kulturális kötöttsége
	A tragic dynasty (U) (Egy tragikus sorsú dinasztia)	90-91.	-----

3.2. táblázat[1] Célnyelvi kultúrára nevelésre alkalmas olvasmányok küszöbszintű nyelvkönyvekben

G1	A teen university professor (U) (Egy tinédzser egyetemi professzor)	12-13.	-----
	Two cities (B) (Két város)	20-21.	Interkulturális összehasonlítás
	A teen millionaire (U) (Egy tinédzser milliomos)	44-45.	-----
	A teenage sailing legend (A) (Egy tinédzser vitorlás legenda)	68-69.	-----
P1	Neologisms (B) (Nyelvi újítások)	30.	Nyelvi újítások értelmezése
	The journal of Robert O'Hara Burke (B) (Robert O'Hara Burke naplója)	48-49.	Megvitatás: Ismernek más híres felfedezőt?
	Football codes (B, U, A, K) (Futballsabályzatok)	82-83.	Megvitatás: Ismernek hasonló sportot?
	British English, American English (B,U) (Brit angol, amerikai angol)	108-109.	Megvitatás: Találkoztak-e nyelvváltozatok miatti félreértéssel?
	Notting Hill carneval (B) (A Notting Hill-i karnevál)	112-113.	-----
Oliver Twist (B)	122-123.	Megvitatás: Dolgoznak-e ma gyerekek?	
L1	The British (B) (A britek)	108.	Pármunka: saját népükről mit gondolnak mások?
	Defoe: Robinson Crusoe (B)	109.	-----
	Screen exports (B) (Képernyőexport)	110.	Pármunka: hazai vagy import műsorok?
	The English language (B) (Az angol nyelv)	111.	Pármunka: Van-e jövevény szó anyanyelvükben?
	British entrepreneurs (B) (Brit vállalkozók)	112.	Pármunka: hét vállalkozó fényképen, mit tudnak róluk? (négy amerikai, egy brit)
	Alcatraz (U)	113.	Beszámoló: hazai turistalátványosságról
	Wall Street (U)	114.	-----
	Sherlock Holmes (B)	115.	Pármunka: Sherlock Holmes Egyéni feladat: kutatás interneten, beszámoló fiktív nyomozóról
	Computer pioneers (B) (A számítástechnika úttörői)	116.	Egyéni feladat: kutatás interneten, további öt tény Bletchley Parkról, beszámoló

3.2. táblázat[2] Célnyelvi kultúrára nevelésre alkalmas olvasmányok küszöbszintű nyelvkönyvekben

T1	Good role models (B, U) (Jó példaképek)	12-13.	Megvitatás: ki lehet jó példakép a fiataloknak?
	It's show time (K, U) (Kezdődik az előadás)	82-83.	-----
	Cooper: The last of the Mohicans (U) (Az utolsó mohikán)	110-111.	-----
	Who really discovered America? (U) (Ki fedezte fel valójában Amerikát?)	125.	Projekt: ismertető egy felfedezőről, interneten információgyűjtés, majd prezentálás.
	Call for help (B, U) (Segélyhívás)	128.	Projekt: interkulturális összehasonlítás
	Music (U) (Zene)	129.	Projekt: poszter egy zenei műfajról
	The dollar (U) (A dollár)	130.	Projekt: ismertető egy valutáról, interneten információgyűjtés, majd prezentálás.

3.2. táblázat[3] Célnyelvi kultúrára nevelésre alkalmas olvasmányok küszöbszintű nyelvkönyvekben

Az **S1** nyelvkönyv két helyen is teret enged a célnyelvi kulturális megismerésnek: nemcsak az olvasáskészséget fejlesztő olvasmányokban, hanem a leckék Kultúra oldalán is. A tíz leckéből csak egyetlen egyben nem találkozunk célnyelvi kulturális elemekkel, ami kiemelkedő ennek a nevelési területnek a szempontjából. Az olvasmányok a célnyelvi kultúrák változatos aspektusaiba engednek betekintést. Ezek között található a brit tinédzserek öltözködésével kapcsolatos szöveg. Egy másik Bethany Hamilton amerikai professzionális szörfös balesetéről és különös kitartásáról szól. Milos Forman filmrendező életével és filmjeivel is találkozunk. Két ikonikus épület, a New York-i Szabadságszobor, valamint a brit királyi család skóciai rezidenciája, a Balmorali kastély is bekerült a tankönyvbe, valamint egy igen különleges brit tradíció, a sajtgurító verseny is. Az utolsó lecke szövege egy fiatal amerikai sci-fi íróról, Christopher Paoliniról és első regényéről, az Eragonról szól. A tankönyv tíz Kultúra oldala közül kilenc irányul a célnyelvi kultúrára. Az első szöveg a brit tinédzserek szabadidős tevékenységeinek radikális változásáról szól, amely valószínűleg más kultúrákban élő kortársaikra is igaz. A második egy ismertetés az évente megrendezésre kerülő, hagyományos Oxford-Cambridge evezősversenyéről. A harmadik szöveg az Egyesült Királyság egy kevésbé ismert szegletébe, Észak-Walesbe kalauzol el. A negyedikben a híres kitalált brit kémről, James Bondról és a történet írójáról, Ian Flemingről olvashatunk. Az ötödik olvasmány arról szól, hogyan ünneplik az angolok a Karácsonyt, a Húsvétot és Anyák napját. A hatodik pedig az amerikaiak nemzeti ünnepének, a Hálaadásnak a történetéről ad részletes ismertetőt. A hetedik szöveg a britek új szenvedélyéről, az sms-ezésről szól. Megtudjuk, hogy már több, mint tizenöt éve kezelték a

világ első sms-függő szenvedélybetegét, aki történetesen angol volt, valamint azt is, hogy a világ leggyorsabb sms-írója is angol. A Kultúra oldalakat két híres angol íróról szóló ismertetés zárja. Az egyik Conan Doyle, Sherlock Holmes nyomozó történeteinek írója, a másik a világirodalom legismertebb drámaírója, William Shakespeare. Az olvasmányokhoz kapcsolódó feladatok többsége pármunka, amelynek célja vagy a téma további bővítése, vagy pedig saját kultúrájukkal való összevetése.

A **H1** nyelvkönyv tizenkét olvasmányából négy is hozzájárul a célnyelvi kultúrára neveléshez. Az egyik London multikulturális jellegét tárja elénk egy utca (*Stroud Green Road*) négy bevándorló lakójának élettörténetén keresztül. A második az angol arisztokrácia egyik kastélyába, a *Chatworth House*-ba, és egy olyan hercegi pár életébe enged bepillantást, akiknek a családja majdnem ötszáz éve él a birtokon. A harmadik Robert Loius Stevenson klasszikus kisregényéből, a Mr. Jekyll és Dr. Hyde különös esete című rémtörténetből mutat be egy részletet.⁹⁴ A negyedikben az amerikai-brit milliárdos Getty család balszerencés fordulatokban is bővelkedő életéről olvashatnak a nyelvtanulók. Mind a négy szöveget véleménykifejtésre alkalmas kérdések követik, amelyek közül kiemelendők a londoni utcához, illetve a hercegi párhoz kapcsolódók, mert ezek jelentős mértékben túllépnek az adott szövegeken, és a tanulókat a témák továbbgondolására ösztönzik. Az egyik a kulturális sokkra és a kivándorlás okaira kérdez rá, míg a másik a társadalmi igazságosság problémáját is felveti,⁹⁵ ami által ezek a szövegek a demokratikus állampolgárságra neveléssel is érintkeznek.

A **G1** nyelvkönyvben négy olvasmány segíti a célnyelvi kultúra megismerését. A könyv első leckéjében Alia Saburnak, a világ legfiatalabb anyagtudós professzorának az életét ismerhetjük meg. Egy másik olvasmány Liverpool kulturális vonatkozásairól szól annak kapcsán, hogy a város 2008-ban az Európa kulturális fővárosa címet viselte. A szöveget követő feladatok segítik, hogy a tanulók a saját kultúrájukról is tudjanak idegen nyelven beszélni. Ebben a leckében először összehasonlítják Liverpoolt és Pécset, Európa két korábbi kulturális fővárosát, majd irányított ismertetést írnak egy általuk választott városról. Elolvashatjuk egy tinédzser korában már milliommossá vált amerikai fiú, Cameron Johnson történetét, aki első online vállalkozását kilenc éves korában indította. Végül megismerhetünk egy ausztrál tinédzser sportolót is, Jessica Watsont, aki a legfiatalabb

⁹⁴ Még az angol nyelvben is nyomot hagyott a regény két szereplője: a *This is a case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde* kifejezés azt jelenti, hogy valaki tudathasadástól szenved, két lélek lakozik benne (Ország-Magay: 1998/2000: 805).

⁹⁵ Méltányos az, hogy ekkora vagyont lehet örökölni? (H1:58).

vitordázóként hajózta körbe a Földet. A kapcsolódó feladatok több esetben egyéni kutatásra épülő beszámoló készítése, vagy pedig a téma összevetése a tanulók saját kultúrájával.

A **P1** hat olyan olvasmányt tartalmaz, amelyek alkalmasak a célnyelvi kultúra megismerésére. Az első a nyelv folyamatos megújulásáról, új szavak létrehozásáról szól. A másodikban Robert O'Hara Burke ír felfedező Ausztráliát átszelő útja során készült naplójából olvashatunk részleteket. A harmadik a futball világába kalauzolja el a tanulókat, és bemutatja ennek a sportágnak az angolszász világon belüli eltérő megjelenési formáit (Nagy-Britanniában, az USA-ban, Ausztráliában és Kanadában). A negyedik ismét a nyelvvel foglalkozik, és a brit angol és az amerikai angol közötti szóhasználati különbségekből villant fel néhányat. Az ötödik a legnagyobb karibi fesztivál, az észak-londoni Notting Hill-i karnevál történetével és jellegzetességeivel ismerteti meg a tanulókat. A hatodik szöveg egy részlet Dickens *Twist Olivér* című regényéből, amelyben az árva Olivér egy dologházban repetát kér a vacsorából, amin a ház vezetői úgy felháborodnak, hogy eladásra kínálják a fiút. A regényrészletet követően a nyelvkönyv a jelenre adaptálja a korabeli Anglia társadalomkritikáját, és egy mai globális problémát vet fel, a gyerekmunka ügyét a 123. oldalon: „Kell-e ma dolgozniuk a gyerekeknek? Ha igen, milyen körülmények között?” A nevelési célt az olvasmányokat követő megvitatás segíti, amely minden esetben az adott téma kiszélesítését jelenti.

Az **L1** nyelvkönyvben a hagyományos felépítésű leckékben nincs vizsgálati szempontunkból releváns olvasmány, viszont a leckéket követő kulturális blokkban, a Kultúrabankban kilenc, célnyelvi kultúrákat érintő olvasmány található. Az első az angolokkal kapcsolatos sztereotípiákról szól. Angliában letelepedett külföldieket kérdez arról, megváltozott-e a véleményük ezekről a sztereotípiákról letelepedésük után. A második olvasmány az egyik legrégebbi és legismertebb kalandregényből, Daniel Defoe *Robinson Crusoe*-jából mutat be egy részletet. A következő egy nyelvkönyvekben ritkán érintett témáról, a brit tévéfilmek és sorozatok exportjáról mint jövedelmező iparágról szól. A negyedik szöveg az angol nyelv történetébe ad betekintést a szókészletének kialakulására összpontosítva. Ugyanitt az angol nyelv globálissá válásáról is szó esik. Ezt követi két ismert angol vállalkozónak, Anita Roddicknak, a Body Shop üzletlánc volt tulajdonosának, valamint Sir Richard Bransonnak, többek között a Virgin Group tulajdonosának a bemutatása. Az amerikai kultúrából a San Francisco-hoz közeli szigeten lévő híres-hírhedt börtönről, az Alcatraz-ról és New York legismertebb utcájáról, a Wall Streetről szerezhethetünk ismereteket. Ebben a nyelvkönyvben is van egy olvasmány Sherlock Holmes nyomozóról és az íróról, Conan Doyle-ról. A Kultúrabank legutolsó olvasmánya a II. Világháború egy brit

és egy lengyel kódfeltörőjéről, Alan Turingról és Marian Rejewskiről szól. Két kivétellel mind a kilenc olvasmányt releváns feladat követ, kétféle munkaformában: pármunka vagy egyéni kutatásra épülő beszámoló.

A **T1** nyelvkönyv tizenhat írott szövegértést fejlesztő olvasmánya közül három szól a célnyelvi kultúra egy-egy szeletéről. Az első lecke olvasmánya két példaképről, a brit Louis Hamilton autóversenyzőről és az amerikai Angelina Jolie színésznőről szól, akik szakmájukban nyújtott kiemelkedő teljesítményük miatt váltak híressé, illetve Jolie jótékonyági tevékenységéről is ismert, és ennek apropóján a szöveg globális problémákra is rámutat: szegénység, menekültek helyzete és örökbefogadás. Egy másik szöveg két különleges szórakoztató műsort szolgáltató társulatot mutat be: a világ legnagyobb kortárs cirkuszát (Cirque du soleil) és az amerikai kosárlabda show együttest (The Harlem Globetrotters). A kötet utolsó leckéjében pedig David Cooper: Az utolsó mohikán című regényéből található egy részlet. Mindezekon túlmenően a nyelvkönyv kulturális oldalai is hozzájárulnak a célnyelvi kultúrában való elmélyüléshez. Az egyik a brit és az amerikai segélyhívó számokról olvashatunk. Egy másikon pedig az amerikai fizetőeszköz, a dollár történetét mutatja be. A nyelvkönyv CLIL-oldalain a történelmi és zenei olvasmányok relevánsak a célnyelvi kultúra szempontjából. Amerika felfedezőiről, illetve három amerikai zenei műfajról, a rock'n rollról, a bluesról és a hip-hopról található ezen a két oldalon ismertetés. Ez a nyelvkönyv már projektet is beépít az olvasmányok témájának a hatékonyabb feldolgozás érdekében. A projektek információgyűjtésre épülnek és beszámolóval zárulnak.

3.3.1.2. Középszintű nyelvkönyvek

NYELV-KÖNYV	CÉLNYELVI KULTÚRÁRA NEVELÉSRE ALKALMAS OLVASMÁNYOK CÍME ANGOLUL ÉS MAGYARUL	OLDAL-SZÁM	CÉLNYELVI KULTÚRÁRA NEVELÉST SEGÍTŐ FELADATOK
S2	Hearing colours (B) (Hallani a színeket)	8-9.	-----
	University in the UK: Fact file (B) (Egyetemek az Egyesült Királyságban: tények dossziéja)	26.	-----
	A healthy appetite? (B) (Egészséges étvágy?)	36.	-----
	Crime writers (B) (Krimiírók)	56.	-----
	Love poems (B, U) (Szerelmes versek)	66.	Véleménykifejtés: két híres rapper dalszövegeiről
	A British tradition (B) (Egy brit hagyomány)	76.	Hallottszöveg-értés: Robert Scott brit sarkkutatóról
	Alonso Clemons, Richard Wawro (B, U)	98-99.	-----
H2	The life of a hard-working future king (B) (Egy keményen dolgozó leendő király élete)	18-19.	Megbeszélés: britek attitűdje a királyi család tagjaihoz
	Romeo and Juliet (manga) (B) (Rómeó és Júlia)	26-27.	Véleménykifejtés: Kinek a hibája? Shakespeare-ről
	My kitchen (U, India) (Az én konyhám)	50-51.	Saját kultúrában a konyha?
	Meet me at St. Pancras (B) (Találkozunk a St. Pacras-nél!)	82-83.	Saját kultúrában híres épület?
	The three students (B) (A három diák)	90-91.	Kérdés: Mit tudnak Sherlock Holmesről?
	Movers and shakers (B, U) (Befolyásos emberek)	98-99.	Saját kultúrában híres emberek?
	G2	T.A.G. (Teen Art Gallery) (U) (Tinédzserek művészeti galériája)	28-29.
SuperJam is SuperBusiness for Jamboy of Scotland (B) (A Szuperdzsem szuperüzlet a skót dzsemfiú számára)		44-45.	-----
A mountaineering legend (B) (Egy hegymászó legenda)		52-53.	-----
An imaginary trip in Europe (B) (Egy képzeletbeli utazás Európában)		68-69.	-----

3.3. táblázat[1] Célnyelvi kultúrára nevelésre alkalmas olvasmányok középszintű nyelvkönyvekben

P2	The history of round-the-world trips (B, U) (A Föld körüli utazások története)	28-29.	-----
	Oops! Accidental discoveries (B, U) (Hoppá! Véletlen felfedezések)	118-119.	Véleménykifejtés a felfedezés a felfedezések fontosságáról
L2	Testing intelligence (B) (Az intelligencia tesztelése)	58-59.	-----
	Rags to riches (U) (Koldusból királyfi)	70-71.	Pármunka: Jó példakép-e Sophia Amoruso?
	Britain – a mix of cultures (B) (Nagy-Britannia – a kultúrák keveréke)	112.	Pármunka: Vannak-e bevándorlók a tanulók saját országában?
	Hollywood (U)	113.	-----
	British sporting events (B) (Brit sportesemények)	114.	Beszámoló egy sporteseményről
	Buckingham Palace (B) (Buckingham Palota)	115.	Hallottszöveg-értés: királyi család rezidenciái Pármunka: II. Erzsébet életmódja, a királyi család sok lakóhelye
	Benjamin Franklin (U)	116.	Saját kultúrában polihisztor politikus?
	British public schools (B) (Brit magániskolák)	117.	Hallottszöveg-értés: rádióinterjú a magániskolákról Képleírás: saját iskola mennyiben különbözik?
	Dickens: Oliver Twist (B)	118.	Pármunka: Dickens regények
	Helen Keller (U)	119.	Önálló kutatás egy rokkantsága ellenére inspiráló személyről
		Mary Kingsley (B)	120.

3.3. táblázat[2] Célnyelvi kultúrára nevelésre alkalmas olvasmányok középszintű nyelvkönyvekben

T2	Ivanhoe (B)	22-23.	-----
	Beam me up, Scotty (U) (Sugározz fel, Scotty!)	92-93.	-----
	Inspiring heroes (K, B) Wayne Gretzky, Caroline Hamilton (Inspiráló hősök)	136.	Projekt: ismertető egy inspiráló hírességről, adatgyűjtés, prezentálás.
	Giant's Causeway (B) (Az óriás útja)	137.	Poszter: egy világörökségi helyszínről
	The Oregon Vortex, a mysterious place (U) (Oregon Vortex, a rejtélyek háza)	138.	Prezentáció: rejtélyes helyről saját országban
	Aboriginal Australians (A) (Ausztrál bennszülöttek)	139.	Bekezdés írása egy bennszülött törzsről

3.3. táblázat[3] Célnyelvi kultúrára nevelésre alkalmas olvasmányok középszintű nyelvkönyvekben

Az **S2** nyelvkönyv hét olvasmánya kalauzolja el a tanulókat a célnyelvi kultúrák egy-egy területére. Két olvasmány kötődik a művészetekhez. Az egyik egy technológiai újításról, az Eyeborgról szól, amely lehetővé teszi vak emberek számára a színek érzékelését. A találmány megalkotója Adam Montandon, aki megoldást akart találni Neil Harbisson színvak festőművész problémájára. Egy másik szövegben Alonso Clemons amerikai szobrászművészről és Richard Wawro skót festőművészről olvashatunk. Mindketten különleges képességekkel rendelkező autista művészek. Két olvasmány a brit oktatással kapcsolatos. Az egyik egy rövid ismertető a brit felsőoktatásról – számokkal, adatokkal. Egy másik pedig egy brit iskolai ebéd reformjáról szól, valamint az azt övező szülői ellenállásról. A következő kettőben az irodalomé a főszerep. Az egyik szöveg részlet Edmund Crispin angol krimiíró egy novellájából. A másikban William Blake és Dorothy Parker egy-egy szerelmes versével ismerkedhetnek meg a tanulók. A sort a Guinnessrekord-tartó Ed Stafford brit felfedező kalandjai zárják, aki a világon először gyalogolt végig az Amazon folyó mentén, ezzel öregbítve „a felfedezés mint brit hagyomány” jó hírét.⁹⁶ Csak két olvasmányhoz kapcsolódnak releváns feladatok: az egyik véleménykifejtés, a másik további célnyelvi kulturális információ hallottszöveg-értési feladatban.

A **H2** tizenkét leckéjéből hatban található célnyelvi kultúrába betekintést nyújtó olvasmány. A második leckében a brit királyi családból Károly hercegnek mint magánembernek és mint közszereplőnek a mindennapjaiba nyerünk bepillantást. A nyelvkönyvben két irodalmi szemelvény is olvasható. Az egyik egy részletet mutat be Shakespeare klasszikusának, a Rómeó és Júliának a modernizált, képregény-átdolgozásából. A másik pedig Arthur Conan Doyle skót származású író „A három diák” című novellájából egy részlet a jól ismert Sherlock Holmes nyomozóról. A tizedik leckében egy a 19. század

⁹⁶ S2: 76.

közepén átadott londoni építészeti remekmű, a St. Pancras pályaudvar újjászületéséről és új funkciójáról található egy részletes ismertetés. A hatodik lecke olvasmánya három, egymástól nagyon különböző konyhán keresztül nyújt betekintést eltérő kultúrákba. Az egyik egy hatalmas kaliforniai ház káprázatosan modernül felszerelt luxus konyhája, amelyet legfőképp a házhoz kiszállított készételek kicsomagolása után használnak. Emellett olvashatunk egy folyóvíz nélküli kicsi, sötét indiai konyháról és a háziasszony főzési szokásairól, valamint egy átlagos olasz konyháról és háziasszonyáról is. A bemutatás megerősíti a meglévő sztereotípiákat, és egyáltalán nem árnyalja a képet. A nyelvkönyv utolsó leckéjében öt olyan emberről olvashatnak a nyelvtanulók, akik tevékenységükkel jelentősen megváltoztatták a világot. Az öt közül három a célnyelvi országokhoz köthető: Emmeline Pankhurst angol női választójogi harcos, Charles Darwin angol természettudós, az evolúcióelmélet megalkotója és Elvis Presley, a rock'n'roll királya. Mindegyik célnyelvi kultúráról szóló szöveghez tartoznak a téma továbbgondolására alkalmas kérdések, amelyek vagy a tanulók saját kultúrájához kapcsolódnak, vagy az olvasmány témáját bővítik ki.

A **G2** nyelvkönyvnek négy olvasmánya segíti a célnyelvi kultúrára nevelést. Az első szöveg egy különleges kiállító helyet mutat be: a New York-i Teen Art Gallery-t (Tinédzserek Galériája). Ahogyan azt a neve is sugallja, ebben a galériában csak tinédzserek alkotásai kerülnek kiállításra. A második olvasmány Fraser Doherty fiatal skót vállalkozóról szól, aki tizennégy éves korában kezdte üzleti vállalkozását, és azóta sikeres üzletemberré vált. A harmadik olvasmány egy angol hegymászó, Joe Simpson és mászótársa, Simon Yates egy majdnem végzetes hegymászásának a történetét tárja elénk. Simpson egy könyvben számol be életének arról a legnehezebb döntéséről, amelyet a perui Andok egyik csúcsán kellett meghoznia.⁹⁷ Végül egy képzeletbeli európai utazás hat helyszíne közül az egyik London, amelyet a világ legkozmopolitább városának nevez a szerző, és ezt számos adattal is alátámasztja (300 nyelv, különféle vallások, sokszínű éttermek, karneválok). Csak az első olvasmányhoz kapcsolódik egy kulturális összevetésre épülő pármunka.

A **P2** két célnyelvi kultúrára nevelésre alkalmas olvasmányt tartalmaz. Az egyikben hét különféle módon megvalósított Föld körüli utazásról olvashatunk. Közülük négy angol és amerikai utazók nevéhez kötődik. Az amerikai Joshua Slocum volt az első, aki egyedül hajózta körbe a Földet a 19. század végén. Honfitársa, Dave Kunst gyalogosan járta körbe a Földet. Az angol Thomas Stevens a mai kerékpár elődjével, a velocipéddel kerekelt körbe

⁹⁷ Simpson, J. (1988). *Touching the Void*. 1st US ed. New York: Harper and Row.

a bolygónkat szintén még a 19. század végén. Legújabbán viszont már a közösségi oldalakat is bevonják az utazók. Egyikük, a brit Paul Smith, csupán Twitter követői támogatásából jutott el az angliai Newcastle-ból egészen Új-Zélandig. A másik olvasmányban bemutatott négy felfedezésben elsősorban az a közös, hogy mindegyik véletlenül keletkezett. Talán a legismertebb „véletlen” Alexander Fleming első antibiotikumának, a penicillinnek a története. A dörzsgyufa feltalálója egy angol gyógyszerész, John Walker. (Ide kívánczok az a megjegyzés, hogy a robbanóanyagmentes, biztonságos, ma is használt gyufát pedig a magyar Irinyi János találta fel.) A legfiatalabb találmány az amerikai Arthur Fry Post-it öntapadó jelölőcímkéje. És szintén amerikai „találmány” a burgonyaszírom, más néven chips, amely egy szállodai főszakács, George Crum nevéhez fűződik. Csak ezt az olvasmányt követi véleménykifejtésre alkalmas feladat.

Az **L2** nyelvkönyvben összesen tizenegy célnyelvi kultúráról szóló olvasmány található, ami elsősorban a Kultúrabank résznek köszönhető, amelynek mind a kilenc olvasmánya valamelyik angol anyanyelvű ország egy-egy kulturális aspektusáról szól. Az első az Egyesült Királyság multikulturális társadalmára összpontosít, a történeti okokat is bemutatva. A szöveg utáni feladat a migráció okaira kérdez rá, illetve arra, hogy a nyelvtanuló országában vannak-e bevándorlók. A második Hollywood száz éves történetét tárja a tanulók elé. A következő oldalon három jellegzetes brit sporteseményről, illetve helyszínről találunk rövid ismertetést: a Royal Escot lóversenypályáról és a versenyekről, a brit futball-liga döntőjéről és a wimbledoni teniszbajnokságról. A tanulóknak internetes mini-kutatás után egy olyan sporteseményről kell beszámolniuk, amelyet a saját országukban rendeznek meg. A Kultúrabank negyedik oldalán a Buckingham Palotáról szóló ismertetés található. Egy kérdés a társadalmi igazságosságra irányítja rá a figyelmet.⁹⁸ A következő oldalon Benjamin Franklinről, az Egyesült Államok alapítójáról olvashatunk. Ezt követi egy leírás a legismertebb brit magániskoláról, az Eton College-ról. A szöveg bemutatja az iskola hagyományait, valamint azt is, hogy az oda járó diákok jó eséllyel válnak majd az ország meghatározó vezetőivé, amit sokak nemtetszéssel fogadnak. A következő olvasmány Dickens Twist Oliver regényének a rövid ismertetésével folytatódik. Ezt követi Helen Kellernek, az első amerikai siketvak diplomás hölgynek, politikai aktivistának a bemutatása, aki a fogyatékkal élők jogaiért szállt síkra. A szöveghez kapcsolódóan önálló kutatás alapján egy beszámolót kell készíteni egy másik fogyatékkal élő sikeres emberről. A Kultúrabankot lezáró olvasmány Mary Kingsley 19. századi angol felfedező, néprajzkutató

⁹⁸ „Rendben van-e az, hogy egy család ennyi lakhellyel rendelkezik?” (L2: 115)

életébe enged betekintést. A Kultúrabank oldalain kívül csak két lecke tartalmaz célnyelvi kultúrához kapcsolódó olvasmányt. Az egyik a modern chatbotokról szól. Ezek olyan mesterséges intelligencián alapuló szoftverek, amelyek képesek az emberi kommunikációhoz megtévesztően hasonló módon kommunikálni, sőt kommunikáció közben „tanulni” is. Mindennek az alapját Alan Turing angol matematikus, a számítógéptudomány egyik atyja alkotta meg. A másik olvasmány egy amerikai üzletasszonnyal, Sophia Amorusoval, a Nasty Gal vállalkozás fiatal ügyvezető igazgatójával ismerteti meg. A tizenegy olvasmányból kilenchez kapcsolódnak változatos feladatok: pármunka, véleménykifejtés, hallottszöveg-értés, beszámoló és képleírás.

A T2 nyelvkönyvnek hat olvasmánya tartalmaz célnyelvi kulturális információt. A második lecke Walter Scott Ivanhoe című regényéből közöl egy részletet. Ugyanennek a leckének a kulturális oldalán olvashatunk két kiemelkedő személyiségről, Wayne Gretzky kanadai jégkorongozóról és Caroline Hamilton brit sarkkutatóról. Egy másik olvasmány egy észak-írországi látványosságot mutat be, az Óriás útját (angolul: the Giant’s Causeway), amely az UNESCO világörökségi listáján is szerepel. Ez a szöveg környezeti nevelésre is használható, mert példa arra, hogy a tengerszint-emelkedés következtében pár évtizeden belül víz alá kerülhetnek területek. A hatodik lecke kulturális oldalára egy különleges amerikai látványosság, az Oregon állambeli rejtélyek háza, a Vortex-ház került. A következő olvasmány a Star Trek mára kultikussá vált amerikai tudományos-fantasztikus filmsorozatról szól. Az utolsó kulturális oldalon pedig egy ismertetés olvasható Ausztrália őslakosairól. A legtöbb szöveget projektmunka zár le, amelyben egyéni kutatást követően a nyelvtanulóknak kiselőadást kell tartaniuk az adott szöveg témájához kapcsolódóan.

Összegzésként vessünk egy pillantást a célnyelvi kultúrára nevelésre alkalmas olvasmányok számára a 3.4. táblázatban! Mind a tizenkét nyelvkönyv tartalmaz erre a célra alkalmas olvasmányt, összesen nyolcvankettőt. A küszöbszintű nyelvkönyvekben tíz százalékkal több olvasmány kapcsolódik a vizsgált nevelési területhez, mint a középszintű nyelvkönyvekben (arányuk: 56% vs. 44%). A táblázat jól mutatja azt is, hogy milyen széles az a tartomány, amelybe a releváns olvasmányok tartoznak. A tizenkét nyelvkönyv szélső értékei a P2 két olvasmánya és az S1 tizenöt olvasmánya, ami jelentős, 7,5-szeres különbség. Egy-egy nyelvkönyv tartalmaz 11, 9, 8 vagy 7 olvasmányt, három-három nyelvkönyv pedig 6-ot, illetve 4-et. Az átlag 6,8 olvasmány nyelvkönyvenként, és ez szinte egybeesik a mediánnal, amely 6.

A nyelvkönyvcsaládokat tekintve kettő emelkedik ki a vizsgálati korpuszból, mert 20 (L), illetve 22 (S) olvasmányuk használható célnyelvi kultúrára nevelésre, míg a G és P

nyelvkönyvcsaládokban csupán nyolc-nyolc erre a célra használható olvasmány található. Ugyanakkor a nyelvkönyvcsaládokon belül változatos képet mutat az olvasmányok számának eloszlása. A G kötetekben a legkiegyensúlyozottabb az eloszlás, a P nyelvkönyvcsalád két kötete között háromszoros a különbség ebben a tekintetben. A két S kötetben közel kétszeres az eltérés, a H, L és T nyelvkönyvcsaládok esetében pedig ennél kisebb.

KÜSZÖBSZINTŰ NYELVKÖNYVEK	S1	H1	G1	P1	L1	T1	össz
célnyelvi kultúrára nevelésre alkalmas olvasmányok száma	15	4	4	6	9	8	46 56%
KÖZÉPSZINTŰ NYELVKÖNYVEK	S2	H2	G2	P2	L2	T2	---
célnyelvi kultúrára nevelésre alkalmas olvasmányok száma	7	6	4	2	11	6	36 44%
A KÉT SZINT EGYÜTTESEN	22	10	8	8	20	14	82

3.4. táblázat Célnyelvi kultúrára nevelésre alkalmas olvasmányok száma a tizenkét nyelvkönyvben

3.3.2. Környezeti nevelésre alkalmas olvasmányok

3.3.2.1. Küszöbszintű nyelvkönyvek

NYELV-KÖNYV	KÖRNYEZETI NEVELÉSRE ALKALMAS OLVASMÁNYOK CÍME ANGOLUL ÉS MAGYARUL	OLDAL-SZÁM	KÖRNYEZETI NEVELÉST SEGÍTŐ FELADATOK
S1	Teen action! (Tinédzser akció!)	76.	Hallottszöveg-értés: környezetvédelmi kvíz Csoportmunka és írásfeladat: lakóhelyen környezetvédelem
	Wave power (A hullámok ereje)	78-79.	-----
H1	Palina – the girl with two families (Palina – a lány, akiknek két családja van)	42-43.	Mit tudnak Csernobilról? Vélemény: hogy változott meg a helyiek élete?
G1	Hero at ten (Egy tízéves hős)	36-37.	Projekt csoportban: kutatás az interneten, prezentáció
P1	Double disaster in Japan (Kettős katasztrófa Japánban)	42-43.	Megvitatás: Mi történt Fukusimában?
L1	-----	-----	-----
T1	Green roofs (Zöld tetők)	127.	Projekt: Hogy lehet a házunk öko-barát? Interneten információ gyűjtése, majd fogalmazás írása

3.5. táblázat Környezeti nevelésre alkalmas olvasmányok küszöbszintű nyelvkönyvekben

A **S1** nyelvkönyv nyolcadik leckéje két olyan szöveget is tartalmaz, amelyek alkalmasak környezeti nevelésre. Az első olvasmány egy környezeti problémákra irányuló kvízt követően a Nemzetközi ifjúsági ÖKO-parlament (angolul: *Youth eco-parliament*) egyik kezdeményezését mutatja be. A nemzetközi együttműködés keretében a diákok környezetvédelmi problémákra keresik a választ, és helyi szinten, diáktársaik körében tudatosítják a környezet megóvásának fontosságát. A szöveget kísérő szóbeli és írásbeli feladatok is a tanulók közvetlen környezetére irányuló káros hatások enyhítésének lehetőségeire irányulnak. A második szöveg a Kanári-szigetek La Palma szigetén lévő aktív vulkán, a Cumbre Vieja potenciális veszélyeiről szól. Azt mutatja be a tanulóknak idegen nyelven, hogy mi történne, ha a tűzhányó meggyengült fala egy kitörés alkalmával összeomlana, és az Atlanti-óceánba ömlő forró lávatömeg pedig egy óriási szökőárt indítana be, amely nemcsak a környező szigeteket rombolná le, hanem elérne akár Londonig, Lisszabonig, illetve Amerika keleti partján Bostontól Miamiig is. Ez a szöveg nemcsak a természeti katasztrófák láncolatát és egy helyi jelenség jóval távolabbi vidékekre is kiható veszélyeit tudatosítja a tanulóknak, hanem jó példa a tartalom és a nyelv integrált oktatására is, azaz arra, hogyan illeszthető be az idegennyelvórába egy földrajzóra tananyag.

A **H1** nyelvkönyv egyik olvasmányának fő nevelési potenciálja a demokratikus állampolgárságra nevelésben rejlik, ugyanakkor az a kontextus, amelybe az olvasmány be van ágyazva, a környezeti nevelésre is alkalmas. A csernobili atomerőműben 1986. április 26-án történt baleset következtében létrejövő példátlan környezetkárosodás és a környékbeliek hosszú távú egészség-károsodása, valamint kényszerű életmód-változtatása ráirányítják a tanulók figyelmét arra, hogy még a fenntartható, karbon-semleges energiaforrás előállítása közben is keletkezhet katasztrófális környezeti károkat okozó üzemzavar, emberi mulasztás vagy tervezési hiba miatt.⁹⁹ A szöveg elolvasása után a tanulóknak arra kell választ adniuk, hogyan változtatta meg a környékbeliek életét az atomreaktor katasztrófája.

A **B1** nyelvkönyv egyik olvasmánya a szélsőséges természeti jelenségek bekövetkezésére utaló jelek felismerésének a fontosságára hívja fel a figyelmet. Az Indiai-óceán térségében 2004-ben pusztító földrengésről és az azt követő szökőárról szól. Egy éppen az egyik thaiföldi szigeten, Phuketen nyaraló brit lány nem sokkal a nyaralásuk előtt földrajzórán tanult a szökőárról. A parthoz közeledő óriás hullámok láttán azonnal felismerte a fenyegető veszélyt, és tudásának, valamint gyors helyzetfelismerésének köszönhetően

⁹⁹ <https://index.hu/belfold/2021/04/26/a-negyves-reaktor-felrobbant-a-tobbit-meg-abban-az-evben-ujrainditottak/>.

sokan megmenekültek a halálos hullámoktól. Az olvasmányt követő feladat internetes információgyűjtésre támaszkodó beszámolót kér egy természeti katasztrófáról.

A **P1** nyelvkönyv környezeti neveléshez kapcsolódó olvasmánya részletes beszámolót nyújt a 2011-ben Japán észak-keleti területén, Tohoku régióban pusztító kettős természeti katasztrófáról: a 9.0 erősségű földrengésről¹⁰⁰ és az azt követő szökőárról. A szövegben még nem esik szó a kettős természeti katasztrófát követő fukushimai atomreaktor-balesetről, de a szöveget követő feladat már rákérdez arra, hogy mit tudnak a tanulók róla.

A **T1** nyelvkönyvben az úgy nevezett zöld tetőkről olvasható egy részletes ismertetés, amely kitér a tetők fajtáira és környezeti hasznosságukra is. Már a szöveg előtti kérdések is a környezetvédelemmel kapcsolatosak: a tanulók saját környezetóvó tevékenységeire kérdeznék rá. A szöveg után pedig azt a feladatot kapják a tanulók, hogy az internet segítségével keressenek otthonukat zöldebbé tevő megoldásokat, majd adják elő elképzeléseiket a többieknek, és érveljenek elgondolásuk mellett. A feladat komplexitása jelentősen elősegíti a környezeti nevelési cél elérését. Az olvasmány jó példa a tartalom és a nyelv integrált oktatására, mert természettudományos ismereteket ad át angol nyelven.

Az **L1** nyelvkönyv nem tartalmaz környezeti nevelésre alkalmas olvasmányt.

3.3.2.2. Középszintű nyelvkönyvek

NYELV-KÖNYV	KÖRNYEZETI NEVELÉSRE ALKALMAS OLVASMÁNYOK CÍME ANGOLUL ÉS MAGYARUL	OLDAL-SZÁM	KÖRNYEZETI NEVELÉST SEGÍTŐ FELADATOK
S2	-----	-----	-----
H2	-----	-----	-----
G2	-----	-----	-----
P2	The Green Wall of China (A Kínai Zöld Fal)	78-79.	Megvitatás: Jó ötlet-e? Tud-e hasonló projektről? Nyelvtani feladat: fásításról
L2	-----	-----	-----
T2	Volunteering to save the Earth (Önkéntesek a Föld megmentéséért) Animal SOS (Állatok veszélyben) Giant's Causeway (Óriás útja)	54-55. 60-61. 137.	Megvitatás: melyik önkéntes munka tetszik Megvitatás: miért vált olyan sok állatfaj veszélyeztetetté az utóbbi időben? Poszter: egy világörökségi helyszínről

3.6. táblázat Környezeti nevelésre alkalmas olvasmányok középszintű nyelvkönyvekben

¹⁰⁰ http://www.foldrenges.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=128:a-2011-es-90-magnitudoju-thoku-foeldrenges&catid=5&Itemid=7

A **P2** nyelvkönyvben egyetlen olvasmány alkalmas környezeti nevelésre. A kínai kormány egy különleges, gigantikus méretű projektjét ismerteti, amelynek keretében egy mesterséges erdősávot telepítenek 4 500 kilométer hosszan annak érdekében, hogy megfékezzék a Góbi sivatag terjeszkedését és a környező területek elsivatagosodását, valamint csökkentsék a Kína keleti felén lévő nagyvárosok légszennyezését. A szöveg tényszerű: bemutatja a fásítás remélt pozitív hatásait, de nem rejti véka alá a projekt lehetséges árnyoldalait sem. Az olvasmányt követő feladatok szorosan kapcsolódnak a témához, a tanulók kifejthetik a véleményüket a projekttel kapcsolatban.

A **T2** nyelvkönyvben három környezeti nevelésre alkalmas olvasmány található. Az első négy környezetvédelemmel foglalkozó szervezet (Earth Force,¹⁰¹ ARCAmazon,¹⁰² Coastal Ecology Centre,¹⁰³ Habitat for Humanity)¹⁰⁴ hirdetései indul, amelyekben önkénteseket keresnek különféle, a környezettel kapcsolatos feladatokra: középiskolások tájékoztatása a „zöld gazdaságról”, segítők közreműködése olyan kutatók mellett, akik az esőerdőben zajló pusztítás ökoszisztémára gyakorolt hatását vizsgálják, részvétel lakóépületek újjáépítésében árvíz sújtotta indiai területen, illetve közreműködés a Bahamák tengerpartvidékén zajló ingatlanfejlesztések környezetpusztító hatásainak a kivizsgálásában. Mind a négy szervezet környezeti szempontból fontos feladatokra toboroz fiatalokat, akik vagy tudásuk átadásával, vagy fizikai munkájukkal vagy pedig tudományos hatásvizsgálatokat végző kutatók munkacsoportjába való bekapcsolódásukkal aktívan részt vállalnak környezetünk jobbá tételében. A második olvasmány egy tájékoztató szöveg három olyan kevésbé ismert állatfajról, amelyek a kihalás szélén állnak vagy álltak: a bagolypapagájt és a komodói varánuszt még csak fenyegeti ez a veszély, de a Costa Rica-i aranyvarangy a múlt század végén már ki is halt. Ez az olvasmány is jó példa a tartalom és nyelv integrált oktatására, mert egy biológiaórai tananyagot illeszt be az idegennyelvórába. A harmadik olvasmány pedig az észak-írországi Óriás útja (angolul: the Giant's Causeway) látványosság kapcsán arra irányítja rá a figyelmet, hogy a környezetkárosodás miatti tengerszint-emelkedésnek köszönhetően a közeljövőben víz alá kerülhet ez a terület is, és akkor eltűnik a látványosság. A szöveghez kapcsolódó feladat önálló tanulói munkát kér, amelyben egy világörökségi helyszínt kell ismertetni.

¹⁰¹ <https://earthforce.org/>.

¹⁰² <https://conservetheamazon.org/>.

¹⁰³ <https://www.marine-eco.org/>.

¹⁰⁴ <https://www.habitat.org/emea>.

Az **S2, H2, G2** és **L2** nyelvkönyvek nem tartalmaznak környezeti nevelésre alkalmas olvasmányt.

A környezeti nevelésre alkalmas olvasmányokról összegzésként az alábbiakat állapíthatjuk meg. Erre a nevelési célra mindösszesen tíz olvasmány található a kutatásba bevont tankönyvekben. A tizenkét nyelvkönyvből csupán hét tartalmaz erre a célra alkalmas olvasmányt. Két nyelvkönyvcsaládnak mindkét szintű kötetében (P1, P2, T1, T2) találunk ilyen olvasmányt, viszont van olyan nyelvkönyvcsalád is, amelynek egyik kötetében sincs környezeti nevelésre alkalmas szöveg (L1, L2).

A táblázatból jól látható, hogy a küszöbszintű nyelvkönyvekben több olvasmány kapcsolódik a vizsgált nevelési területhez, mint a középszintű nyelvkönyvekben, és az olvasmányok eloszlása is egyenletesebb. Ugyanakkor meglepő az, hogy középszinten a vizsgált hat nyelvkönyvből csupán kettőben található környezeti nevelésre alkalmas olvasmány, négyben pedig egyáltalán nincs olyan olvasmány, amelynek a témája kapcsolódik a környezethez annak ellenére, hogy a nyelvtudásszint emelkedésével párhuzamosan elvárható, hogy a 21. század egyik égető problémája, a természeti környezetünk állapotának romlása, előtérben maradjon és beépüljön a nyelvi tananyagokba is.

KÜSZÖBSZINTŰ NYELVKÖNYVEK	S1	H1	G1	P1	L1	T1	ÖSSZ
	2	1	1	1	0	1	6
KÖZÉPSZINTŰ NYELVKÖNYVEK	S2	H2	G2	P2	L2	T2	ÖSSZ
	0	0	0	1	0	3	4
A KÉT SZINTET EGYÜTTVÉVE	2	1	1	2	0	4	10

3.7. táblázat A nyelvkönyvekben található környezeti nevelésre alkalmas olvasmányok száma

3.3.3. Globális nevelésre alkalmas olvasmányok

3.3.3.1. Küszöbszintű nyelvkönyvek

NYELV-KÖNYV	GLOBÁLIS NEVELÉSRE ALKALMAS OLVASMÁNYOK CÍME ANGOLUL ÉS MAGYARUL	OLDAL-SZÁM	GLOBÁLIS NEVELÉST SEGÍTŐ FELADATOK
S1	Computer crime: Sasser (Számítógépes bűnözés: A Sasser vírus)	88-89.	Véleménykifejtés: fenyegetettség
H1	The world in one street (A világ egy utcában)	50-51.	Vélemény: miért emigrálnak emberek? Projekt: interjú egy bevándorlóval
	Five internet firsts (Öt internetes „első”)	82-83.	Megbeszélés: közösségi oldalak előnyei / hátrányai
G1	-----	-----	-----
P1	Direct communication is dying out (Kihalóban a közvetlen kommunikáció)	22-23.	Felmérés: a tanulócsoport kommunikációs szokásai
	Be part of the art (Légy része a művészetnek)	32-33.	-----
	Life on Earth a hundred years from now (Élet a Földön száz év múlva)	58-59.	Kvíz: ökológiai lábnyom
L1	-----	-----	-----
T1	From the letter box to the inbox (A postaládától a beérkező üzenetekig)	8.	Megvitatás: közösségi oldalak, online barátság
	Good role models (Jó példaképek)	12-13.	Megvitatás: ki lehet jó példakép a fiatalok számára?
	Fandoms (Rajongói közösségek)	124.	-----

3.8. táblázat Globális nevelésre alkalmas olvasmányok küszöbszintű nyelvkönyvekben

Az **S1** nyelvkönyvnek csak egy olvasmánya érint globális témát: egy ember által okozott globális veszélyre figyelmeztet. Egy német fiatal pusztán érdeklődésből megalkotta a *Sasser* vírust, amely megfertőzte, lassította vagy teljesen megbénította a Windows programokat futtató számítógépeket abban a pillanatban, amikor azok a világháléhoz csatlakoztak, amivel hatalmas károkat okozott nemcsak magánszemélyeknek, hanem kórházaknak, bankoknak és vasúttársaságoknak is, mivel működésüket teljesen megakasztotta. A kapcsolódó feladat is a globális összekötöttségéből adódó veszélyekről szól.

A **H1** nyelvkönyv két olyan olvasmányt tartalmaz, amelyek alkalmasak globális nevelésre. Az egyik egy bevándorlók által lakott londoni utcát mutat be. Az itt lakók eltérő kontinensekről érkeztek eltérő okok miatt, és ezáltal jól tükrözik a multikulturális élet egy

szeletét. Ez az olvasmány célnyelvi kultúrára nevelésre is megfelelő. A szöveget követő feladatok tovább viszik a témát: arról kérdezik a tanulókat, hogy miért hagyják el emberek a hazájukat, mit keresnek, mi elől menekülnek, illetve egy önálló projekt keretében a tanulóknak a saját országukban élő bevándorlókról kell ismertetést tartaniuk. A másik olvasmány az internet történetének öt fontos állomásáról közöl ismereteket, megemlíti többek között a magyar származású Neumann Jánost is (mint német matematikust, John von Neumannt). Ez az olvasmány jó példa az idegen nyelv interdiszciplináris szerepére, azaz arra, hogyan tudnak a tanulók új ismereteket szerezni idegennyelvórán. Az olvasmányt követő írásfeladat a közösségi oldalak előnyeire és hátrányaira irányítja rá a tanulók figyelmét.

A **P1** nyelvkönyvnek három olvasmánya is alkalmas globális nevelésre. Az első a kommunikációs szokásaink változásáról szól. Arról nevezetesen, hogy a személyes beszélgetések áttevődtek a digitális térbe, a közösségi oldalakra, annak ellenére, hogy a rövid üzenetek nem képesek átadni a személyes kommunikáció metakommunikációs és egyéb nem verbális jelzéseit. Egy másik olvasmányban a művészet figyelemfelhívó szerepére találunk példát. Néle Azevedo brazil szobrászművész *Olvadó emberkék jégből* című alkotásának több ezer figuráját nagyvárosok közterein helyezi el. A mini szobrok rövid idő alatt elolvadnak, amivel az alkotó az emberiséget fenyegető globális felmelegedés okozta változásokra hívja fel a figyelmet. A harmadik olvasmányban futurologusoknak a jövőre vonatkozó jóslatairól olvashatunk. Az olvasmány nyitó mondata súlyos felütés: az ötvenes évek óta tönkre tettük környezetünk egyharmadát. Túl sokat szemetelünk, túl sok természeti erőforrást használunk, ami miatt melegszik a légkör, olvadnak a sarki jégtáblák, és növekszik a tüdőbetegségekben szenvedők száma. Ezen túlmenően egy társadalmi probléma, a Föld népességének a rohamos növekedése előrevetíti a közelgő súlyos élelmezési válságot. Két olvasmányt követ releváns feladat: az egyik egy felmérés a tanulók kommunikációs szokásairól, a másik pedig egy kvíz az ökológiai lábnyomról.

A **T1** első leckéje három globális nevelésre alkalmas olvasmányt is tartalmaz, amelyek közül kettő a globális összekötöttség egy-egy példáját mutatja be. Az egyik a személyes kapcsolattartás online térbe helyeződéséről szól. A másik a globális online rajongói csoportokról, az úgy nevezett *fandomokról*. A harmadik olvasmány, amely célnyelvi kultúrára és demokratikus állampolgárságra nevelésre is alkalmas, két példaképet állít a fiatalok elé. Egyikük Angelina Jolie, aki ráirányítja a figyelmet két fontos globális problémára: a menekültek helyzetére és a szegénységre. A szövegben ez utóbbi földrajzilag

korlátozottan, csak Ázsiára jellemző. Két olvasmányt követ megvitatás, mindkettő szorosan kapcsolódik az olvasmány témájához.

A **G1** és az **L1** nyelvkönyvek nem tartalmaznak globális nevelésre alkalmas olvasmányt.

3.3.3.2. Középszintű nyelvkönyvek

NYELV-KÖNYV	GLOBÁLIS NEVELÉSRE ALKALMAS OLVASMÁNYOK CÍME ANGOLUL ÉS MAGYARUL	OLDAL-SZÁM	GLOBÁLIS NEVELÉST SEGÍTŐ FELADATOK
S2	Looking out for you (Szemmel vagy tartva)	6.	Véleménykifejtés: megfigyelés alatt élünk
	Fifty years on (Ötven év múlva)	48-49.	Pármunka: tanulók globális jóslatai
	Can science help you find love? (Tud-e a tudomány segíteni a szerelem megtalálásában?)	68-69.	Pármunka: online randioldalak előnyei, hátrányai
H2	The beautiful game (A csodálatos játék)	58-59.	Véleménykifejtés: a labdarúgás szerepéről
G2	Popular jobs in 2030 (Népszerű foglalkozások 2030-ban)	20-21.	-----
P2	Q & A: H ₂ O (Kérdések és válaszok: H ₂ O)	72-73.	Hallottszöveg-értés: A víz világnapja
L2	Britain – a mix of cultures (Nagy-Britannia – a kultúrák keveredése)	112.	Kérdések: az emigráció okai, a tanulók saját hazájában lévő bevándorlók
	Alternative homes (Alternatív otthonok)	48-49.	Pármunka: társadalmi szempontból melyik a leghasznosabb?
T2	Volunteering to save the Earth (Önkéntesek a Föld megmentéséért)	54-55.	Megvitatás: melyik önkéntes munka tetszik

3.9. táblázat Globális nevelésre alkalmas olvasmányok középszintű nyelvkönyvekben

A középszintű nyelvkönyvek mindegyike tartalmaz legalább egy olyan olvasmányt, amely alkalmas globális nevelésre. Az **S2** nyelvkönyv három olvasmánya közül kettő a globális összekötöttségünk egy-egy aspektusát világítja meg. Az egyik az állandó megfigyelés alatt álló modern ember életéről szól, akit a térfelügyelő kamerák sokasága és a számítógépek sütijein állandóan nyomon követnek, ami visszaélésekre is lehetőséget teremt, ahogy ezt a szöveget követő egyik feladat meg is fogalmazza. A másik olvasmány pedig az internet nyújtotta új globális társkeresés lehetőségéről, az online randioldalakról ír. Az olvasmány után a tanulók megvitathatják az online ismerkedés előnyeit és veszélyeit is. Másfajta globális problémáról szól az ötödik fejezet olvasmánya, amelyben hat tudósnak a jövőre vonatkozó jóslata közül az egyik különösen aktuális: David King klímaválsággal foglalkozó brit kutató szerint a Föld felmelegedése által okozott tengerszint-emelkedés miatt hamarosan víz alá kerül London és

New York, és 2100-ra Antarktika lehet az egyetlen emberi életre alkalmas helyszín. Mind a három olvasmányhoz tartozik releváns feladat.

A **H2**-ben egy globális szenvedélyről, a futballról olvashatunk egy ismertető szöveget, amely a sport történetének és jellegzetességeinek a bemutatása után rávilágít globális társadalmi problémákra is. Például arra, hogy a híres játékosok közül többen nagy szegénységből indultak, illetve a tehetségek elvándorlására, azaz arra, hogy a kiemelkedő dél-amerikai vagy afrikai játékosokat elszívják a gazdag, főként európai klubok. Az olvasmány utáni feladat a labdarúgás szerepéről kérdezi a tanulókat.

A **G2** egy nem is olyan távoli jövő foglalkozásairól szóló olvasmánya felhívja a figyelmet azokra a globális okokra, amelyek új foglalkozásokat fognak létrehozni. Ilyenek az emberi életkor meghosszabbodása és a Föld népességének a növekedése, amelyek miatt fokozódik majd az igény az innovatív élelmiszer-előállítási módszereket alkalmazók iránt, mint például a szövegben említett vertikális növénytermesztési mérnök foglalkozás.

A **P2** nyelvkönyv egy nagyon fontos globális témát tár a tanulók elé: a Föld vízkészletéről nyújt adatokkal alátámasztott ismeretközlő és egyben figyelemfelhívó szöveget. Tudatosítja az élelmiszerfogyasztás és -előállítás vízigényét, és azt is, hogy a világ lakosságának a fele nem jut tiszta ivóvízhez, aminek a következtében a halandósági mutatók a világ számos részén igen rosszak. A szöveget követő hallottszöveg-értést fejlesztő feladat a víz világnapjával ismerteti meg a tanulókat.

Az **L2** nyelvkönyv Kultúrabankjának első olvasmánya részletesen ismerteti a Nagy-Britanniába irányuló migráció történetét, ami egyrészt célnyelvi kultúrára nevelésre alkalmas, másrészt a globális nevelés egyik témája is. A szöveget követő feladat az emigráció okairól és a tanulók saját hazájában lévő bevándorlókról kérdezi a tanulókat. Egy másik olvasmányban alternatív lakásokról olvashatunk, amelyek közül kettő kapcsán a hontalanság mint globális társadalmi probléma kerül előtérbe. Egy kaliforniai szobrászművész, Gregory Kloehn a szeméttelen keres újra hasznosítható elemeket kerekeken guruló, csöppnyi házikóihoz. Az angliai Brightonban pedig régi hajókonténereket alakítanak át emeletes stúdiólakás-komplexumokká, amelyekbe szintén hontalanok költözhetnek be. A feladat azt kérdezi, hogy az alternatív otthonok közül társadalmilag melyik a leghasznosabb.

A **T2** nyelvkönyv negyedik leckéjében található olvasmány részben globális témát érint. Egy környezetvédő szervezet önkénteseket toboroz négy helyszínre négy különböző céllal, amelyek közül az egyik segítők keres olyan kutatók mellé, akik az esőerdőben zajló pusztításnak az ökoszisztémára gyakorolt hatását vizsgálják. Ez a téma egyszerre környezeti

és globális nevelésre is alkalmas: a globális nézőpontot az élettér zsugorodásának a Föld élővilágára (benne az emberre is) gyakorolt globális hatása indokolja. Az olvasmány után a tanulóknak állást kell foglalniuk az önkéntes munkákkal kapcsolatban.

A vizsgálati korpuszról a globális nevelési tartalom szempontjából az alábbi megállapításokat tehetjük. A tizenkét nyelvkönyvben összesen tizennyolc globális nevelésre alkalmas olvasmány található. A tizenkét nyelvkönyvből tíz tartalmaz legalább egy olyan olvasmányt, amely alkalmas a tanulók globális nevelésére: ez négy küszöbszintű és mind a hat középszintű nyelvkönyvre jellemző (a két kivétel: B1, L1). A két szinten található olvasmányok számának az eloszlása egyenletes: kilenc-kilenc.

Az egyes nyelvkönyvcsaládokat illetően azonban sokkal árnyaltabb a kép. Három nyelvkönyvcsaládban (S1, S2, P1, P2, T1, T2) négy-négy globális nevelésre alkalmas olvasmány található, egyben (H1, H2) három, egy másikban (L1, L2) kettő, és olyan is van, amelyikben a két kötet közül csak az egyikben, a középszintűben (G2) van releváns olvasmány.

A nyelvkönyvekre lebontva a legtöbb globális olvasmány, három-három a P1, T1 és az S2 kötetekben található. Két-két releváns olvasmány segíti a globális nevelést a H1 és az L2 nyelvkönyvekben. A nyelvkönyvek majdnem felében (S1, H2, G2, P2, T2) csak egy-egy globális témájú olvasmány fordul elő. Két nyelvkönyv pedig egyáltalán nem kínál globális nevelési célra használható olvasmányt (B1, L1).

KÜSZÖBSZINTŰ NYELVKÖNYVEK	S1	H1	G1	P1	L1	T1	ÖSSZESEN
	1	2	0	3	0	3	9
KÖZÉPSZINTŰ NYELVKÖNYVEK	S2	H2	G2	P2	L2	T2	ÖSSZESEN
	3	1	1	1	2	1	9
A KÉT SZINT EGYÜTTESÉN	4	3	1	4	2	4	18

3.10. táblázat Globális nevelésre alkalmas olvasmányok száma a nyelvkönyvekben

3.3.4. Demokratikus állampolgárságra nevelésre alkalmas olvasmányok

3.3.4.1. Küszöbszintű nyelvkönyvek

NYELV-KÖNYV	DEMOKRATIKUS ÁLLAMPOLGÁRSÁGRA NEVELÉSRE ALKALMAS OLVASMÁNYOK CÍME ANGOLUL ÉS MAGYARUL	OLDAL-SZÁM	DEMOKRATIKUS ÁLLAMPOLGÁRSÁGRA NEVELÉST SEGÍTŐ FELADATOK
S1	-----	-----	-----
H1	Palina – the girl with two families (Palina – a lány, akiknek két családja van)	42-43.	Vélemény: hogy változott meg a helyiek élete?
G1	-----	-----	-----
P1	-----	-----	-----
L1	-----	-----	-----
T1	Good role models (Jó példaképek)	12-13.	Megvitatás: ki lehet jó példakép a fiatalok számára?

3.11. táblázat Demokratikus állampolgárságra nevelésre alkalmas olvasmányok küszöbszintű nyelvkönyvekben

Küszöbszinten csak a **H1** és a **T1** nyelvkönyvekben található olyan szöveg, amely releváns a demokratikus állampolgárságra nevelés szempontjából. A **H1**-ben az önkéntes segítség áll a középpontban. A csernobili atomkatasztrófa után egy ír család megváltoztatta egy belorusz lány életét: meghívták magukhoz egy nyárra, majd miután barátság szövődött közöttük, anyagilag is támogatták írországi egyetemi tanulmányait. A szöveg kapcsolódik a disszertációban vizsgált másik nevelési területhez is, a környezeti neveléshez. A **T1**-ben is találunk egy olyan olvasmányt, amelyben egy híresség, Angelina Jolie, ismertségét és befolyását felhasználva önként aktív szerepet vállal súlyos társadalmi problémák elleni küzdelemben. Az Egyesült Nemzetek Szervezete Menekültügyi Főbiztosságának jószolgálati nagyköveteként adományokkal segíti a szegényeket és a menekülteket. Mindkét olvasmány további gondolkodásra készítő feladattal zárul.

Az **S1**, **G1**, **P1** és az **L1** nyelvkönyvek nem tartalmazzak demokratikus állampolgárságra nevelésre alkalmas olvasmányokat.

3.3.4.2. Középszintű nyelvkönyvek

NYELV-KÖNYV	DEMOKRATIKUS ÁLLAMPOLGÁRSÁGRA NEVELÉSRE ALKALMAS OLVASMÁNYOK CÍME ANGOLUL ÉS MAGYARUL	OLDAL-SZÁM	DEMOKRATIKUS ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉST SEGÍTŐ FELADATOK
S2	A healthy appetite? (Egészséges étvágy?)	36.	Hallottszöveg-értés: a kormány felelőssége
H2	Movers and shakers (Befolyásos emberek)	98-99.	Megbeszélés
G2	-----	-----	-----
P2	Jane's Borneo blog (Jane borneoi blogja)	38-39.	Megvitatás: önkéntesség vállalása, önkéntes tanár
L2	-----	-----	-----
T2	Volunteering to save the Earth (Önkéntesek a Föld megmentéséért)	54-55.	Megvitatás: melyik önkéntes munka tetszik

3.12. táblázat Demokratikus állampolgárságra nevelésre alkalmas olvasmányok középszintű nyelvkönyvekben

A középszintű nyelvkönyvek elemzése sem mutat sokkal kedvezőbb eredményt. Ezen a szinten négy nyelvkönyvben található ehhez a nevelési területhez kötődő olvasmányok. Az **S2** nyelvkönyv egyik olvasmánya egy iskolai étkezési szokásokat megváltoztatni szándékozó kezdeményezés ellen lázadó szülők és az igazgató konfliktusát mutatja be. A szülők arra hivatkozva szegülnek ellen az egészségesebb étkezési rendszer bevezetésének, hogy a tanulóknak így nincs meg a választáshoz való szabadságuk, ugyanis az iskola betiltotta a gyorséttermekbe való kijárást. Az olvasmányt egy hallottszöveg-értési feladat követi, amelyik a kormány felelősségét is felveti.

A **H2** nyelvkönyv utolsó olvasmánya olyan embereket mutat be, akik tevékenységükkel megváltoztatták az emberiség életét. Témám szempontjából Emmeline Pankhurst, brit emberi jogi harcos személye releváns. Pankhurst a szüfrazettek élén elszántan küzdött a nők választójogi egyenlőségéért. Végül 1928-ban, röviddel halála után, a nők általános választójogot kaptak Nagy-Britanniában.

A **P2** nyelvkönyvben egy ír fiatalal találkozunk, aki feladta az állását, és egy évig Borneo szigetén önkéntes tanárként dolgozott, ezzel segítve a helyi iskolásokat, hogy oktatásban részesülhessenek. A szöveg utáni feladat is az önkéntességgel kapcsolatos.

A **T2** nyelvkönyv egyik olvasmányában négy környezetvédő szervezet hirdetésben toboroz önkéntes diákokat különféle feladatokra. A hirdetésekben szereplő feladatok miatt az olvasmány környezeti nevelésre is alkalmas. A szűkebb vagy tágabb közösség érdekében végzett önkéntes munka maga viszont az aktív állampolgári tevékenységek közé tartozik, és ezért ehhez a nevelési területhez is kötődik. Az olvasmány utáni feladatban a tanulóknak indokolniuk kell, hogy melyik önkéntes munka tetszik nekik, és miért.

A **G2** és az **L2** nyelvkönyvek nem tartalmazzak demokratikus állampolgárságra nevelésre alkalmas olvasmányokat.

Demokratikus állampolgárságra nevelésre alkalmas olvasmányok csekély számban fordulnak elő a kutatásba bevont nyelvkönyvekben, viszont mind a két szinten van néhány. Küszöbszinten csak két nyelvkönyvben van egy-egy (H1, T1), középszinten négy nyelvkönyvben van szintén egy-egy (S2, H2, P2, T2). Ez a számbeli különbség vélhetően összefüggésbe hozható a tanulóktól a két szinten elvárt eltérő nyelvtudásszinttel.

A tizenkét nyelvkönyvből csupán hat tartalmaz olyan olvasmányt, amelynek a témája alkalmas a fenti célra. Két nyelvkönyvcsaládban egyáltalán nincs erre a célra használható olvasmány (G1, G2, L1, L2). Ezzel szemben két másik nyelvkönyvcsaládnak mindkét kötetében található demokratikus állampolgárságra nevelésre alkalmas olvasmány (H1, H2, T1, T2).

KÜSZÖBSZINTŰ NYELVKÖNYVEK	S1	H1	G1	P1	L1	T1	össz
	0	1	0	0	0	1	2
KÖZÉPSZINTŰ NYELVKÖNYVEK	S2	H2	G2	P2	L2	T2	össz
	1	1	0	1	0	1	4
A KÉT SZINT EGYÜTTESEN	1	2	0	1	0	2	6

3.13. táblázat Demokratikus állampolgárságra nevelésre alkalmas olvasmányok száma a nyelvkönyvekben

3.4. Az elemzés eredményeinek a kiértékelése

Az elemzés során feltárt adatokat rendszerbe kellett rendezni ahhoz, hogy megbízható válaszokat adhassak a kutatási kérdésekre, valamint ahhoz, hogy megragadhatók és számszerűen összehasonlíthatók legyenek a kutatás eredményei. A rendszerezés produktumai a kategória- és tankönyvprofilok. A kategóriaprofil terminust Dárdai (2002: 72) alkotta meg és vezette be a magyar szakirodalomba. A kategóriaprofilok „egy bizonyos kategória vizsgálati eredményeit összegzik minden könyvben” (Dárdai 2002: 71). Kutatásomra vonatkoztatva ez azt jelentette, hogy mind a négy vizsgált nevelési terület egy-egy kategóriát alkotott, azaz négy kategóriaprofil készült. A tankönyvprofil terminust is Dárdai vezeti be a magyar szakirodalomba, előtte egyedül Monika Tworuschka (1986) használta (idézi Dárdai 2002: 72). Dárdai definíciója szerint „a tankönyvprofil képet ad a kategóriák szerinti tartalmi [...] megoldásokról” (2002: 71), azaz tankönyvekről nyújt jellemzést konkrét szempontsor mentén, és így jól alkalmazható tankönyvek összehasonlítására.

A kategóriákon belül az olvasmányokban fellelhető releváns témákat átfogó témakörökbe soroltam. A rendszerezéshez alapvetően kétféle módszerrel lehet közelíteni

(Dárdai 2002: 69). Egy már létező kritériumrendszert alapul véve irányulhat az elemzés arra, hogy megtalálhatók-e az adott vizsgálati anyagban a kritériumrendszer elemei. Egy másik módszer az, amikor az elemzés közben magából a vizsgált korpuszban található elemekből állítjuk össze a listánkat. Kutatásomban a fenti két megközelítési mód kombinációját alkalmaztam. Volt olyan kategória, amelynek esetében már meglévő témalistát bővítettem az általam feltárt témákkal (célnyelvi kultúrára nevelés). Volt viszont a kategóriák között olyan is, amelynek esetében a tizenkét vizsgált nyelvkönyvből származó adatok alapján alakítottam ki a téma(kör)listát (globális nevelés). Ezek a téma(kör)listák további kutatások számára is hasznosnak bizonyulhatnak. A témalisták a nevelési területhez kapcsolódó olvasmányokban található témák áttekintését nyújtják. Átfogó témakörökbe rendezik a témákat, és számszerűen megmutatják, hogy az adott kategórián belül (i) milyen témák találhatóak a vizsgálati korpuszban (ii) a témák közül melyik milyen számban fordul elő.

A kategóriaprofilok mellett tankönyvprofilok is készültek, amelyek a tankönyvek felől közelítenek, és azt mutatják meg, hogy adott kategóriákat tekintve mi található az egyes tankönyvekben, ami a nyelvkönyvek nevelési potenciáljának a mérőszáma. A tankönyvprofilok a tankönyvek összehasonlítását segítik egy adott kategóriasor mentén. Kutatásom jellegzetességéből adódóan először kategóriánként készítettem el a tankönyvprofilokat, hogy felszínre kerüljön a tizenkét nyelvkönyv közötti különbség az egyes nevelési területek szempontjából. Ezek a tankönyvprofilok megmutatják azt, hogy (i) az egyes nyelvkönyvek milyen témákat tartalmaznak (ii) az egyes témák mely nyelvkönyvekben fordulnak elő (iii) melyik nyelvkönyv tartalmazza a legtöbb témát az adott nevelési területről, azaz melyik nyelvkönyv mennyire alkalmas az egyes nevelési célok elérésére.

3.4.1. Célnyelvi kultúrára nevelés

3.4.1.1. Kategóriaprofil

Annak a kutatási kérdésnek a megválaszolására, hogy a célnyelvi kultúra mely elemeivel találkozhatnak a tanulók a nyelvkönyvekben, Holló (2019) kultúrafogalmának elemeit tekintettem kiindulópontnak, és ezeket kiegészítettem még olyan kategóriaelemekkel, amelyek Holló rendszeréből hiányoznak, viszont a vizsgálat alá vont nyelvkönyvek olvasmányjaiban felbukkannak. Holló felsorolása tizenkilenc egyenrangú elemet tartalmaz, amelyek közül én ötöt vettem át fő kategóriaelemként: történelem, földrajz, gazdaság, tudományok és művészetek. Ezeket négy új témakörrel egészítettem ki: angol nyelv, társadalom, sport és életvitel, ami így egy kilenc elemből álló kategóriarendszer vázát adta.

A fő kategóriaelemeket, azaz témaköröket a nyelvkönyvi olvasmányok témái alapján további alkategóriákkal egészítettem ki.

A célnyelvi kultúrára nevelésre alkalmas olvasmányok nevelési területi táblázataihoz hasonlóan itt is jelöltem azt, hogy melyik célnyelvi kultúráról szólnak a témák, amihez itt is Kachru (1985) felosztását követtem. Ily módon összehasonlíthatóvá vált az is, hogy milyen arányban vannak jelen az angol anyanyelvű országok kulturális témái a vizsgálati korpuszban és ez válaszul szolgál a 3. kutatási kérdésemre. Az alábbi táblázatban B betűvel jelölöm a brit, U betűvel az amerikai, K betűvel a kanadai, A betűvel az ausztrál és U betűvel az új-zélandi kultúráról szóló témákat. Ha egy olvasmányban két brit téma is található, akkor azt 2B-vel jelöltem, ha pedig egy brit és egy amerikai, akkor azt BU-val. A B, B jelölés arra utal, hogy adott nyelvkönyv két külön olvasmányában is találkozunk egy bizonyos brit témával.

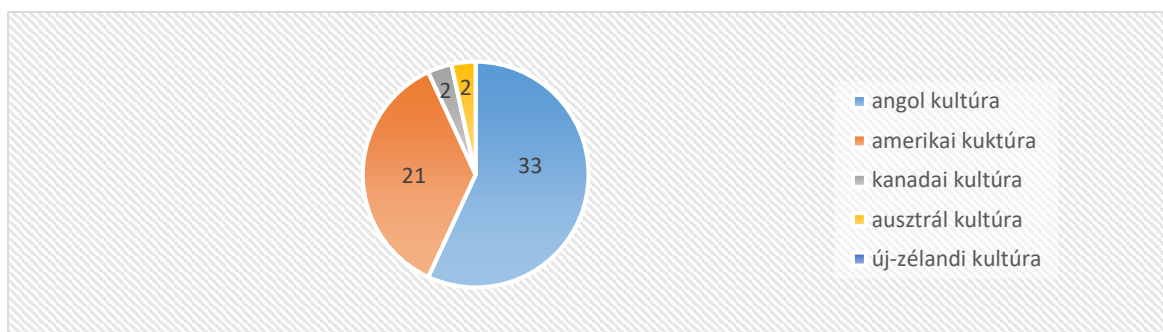
Az ebbe a kategóriába tartozó témák nagy száma miatt két külön táblázatban összegzem a küszöbszintű és a középszintű nyelvkönyvek adatait. A többi három nevelési terület esetében egy összevont táblázat tartalmazza a két szint adatait.

TÉMAKÖRÖK témák	KÜSZÖBSZINTŰ NYELVKÖNYVEK						
	S1	H1	G1	P1	L1	T1	ÖSSZES
ANGOL NYELV							4
a nyelv fejlődése				B	B		2
nyelvváltozatok				BU			2
TÖRTÉNELEM							1
ország felfedezése						U	1
államférfiak							
FÖLDRAJZ							6
tájegységek	B		B				2
utazók, felfedezők				B			1
látványosságok	U				U, U		3
TÁRSADALOM							4
sokszínűség, őslakosok		B					1
arisztokrácia, királyi család		B, B					2
sztereotípiák					B		1
intézmények							
politikai aktivisták							
GAZDASÁG							6
üzletemberek		U	U		2B		4
üzletágak					B		1
fizetőeszköz						U	1
TUDOMÁNYOK							2
tudósok, kutatók, innováció			U		B		2
MŰVÉSZETEK							14
film	B, U					U	3
zene						3U	3
képzőművészetek							
irodalom	B, B U	B		B	B, B	U	8
SPORT							9
kiemelkedő sportolók	U		A			B	3
sportesemények	B					U	2
szabályok				BUAK			4
ÉLETVITEL							12
hagyományok, ünnepek	3B, B, U			B			6
szabadidős tevékenységek	B, B					K	3
öltözködés	B						1
hasznos tudnivalók						BU	2
lakóházak							
étkezési szokások							
NYELVKÖNYVENKÉNT	17	5	4	10	10	12	58

3.14. táblázat Célnyelvi kultúrára nevelésre alkalmas témák küszöbszinten

A küszöbszintű nyelvkönyvekben mind a kilenc fő témakörre találunk olvasmányt, összesen ötvennyolc témával. A legmagasabb számban a művészeti témák vannak jelen (14), ezen belül pedig a témák listavezetője, az irodalom, amely nyolc olvasmányban van jelen. Ugyancsak jelentős számú az életvitelhez kapcsolódó témák száma (12), amelyeknek a fele ünnepekhez, hagyományokhoz kapcsolódik. Sport témakörben kilenc, míg gazdaság és földrajz témakörökben hat-hat témáról olvashatunk. A társadalomról és az angol nyelvről négy-négy olvasmány nyújt információt. Két olvasmány szól a tudományról, és csak egy a történelemről.

Ha a küszöbszintű nyelvkönyvekben fellelhető célnyelvi kultúráról szóló témákat az érintett kultúrákra vetítjük, akkor feltűnő a brit fölény. Az ötvennyolc témából harminchárom kötődik a brit kultúrához, ami a témák 57%-a. Huszonegy amerikai, két-két ausztrál és kanadai kultúráról szóló téma található a küszöbszintű korpuszban. Az új-zélandi kultúra egyetlen témában sem bukkan fel.



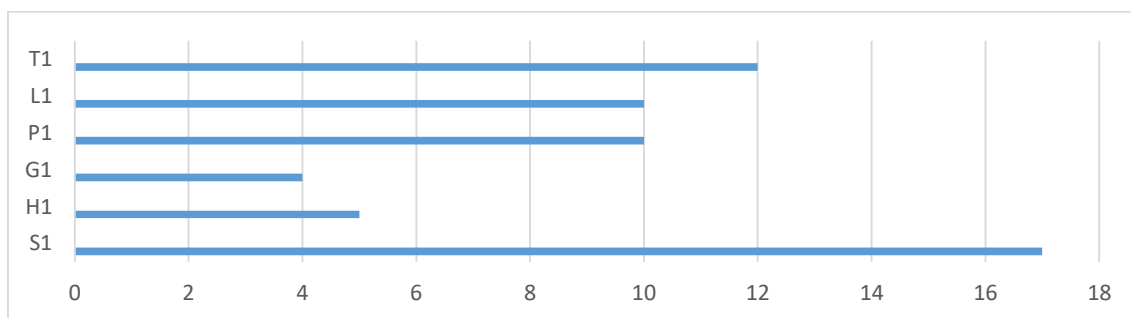
3.1. ábra Angol anyanyelvű kultúrák aránya a küszöbszintű témák esetében

A témakörök kultúrákra való lebontása további elemzésre is lehetőséget nyújt. Küszöbszinten a kilenc témakörből kettőben csak az egyik kultúra képviselteti magát; ezek az alacsony esetszámú témakörök között találhatóak. Társadalmi témák kizárólag a brit kultúráról szólnak, míg az egyetlen történelmi téma az amerikai kultúrába kalauzol el. Kulturálisan a legszínesebb a sport és az életvitel témakör; a sport témakörön belül három brit, három amerikai, két ausztrál és egy kanadai vonatkozású téma található. Ide tartozik az az olvasmány is, amelyben a labdarúgás négy válfaját vetik össze, ami jól példázza a kulturális összehasonlítás lehetőségét.

3.4.1.2. Tankönyvprofilok

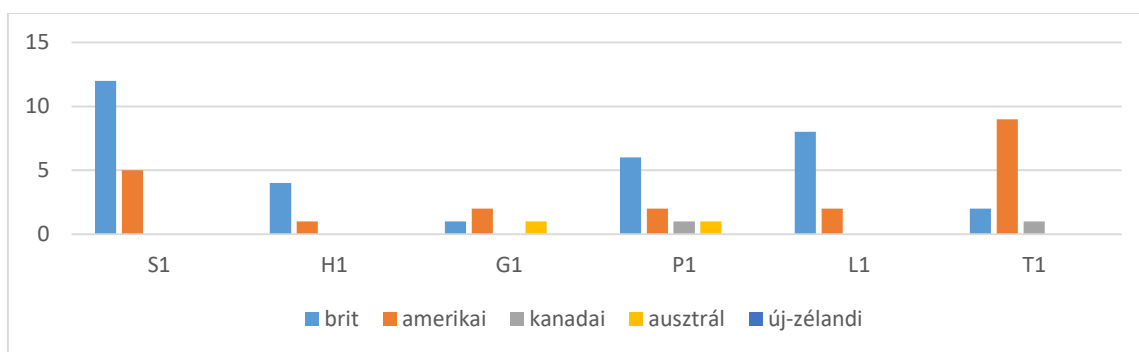
Az ötvennyolc célnyelvi kulturális téma nem egyenletesen oszlik el a nyelvkönyvekben. Kiemelkedően sok téma található az S1 nyelvkönyvben: tizenhét, ami azt jelenti, hogy ez a nyelvkönyv ajánlja a legtöbb célnyelvi kultúrára nevelési lehetőséget. A T1 nyelvkönyv 12 témát kínál, a P1 és L1 könyvek pedig tizet-tizet. Öt, illetve négy kulturális téma olvasható

a H1, illetve a B1 nyelvkönyvekben. A legkevesebb és a legtöbb célnyelvi kulturális témát tartalmazó nyelvkönyv között több, mint négyszeres a különbség.



3.2. ábra Küszöbszintű nyelvkönyvek célnyelvi kulturális témáinak a száma

A tankönyvprofilok az angol kultúrák nyelvkönyvenkénti eloszlását is jól mutatják (lásd a 3.3. ábrát). Látható, hogy a nyelvkönyvek felében csak a brit és az amerikai kultúrához kapcsolódó olvasmányok találhatóak, ami a célnyelvi kultúrák szűkítését jelenti. Csupán egy nyelvkönyvben (P1) található legalább egy példa négy célnyelvi kultúrára, és két nyelvkönyvben (G1, T1) három kultúrára. A grafikon szemléletesen mutatja a célnyelvi kultúrák egymáshoz viszonyított arányát is az egyes nyelvkönyvekben belül. A csak brit és amerikai kulturális témákat tartalmazó három nyelvkönyvben (S1, H1, L1) domináns a brit kulturális tartalom aránya. Ugyanez jellemző a P1 nyelvkönyvre is. Ezzel szemben a T1 nyelvkönyvben háromszor annyi amerikai kulturális téma található, mint brit és kanadai együttesen.



3.3. ábra Angol anyanyelvű kultúrák jelenléte küszöbszintű nyelvkönyvekben

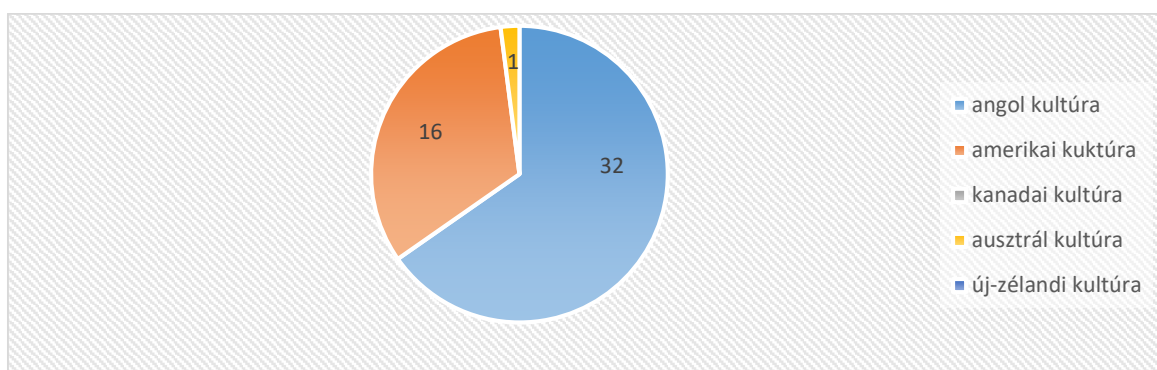
**3.4.1.3. Középszintű nyelvkönyvek célnyelvi kultúrára nevelésre alkalmas témái
témakörökbe csoportosítva**

TÉMAKÖRÖK	KÖZÉPSZINTŰ NYELVKÖNYVEK						ÖSSZES
	S2	H2	G2	P2	L2	T2	
ANGOL NYELV							0
a nyelv fejlődése nyelvváltozatok							
TÖRTÉNELEM							1
az ország felfedezése államférfiak					U		1
FÖLDRAJZ							10
tájegységek utazók, felfedezők	B			2U 2B	B	B	7
látványosságok		B				B, U	3
TÁRSADALOM							9
sokszínűség, őslakosok arisztokrácia, királyi család			B		B	A	3
intézmények	B	B			B		2
politikai aktivista sztereotípiák		B			U		2
GAZDASÁG							2
üzletemberek üzletágak fizetőeszköz			B		U		2
TUDOMÁNYOK							6
tudósok, kutatók, innováció	B	B		2B U	B		6
MŰVÉSZETEK							13
film zene képzőművészetek irodalom		U			U	U	2
	BU		U				3
	B, BU	B, B			B	B	7
SPORT							5
kiemelkedő sportolók sportesemények szabályok			B			U	2
					3B		3
ÉLETVITEL							3
hagyományok, ünnepek szabadidős tevékenységek öltözködés hasznos tudnivalók lakóházak étkezési szokások							
		U					1
	B			U			2
NYELVKÖNYVENKÉNT	9	8	4	8	13	7	49

3.15. táblázat Célnyelvi kultúrára nevelésre alkalmas témák középszinten

A középszintű nyelvkönyvekben a kilenc fő célnyelvi kulturális témakörből nyolcra található olvasmány, összesen 49 témával, ami 11%-kal kevesebb, mint küszöbszinten. A legtöbb téma a művészetekhez kapcsolódik, ezen belül pedig az irodalomhoz. A küszöbszinttel ellentétben középszinten a második legtöbb téma földrajzi vonatkozású, kiemelkedően sok ismertetéssel utazókról és felfedezőkről. Ezt követi a célnyelvi kultúrák társadalmával kapcsolatos témakör kilenc témával: a sokszínűségről, ausztrál őslakosokról, politikai aktivistákról, intézményekről és a brit arisztokráciáról is olvashatunk. A tudomány témakörben hat tudóssal és kutatóval találkozunk. Öt olvasmány sporttal kapcsolatos, három-három életvitellel, illetve látványosságokkal. Két olvasmány szól a célnyelvi országok gazdaságáról, és a küszöbszinthez hasonlóan csupán egy a történelmükről.

Ha a középszintű nyelvkönyvekben elérhető célnyelvi kultúráról szóló témákat az egyes célnyelvi kultúrák tükrében vizsgáljuk, akkor szembeötlő a brit fölény. A negyvenkilenc téma 65%-a, harminckét szöveg kapcsolódik a brit kultúrához. Csupán tizenhat az amerikai és egyetlen egy az ausztrál kultúrával kapcsolatos téma. Egy téma sem kötődik sem a kanadai, sem az új-zélandi kultúrához.



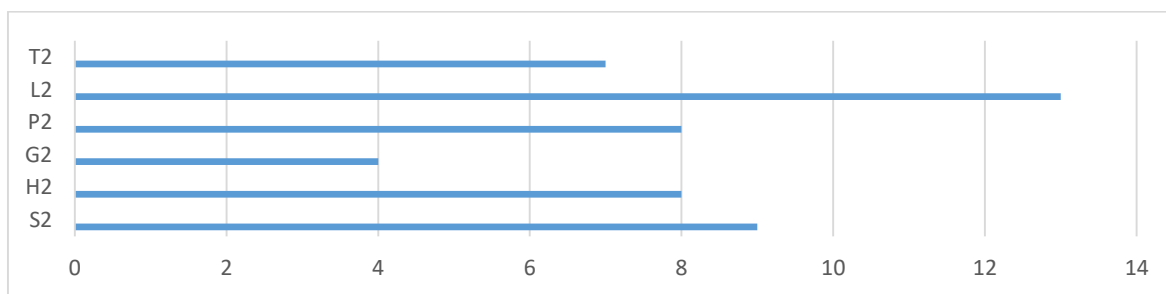
3.4. ábra Angol nyelvű kultúrák eloszlása középszinten

Ha az egyes témakörökön belül vizsgáljuk a kultúrák jelenlétének az arányát, érdekes megfigyeléseket tehetünk. A társadalom témakörön belül hét brit, egy amerikai és egy ausztrál ismertetést találunk. Hasonlóan torz arányt mutat a tudományok témakör: öt brit és egy amerikai téma. A művészetek témakörön belül hat brit és csak egy amerikai irodalmi téma található, viszont a többi három kategóriát együttvéve fordított a helyzet: öt amerikai és egy brit olvasmány. Sport témakörben is többszörös a brit fölény.

3.4.1.4. Tankönyvprofilok

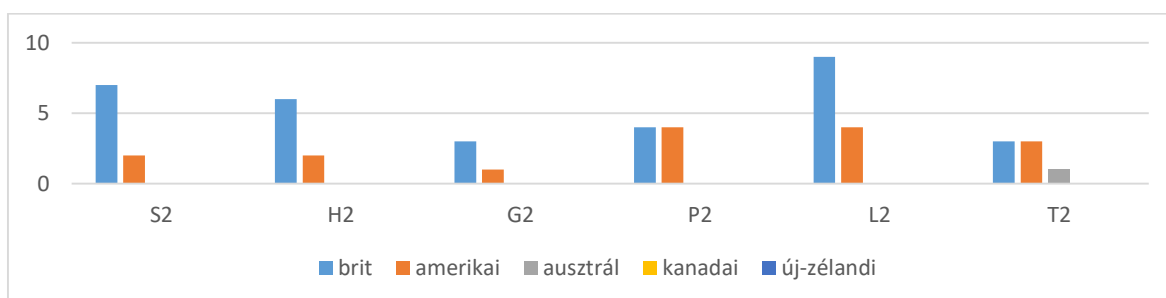
A negyvenkilenc célnyelvi kulturális téma tankönyvi eloszlása egyenetlen. Szembetűnően sok téma található az L2 nyelvkönyvben: tizenhárom. Az S2 nyelvkönyv kilenc, a H2 és P2 nyolc-nyolc, a T2 nyelvkönyv pedig hét témát tartalmaz. A legkevesebb kulturális téma a

G2 nyelvkönyvben olvasható. A legkevesebb és a legtöbb kulturális témát tartalmazó nyelvkönyv között több, mint háromszoros a különbség.



3.5. ábra Középszintű nyelvkönyvek célnyelvi kultúrára nevelési potenciálja a témák számának tükrében

Az angol kultúrák tankönyvenkénti eloszlását középszinten a 3.6. ábra mutatja. Látható, hogy egy kivétellel valamennyi nyelvkönyv csak brit és amerikai kultúrához kapcsolódó szöveget tartalmaz, ami így az angol célnyelvi kultúrák jelentős szűkítését jelenti. Csupán egy nyelvkönyvben (T2) található legalább egy példa három célnyelvi kultúrára. A grafikon azt is szemléletesen mutatja, milyen a célnyelvi kultúrák egymáshoz viszonyított arányát az egyes nyelvkönyveken belül. Három nyelvkönyvben (S2, H2, L2) kiemelkedően domináns a brit kulturális tartalom aránya. Az S2 nyelvkönyvben három és félszeres, a H2-ben háromszoros, az L2-ben több, mint kétszeres, és a G2-ben kétszeres a brit kulturális tartalom az amerikaihoz képest. A brit vs. amerikai kultúra aránya 50%-os a P2 és a T2 nyelvkönyvekben. Ez utóbbi az egyetlen olyan nyelvkönyv, amely egy ausztrál szöveget is tartalmaz. A kanadai vagy új-zélandi kultúrába egyik középszintű nyelvkönyv sem nyújt betekintést.



3.6. ábra Angol anyanyelvű kultúrák jelenléte középszintű nyelvkönyvekben

A nevelési területre vonatkozó kutatási eredmények értékelését a két nyelvi szintre vonatkozó adatok összehasonlításával zárom le. Először a nyelvkönyvekben rejlő témagazdagságot veszem górcső alá, majd az angol anyanyelvű országok kultúrájának az eloszlását, ezt követően pedig a tizenkét nyelvkönyvet kulturális témáik számának alapján állítom sorba.

Témagazdagság tekintetében a küszöbszintű nyelvkönyvek fölénye elvitathatatlan, 58 téma a középszinten található 49 témával szemben. A 3.16. táblázatban az is jól látható, hogy a kilenc témakör igen változatos eloszlást mutat a két szinten. Egyedül történelem témakörben található ugyanannyi téma a két szinten (1-1). A művészeti témák száma is nagyon közel áll egymáshoz (14 vs.13). A többi témakör esetében többszörös a különbség a két szint között. Míg földrajz és társadalom témakörökben közel kétszer annyi témáról olvashatnak a tanulók középszinten (6 vs.10, 4 vs. 9), ez az arány sport témakör esetében fordított (12 vs.5). Háromszoros az eltérés gazdaság (6 vs. 2) és tudomány témakörökben (2 vs. 6), az előbbi a küszöbszint javára, az utóbbi pedig a magasabb szint javára. Angol nyelv és életvitel témakörökben négyszer több témával találkozhatunk küszöbszinten.

TÉMAKÖRÖK	KÜSZÖBSZINTŰ NYELVKÖNYVEKBEN	KÖZÉPSZINTŰ NYELVKÖNYVEKBEN	ÖSSZES CÉLNYELVI KULTURÁLIS TÉMA
angol nyelv	4	0	4
történelem	1	1	2
földrajz	6	10	16
társadalom	4	9	13
gazdaság	6	2	8
tudomány	2	6	8
művészetek	14	13	24
sport	9	5	14
életvitel	12	3	15
összes	58	49	107

3.16. táblázat Kulturális témakörök a nyelvkönyvekben a két szinten

Ha a célnyelvi kulturális témákat az öt angol anyanyelvű ország közötti eloszlásuk tekintetében vesszük górcső alá, akkor az látható, hogy mindkét szinten fölényes a brit kultúra előnye, 57% illetve 65 %. Közel egyforma arányban fordulnak elő amerikai kultúrához kötődő témák mindkét szinten, 36% és 33%. Ha minimálisan is, de mindkét szinten jelen van az ausztrál kultúra is, 3,5%, illetve 2%. A küszöbszint színesebb kulturális palettát kínál, mint a középszint, mivel a kanadai kultúrából is bemutat valamennyit. Sajnos, mindkét szintről hiányzik az új-zélandi kultúra.

A kultúrák aránya a vizsgálati korpusz egészére vetítve azt mutatja, hogy a témák 60%-a a brit kultúrával kapcsolatos. Az amerikai kulturális témák aránya valamivel több, mint egyharmad. A többi angol anyanyelvű ország kultúrája alulreprezentált a nyelvkönyvekben, vagy teljességgel hiányzik.

	KÜSZÖBSZINTŰ NYELVKÖNYVEKBEN	KÖZÉPSZINTŰ NYELVKÖNYVEKBEN	A KÉT SZINTEN ÖSSZESEN
BRIT KULTÚRA ARÁNYA	57% (33/58)	65% (32/49)	60,5% (65/107)
AMERIKAI KULTÚRA ARÁNYA	36% (21/58)	33% (16/49)	34,5% (37/107)
KANADAI KULTÚRA ARÁNYA	3,5% (2/58)	0	2% (2/107)
AUSZTRÁL KULTÚRA ARÁNYA	3,5% (2/58)	2% (1/49)	3% (3/107)
ÚJ-ZÉLANDI KULTÚRA ARÁNYA	0	0	0

3.17. táblázat Az angol anyanyelvű kultúrák aránya szintenként és a teljes korpuszban

A vizsgálat alá vont tizenkét nyelvkönyvből a legtöbb célnyelvi kulturális téma egy küszöbszintű nyelvkönyvben, az S1-ben található. Ezt követi egy középszintű nyelvkönyv, az L2, amely után a T1 következik. A középmezőny szoros, öt nyelvkönyvvel, amelyek közül tíz-tíz téma található a P1 és az L1 tankönyvekben, kilenc az S2 nyelvkönyvben, míg nyolc-nyolc témát tartalmaznak a H2 és a P2 nyelvkönyvek. Hét célnyelvi téma került a T2 nyelvkönyvbe, öt a H1-be és csak négy a G1 és H2 nyelvkönyvekbe.

NYELVKÖNYV	S1	H1	G1	P1	L1	T1	S2	H2	G2	P2	L2	T2
CÉLNYELVI KULTURÁLIS TÉMÁK SZÁMA	17	5	4	10	10	12	9	8	4	8	13	7

3.18. táblázat Célnyelvi kulturális témák száma a nyelvkönyvekben

És végül azt tekintjük át, hogy melyik nyelvkönyvcsalád hány célnyelvi kulturális témát tartalmaz. Szembeötlő, hogy a legtöbb és a legkevesebb releváns témát tartalmazó nyelvkönyvcsaládok között több, mint háromszoros a különbség (S vs. G). Az L nyelvkönyvcsalád 23 témával a második legjobb helyezett, amelyet a T és a P nyelvkönyvcsaládok követnek. Jóval kevesebb téma található a H nyelvkönyvcsaládban, és csupán nyolc téma pedig a G nyelvkönyvcsaládban.

NYELVKÖNYVCSALÁD	S	H	G	P	L	T
CÉLNYELVI KULTURÁLIS TÉMÁK SZÁMA	26	13	8	18	23	19

3.19. táblázat Célnyelvi kulturális témák száma a nyelvkönyvcsaládokban

3.4.2. Környezeti nevelés

3.4.2.1. Kategóriaprofil

A környezeti nevelésre alkalmas olvasmányok témáit Rácz (2019a) kategóriáit részben felhasználva az alábbi kategóriarendszerbe illesztve tekinthetjük át.

TÉMAKÖRÖK témák	KÜSZÖBSZINTŰ NYELVKÖNYVEK						
	S1	H1	G1	P1	L1	T1	ÖSSZES
KÖRNYEZETI KATASZTRÓFÁK							4
természeti eredetű katasztrófa				x			1
baleset ipari létesítményben		x					1
jelenségek ismerete	x		x				2
KÖRNYEZETET VÉDŐ TEVÉKENYSÉGEK							1
zöld tetők						x	1
KÖRNYEZETVÉDŐ SZERVEZETEK							1
Nemzetközi Ifjúsági öko-parlament	x						1
NYELVKÖNYVENKÉNT ÖSSZESEN	2	1	1	1	0	1	6
TÉMAKÖRÖK témák	KÖZÉPSZINTŰ NYELVKÖNYVEK						
	S2	H2	G2	P2	L2	T2	ÖSSZES
KÖRNYEZETI KATASZTRÓFÁK							0
KÖRNYEZETET VÉDŐ TEVÉKENYSÉGEK							1
erdőtelepítés				x			1
KÖRNYEZETVÉDŐ SZERVEZETEK							1
önkéntesek						x	1
KÖRNYEZETKÁROSODÁS KÖVETKEZMÉNYEI							2
állatfajok kihalása						x	1
tengerszint-emelkedés						x	1
NYELVKÖNYVENKÉNT ÖSSZESEN	0	0	0	1	0	3	4

3.20. táblázat Környezeti nevelési tartalmak témakörök szerint csoportosítva

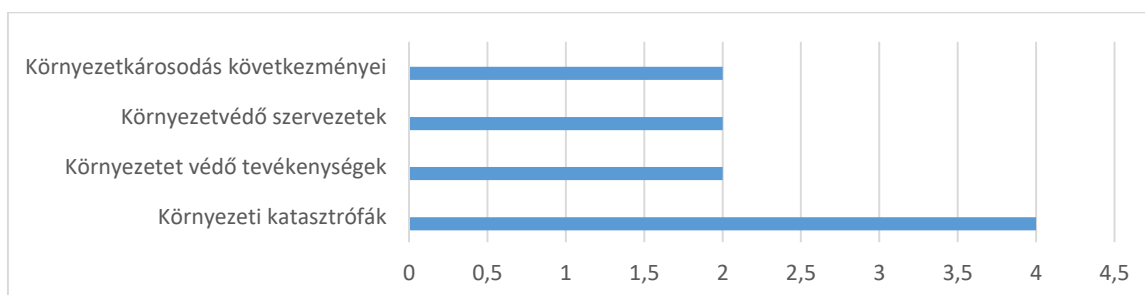
A vizsgálati korpusz olvasmányaiban található környezeti nevelésre alkalmas témák négy fő témakörbe csoportosíthatók: (i) környezeti katasztrófák (ii) környezetet védő tevékenységek (iii) környezetvédő szervezetek (iv) a környezetkárosodás következményei.

Küszöbszinten a legtöbb tankönyvi téma, összesen négy, a környezeti katasztrófákkal kapcsolatos. Ezek két csoportra oszthatók aszerint, hogy szélsőséges természeti jelenségek (földrengés, szökőár) vagy ipari létesítményben történt baleset okozták-e az emberáldozatokat is követelő környezetpusztítást. Két, a közelmúltban történt természeti katasztrófáról olvashatunk a nyelvkönyvekben: az indiai-óceáni és a japán földrengésről és szökőárról, valamint a múlt század nyolcvanas éveiben történt csernobili atomreaktor-balesetről. Ugyanebbe a témakörbe sorolhatók azok az olvasmányok is, amelyek a szélsőséges környezeti jelenségekkel kapcsolatos ismereteknek és a jelenségek mielőbbi felismerésének a fontosságára irányítják rá a tanulók figyelmét. A környezeti katasztrófák

témakörön kívül még két témakörben egy-egy téma fordul elő: a környezetet védő tevékenységek közül a zöld tetőkről találnak információt a tanulók, illetve egy környezetvédő szervezetről, a Nemzetközi Ifjúsági öko-parlamentről.

Középszinten csupán négy téma található. A környezetet védő tevékenységek közül itt egy gigantikus méretű kínai erdőtelepítésről olvasható információ. A második témakörben professzionális környezetvédő szervezetek munkájába és toborzásába nyerünk bepillantást. Egy új témakör jelenik meg ezen a szinten: a környezetkárosodás következményei, két témával. Az egyik téma a biodiverzitás valószínűsíthető csökkenéséről, állatfajok kipusztulásáról nyújt ismertetést, míg a másik pedig arról, hogy egy brit látványosság, az Óriás útja, a jövőben víz alá kerülhet a légköri felmelegedés okozta tengerszint-emelkedés miatt.

Összesen tíz környezeti nevelésre alkalmas téma található a két szinten: küszöbszinten hat, míg középszinten négy. A legtöbb témával (4) környezeti katasztrófák témakörben találkoznak a tanulók. A többi három témakör két-két témával van jelen a vizsgálati korpuszban.



3.7. ábra Környezeti nevelésre alkalmas témák a vizsgálati korpuszban

3.4.2.2. Tankönyvprofilok

A vizsgálati korpusz nem minden eleme alkalmas környezeti nevelésre: öt nyelvkönyv (L1, S2, H2, G2, L2) nem tartalmaz erre alkalmas témákat. A legtöbb környezeti neveléssel kapcsolatos témát (3) a T2 tankönyv tartalmazza. Két témát tár a tanulók elé az S1 nyelvkönyv, és öt nyelvkönyv (H1, G1, P1, T1, P2) csupán egy-egy témával segíti a környezeti nevelést.

NYELVKÖNYV	S1	H1	G1	P1	L1	T1	S2	H2	G2	P2	L2	T2
	2	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	3

3.21. táblázat Környezeti nevelésre alkalmas témák száma nyelvkönyvenként

Meglepőnek nevezhető az, hogy az egyik nyelvkönyvcsaládnak (L) sem a küszöbszintű, sem a középszintű kötete nem tartalmaz környezeti nevelésre alkalmas témát. A legtöbb témát a T nyelvkönyvcsalád kötetei tartalmazzák, az S és a P nyelvkönyvcsaládok két-két témát, míg

a H és a G nyelvkönyvcsaládok csak egy-egy témával járulnak hozzá a tanulók környezeti neveléséhez.

NYELVKÖNYVC SALÁD	S	H	G	P	L	T
	2	1	1	2	0	4

3.22. táblázat Környezeti nevelésre alkalmas témák száma nyelvkönyvcsaládonként

3.4.3. Globális nevelés

3.4.3.1. Kategóriaprofil

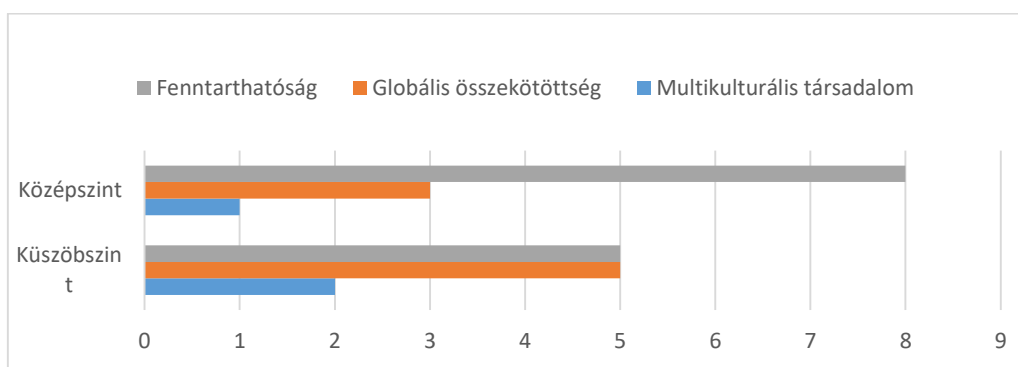
TÉMAKÖRÖK témák	KÜSZÖBSZINTŰ NYELVKÖNYVEK						
	S1	H1	G1	P1	L1	T1	ÖSSZES
MULTIKULTURÁLIS TÁRSADALOM							2
migráció		x				x	2
GLOBÁLIS ÖSSZEKÖTÖTTség							5
történeti mérföldkövek		x					1
kommunikációs szokások változása				x		x	2
online közösségek						x	1
veszélyek, vírusok	x						1
FENNTARTHATÓSÁG							5
KÖRNYEZETI FENNTARTHATÓSÁG							
a globális felmelegedés				2x			2
a környezetpusztítás hatása az emberre				x			1
TÁRSADALMI FENNTARTHATÓSÁG							
népességnövekedés, élelmiszerhiány				x			1
szegénység						x	1
NYELVKÖNYVENKÉNT ÖSSZESEN	1	2	0	5	0	4	12
	KÖZÉPSZINTŰ NYELVKÖNYVEK						
	S2	H2	G2	P2	L2	T2	ÖSSZES
MULTIKULTURÁLIS TÁRSADALOM							1
migráció					x		1
GLOBÁLIS ÖSSZEKÖTÖTTség							3
online társkeresés	x						1
megfigyelve élni	x						1
visszaélés a technikával	x						1
FENNTARTHATÓSÁG							8
KÖRNYEZETI FENNTARTHATÓSÁG							
az esőerdő-pusztítás hatása az ökoszisztémára						x	1
a Föld vízkészlete				x			1
a globális felmelegedés	x						1
TÁRSADALMI FENNTARTHATÓSÁG							
hontalanság					x		1
népességnövekedés			x				1
élettartam-hosszabbodás	x		x				2
szegénység, tehetségek elvándorlása		x					1
NYELVKÖNYVENKÉNT ÖSSZESEN	5	1	2	1	2	1	12

3.23. táblázat Globális nevelési tartalmak témakörök szerint csoportosítva

A globális nevelés szempontjából releváns témákat három fő témakörbe sorolhatjuk: multikulturalizmus, globális összekötöttség, valamint a fenntarthatóság, ezen belül pedig környezeti és társadalmi fenntarthatóság. Megjegyzendő, hogy a fenntarthatóság mindkét aspektusának vannak gazdasági következményei is, de mivel az olvasmányok ezekre nem térnek ki, kategóriarendszeremben én sem utalok rájuk.

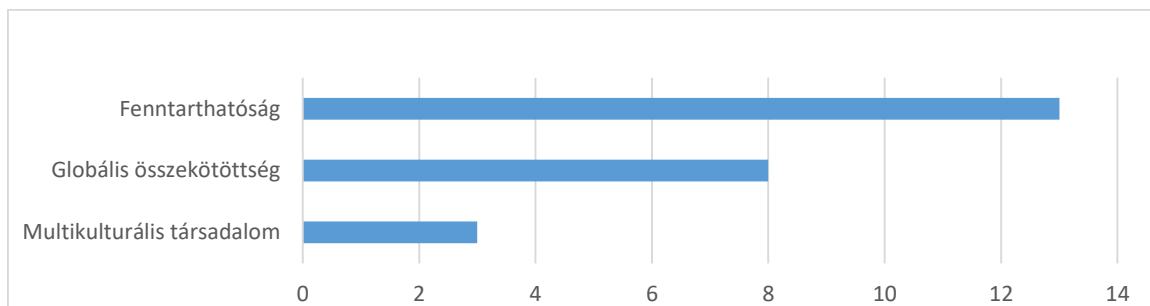
A küszöbszintű nyelvkönyvek témáinak szignifikáns hányadán két témakör osztozik, egyenlő arányban. A globális összekötöttség egy-egy aspektusáról szólnak olvasmányok: az internet történeti csomópontjairól, kommunikációs szokásaink változásairól, egy online rajongói közösségről, illetve az interneten terjesztett számítógépes vírus kapcsán a globális összekötöttségben rejlő veszélyekről. A fenntarthatóság környezeti és társadalmi aspektusai közül a globális felmelegedés két olvasmányban is szerepel. A népesség számának növekedése miatti élelmiszerellátási problémák, valamint a szegénység és a migráció összekapcsolása is globális szintre emeli a helyi problémákat. A harmadik témakör, a multikulturális társadalom, két tankönyvben is bepillantást nyújt a migrációba.

Ellentétben a küszöbszintű nyelvkönyvekkel, a középszintű nyelvkönyvek témáinak kétharmada a fenntarthatóság környezeti és társadalmi aspektusait veti fel. Az amazonasi esőerdők ember általi pusztításának az ökoszisztémára gyakorolt hatása jól példázza az összefüggést egy lokális probléma és annak globális következményei között. Ugyancsak komplex kérdés a Föld vízkészletével való gazdálkodás. Ehhez hasonlóan mindenkit érintő probléma a globális felmelegedés és annak a következményei. Olyan megoldásra váró globális társadalmi problémák is előkerülnek, mint a hontalanság, a népességnövekedés, az emberi élettartam meghosszabbodása és a szegénység miatti elvándorlás. A migráció miatt kialakuló multikulturális társadalom ezen a szinten is téma. Ugyancsak megjelenik a globális összekötöttség témakör az alábbi témákkal: online társkeresés, valamint az új technikában rejlő veszélyek és kockázatok.



3.8. ábra Globális témakörök a vizsgálati korpusz két szintjén

A két szintet együttvéve az alábbi megállapításokat tehetjük. A tizenkét nyelvkönyvben összesen 24 téma segíti a globális nevelés megvalósítását, egyenletesen eloszlásban a küszöbszintű és a középszintű nyelvkönyvekben (12-12). Mindkét szinten mind a három témakör előfordul, de nem azonos arányban (lásd a 3.8. ábrát). A legtöbb téma (összesen tizenhárom) a fenntarthatósággal kapcsolatos. Mind a környezeti, mind a társadalmi fenntarthatóság témái megtalálhatóak, középszinten több, mint küszöbszinten. Nem véletlen, hogy a másik legtöbbször előforduló témakör a globális összekötöttség (összesen nyolc); ezen nyelvkönyvek célközönségének az élete egybeolvad az internettel. Mindkét szinten felbukkan a migráció és következménye, a multikulturális társadalom is (összesen háromszor). Ugyanakkor nem hagyható szó nélkül az, hogy hiányoznak a nyelvkönyvekből olyan fontos globális nevelési témák, mint például a jelenkori háborúk, az éhínség, a gyerekmunka, a javak egyenlőtlen eloszlása vagy a túlzott fogyasztás és következményei.



3.9. ábra Globális témák száma az összes nyelvkönyvben összevontan

3.4.3.2. Tankönyvprofilok a globális nevelés tükrében

A vizsgálat alá vont tizenkét nyelvkönyv kettő kivételével (G1, L1) alkalmas globális nevelésre. A legtöbb környezeti neveléssel kapcsolatos témát (5) a P1 és S2 T2 nyelvkönyvek tartalmazzák. Négy téma található a T1 nyelvkönyvben. Két témát tár a tanulók elé a H1, G2 és az L2 nyelvkönyv, és egyet-egyét az S1, a H2 és az L2 nyelvkönyv.

NYELVKÖNYV	S1	H1	G1	P1	L1	T1	S2	H2	G2	P2	L2	T2
	1	2	0	5	0	4	5	1	2	1	2	1

3.24. táblázat Globális nevelésre alkalmas témák száma nyelvkönyvenként

Ha a nyelvkönyvcsaládokat összevetése is többszörös különbségekre irányítja rá a figyelmet. Míg az S és P nyelvkönyvcsaládok 6-6 globális nevelésre alkalmas témát tartalmaznak, addig a G és L nyelvkönyvcsaládok ennek csak az egyharmadát, kettőt-kettőt. A H nyelvkönyvcsalád 3, a T pedig öt témával járul hozzá a tanulók globális neveléséhez.

NYELVKÖNYVCSALÁD	S	H	G	P	L	T
	6	3	2	6	2	5

3.25. táblázat Globális nevelésre alkalmas témák száma nyelvkönyvcsaládonként

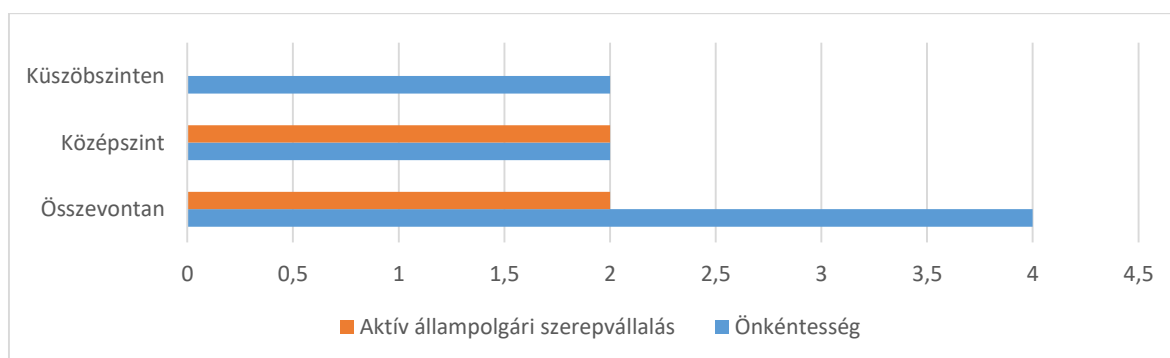
3.4.4. Demokratikus állampolgárságra nevelés

3.4.4.1. Kategóriaprofilok

TÉMAKÖRÖK témák	KÜSZÖBSZINTŰ NYELVKÖNYVEK						
	S1	H1	G1	P1	L1	T1	ÖSSZ
ÖNKÉNTESSEG							2
magánszemély		x					1
híresség szerepvállalása és adakozása						x	1
NYELVKÖNYVENKÉNT ÖSSZESEN	0	1	0	0	0	1	2
	KÖZÉPSZINTŰ NYELVKÖNYVEK						
	S2	H2	G2	P2	L2	T2	
AKTÍV ÁLLAMPOLGÁRI SZEREPVÁLLALÁS							2
emberi jogi harcos, politikai aktivista		x					1
állampolgári elégedetlenség kifejezése	x						1
ÖNKÉNTESSEG							2
munkavégzés (oktatási tevékenység)				x			1
felhívás önkéntes munkára						x	1
NYELVKÖNYVENKÉNT ÖSSZESEN	1	1	0	1	0	1	4

3.26. táblázat Demokratikus állampolgárságra nevelési tartalmak témakörök szerint csoportosítva

A demokratikus állampolgárságra nevelési tartalmak két témakörbe sorolhatók be: az önkéntesség és az aktív állampolgári szerepvállalás témaköreibe. Küszöbszinten csak az önkéntességre találunk példákat, viszont középszinten bővül a témaválaszték, és az önkéntességen kívül az aktív állampolgári szerepvállalással kapcsolatos témák is megjelennek.



3.10. ábra Demokratikus állampolgárságra nevelésre alkalmas témák száma a nyelvkönyvekben összevontan

A legtöbb példát az önkéntesség témakörében találjuk. Ezen belül az alábbi témákkal találkozunk: (i) civil szervezetek felhívásai különféle önkéntes munkára (ii) egyéni anyagi segítség nyújtása egy bajba jutott egyénnek (iii) önkéntes munkavégzés oktatási területen (iv) híres ember önkéntes, nyilvános szerepvállalása és pénzadománya a társadalmi jólét növelése érdekében.

A másik témakör az aktív állampolgári szerepvállalás, amelynek két igen eltérő megnyilvánulási formájára található példa az általam elemzett nyelvkönyvekben. Az egyik a polgári engedetlenség kifejezése egy helyi iskolai intézkedéssel szemben, a másik pedig egy híres brit politikai aktivista életét végig kísérő harc bemutatása a nők szavazati jogáért.

A nyelvkönyvek tartalmát a demokratikus állampolgárságra nevelés szempontjából vizsgáló nemzetközi kutatási eredményekkel¹⁰⁵ összehangban az én kutatási eredményeim is azt mutatják, hogy nagyon kevés a demokratikus állampolgárságra nevelésre alkalmas tartalom a vizsgált nyelvkönyvekben. Hiányoznak ehhez a nevelési területre tartozó fontos témák, például a választás és a népszavazás intézménye, a célnyelvi országok törvényhozó rendszereinek bemutatása, vagy a demokratikus, illetve az elnyomó rendszerek jellemzői. Mindezekre pedig szükség lenne idegen nyelven is, hiszen ezek a mindennapi diskurzus részei.

3.4.4.2. Tankönyvprofilok

A vizsgálat tárgyát képező nyelvkönyveknek csak a fele alkalmas demokratikus állampolgárságra nevelésre: két küszöbszintű és négy középszintű kötet. Mind a hat nyelvkönyv egy-egy releváns témát tartalmaz.

NYELVKÖNYV	S1	H1	G1	P1	L1	T1	S2	H2	G2	P2	L2	T2
DEMOKRATIKUS ÁLLAMPOLGÁRSÁGRA NEVELÉSRE ALKALMAS TÉMÁK SZÁMA	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1

3.27. táblázat Demokratikus állampolgárságra nevelésre alkalmas témák száma nyelvkönyvenként

A nyelvkönyvcsaládok összevetése azt mutatja, hogy két esetben (H, T) két-két témát, szintén két esetben (S, P) pedig csupán egy-egy témát találunk a nyelvkönyvcsalád két kötetében. Viszont, két olyan nyelvkönyvcsalád is van a vizsgálati korpuszban, amelyekben egyáltalán nincs demokratikus állampolgárságra nevelésre alkalmas olvasmány.

NYELVKÖNYVCSALÁD	S	H	G	P	L	T
DEMOKRATIKUS ÁLLAMPOLGÁRSÁGRA NEVELÉSRE ALKALMAS TÉMÁK SZÁMA	1	2	0	1	0	2

3.28. táblázat Demokratikus állampolgárságra nevelésre alkalmas témák száma nyelvkönyvcsaládonként

3.4.5. A kutatási eredmények összevont értékelése

A négy nevelési területre vonatkozóan külön-külön ismertett kutatási eredmények után kombinált kategória- és tankönyvprofilokat készítettem, amelyek számszerű összevetéseket

¹⁰⁵ Lásd 2.4.5.4.5.

tesznek lehetővé. Az összevont kategóriaprofil egy ábrán mutatja be a vizsgálati korpuszban található témák számát nevelési területenként. A kombinált tankönyvprofil és a kombinált tankönyvcsaládprofil pedig az összes tankönyv, illetve tankönyvcsalád egyedi nevelési potenciálját szemlélteti egy-egy ábrán.

3.4.5.1. A vizsgált négy nevelési terület kombinált kategóriaprofilja

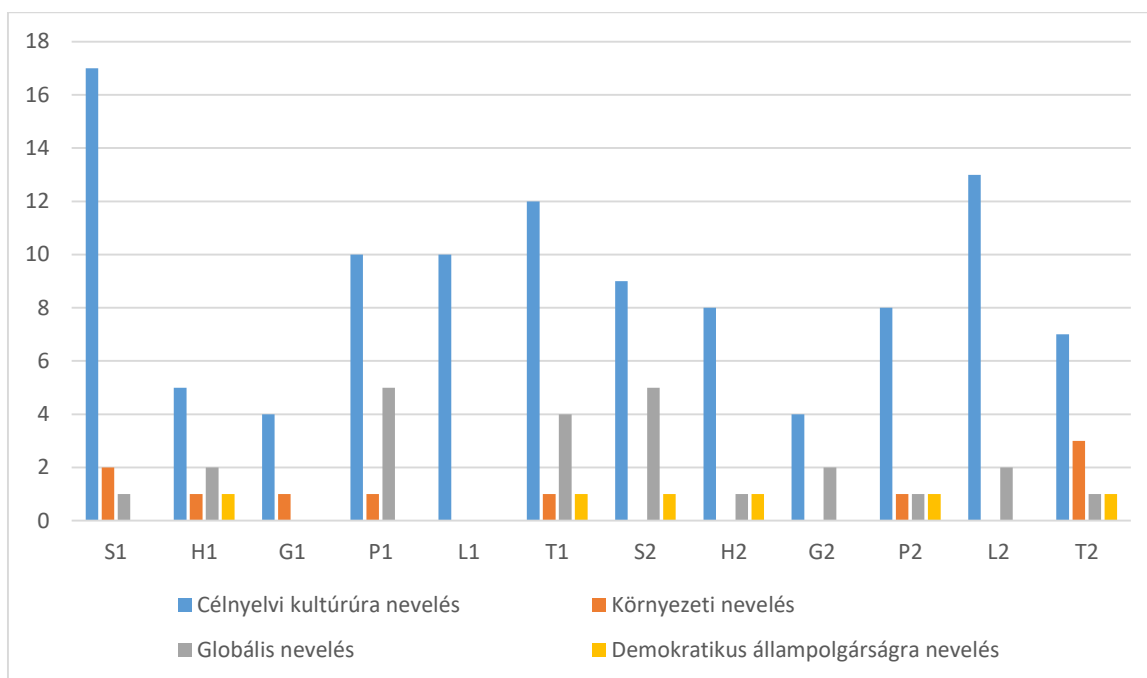
	NEVELÉSI TÉMÁK SZÁMA		
	KÜSZÖBSZINTŰ NYELVKÖNYVEKBEN	KÖZÉPSZINTŰ NYELVKÖNYVEKBEN	ÖSSZESEN
CÉLNYELVI KULTÚRÚRA NEVELÉS	58	49	107 (72,8%)
KÖRNYEZETI NEVELÉS	6	4	10 (6,8%)
GLOBÁLIS NEVELÉS	12	12	24 (16,3%)
DEMOKRATIKUS ÁLLAMPOLGÁRSÁGRA NEVELÉS	2	4	6 (4,1%)
ÖSSZESEN	78 (53%)	69 (47%)	147 (100%)

3.29. táblázat Kombinált kategóriaprofilok

A kombinált kategóriatáblázat a nevelési területek felől közelíti meg a vizsgálati korpuszt, és kvantitatív összegzést nyújt arról, hogy melyik terület milyen nevelési potenciállal bír az egyes szinteken vagy a korpusz egészére nézve. A kategóriák számszerűsített eredményei egymással összevetve értelmezhetők, sorba rendezhetők, és így relatív nevelési potenciáljuk is megállapítható.

A táblázat adatai azt mutatják, hogy a tizenkét nyelvkönyv célnyelvi kultúrára nevelési potenciálja jelentős, meghaladja a másik három terület együttes potenciáljának a kétszeresét, ami nyelvkönyvek esetében nem meglepő. A globális nevelésre is több lehetőség kínálkozik, mint a környezeti vagy a demokratikus állampolgárságra nevelésre. Ez utóbbi terület csekély súllyal van jelen a nyelvkönyvek olvasmányáiban.

3.4.5.2. Kombinált tankönyvprofilok a négy nevelési terület tükrében

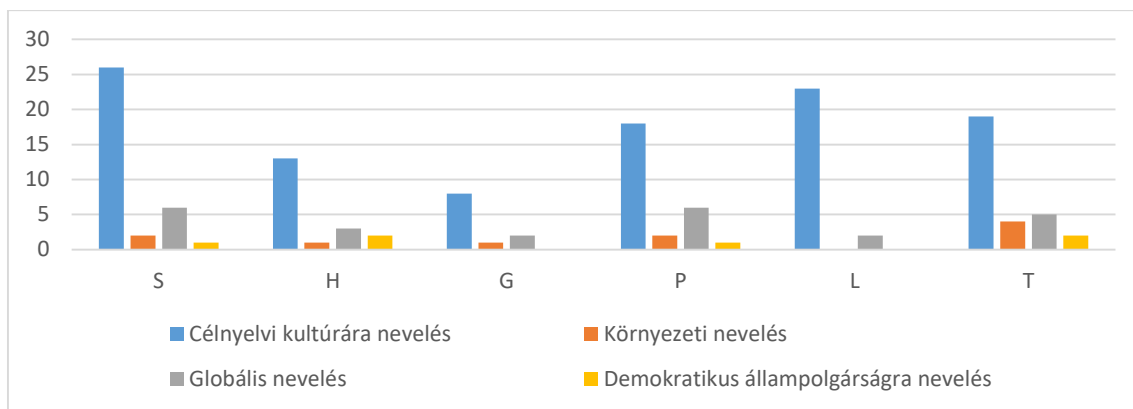


3.11. ábra A nyelvkönyvekben található nevelési témák száma

A kombinált tankönyvprofilok a nyelvkönyvek nevelési területekre bontott potenciálját mutatják számszerűsített adatokkal, ami a nyelvkönyveknek a vizsgált négy kategória szempontjából történő összehasonlításának az alapja. Szembeötlő, hogy van egy olyan nyelvkönyv (L1), amely kizárólag célnyelvi kultúrára nevelésre alkalmas témákat tartalmaz. Három nyelvkönyv (G1, G2, L2) két nevelési területre is nyújt témákat, négy (S1, P1, S2, H2) pedig szélesebb palettával rendelkezik, és három nevelési területre is alkalmas. Szintén négy nyelvkönyv (H1, T1, P2, T2) mind a négy nevelési területre kínál legalább egy-egy témát.

3.4.5.3. Kombinált tankönyvcsaládprofilok a négy nevelési terület tükrében

A nyelvkönyvcsaládokra vonatkozó adatsorok elkészítését az indokolja, hogy a nyelvtanítás gyakorlatában egy-egy nyelvkönyvcsalád egymást követő szintű köteteit szokás használni. Kutatási eredményeim azt jelzik, hogy a nyelvkönyvcsaládoknak eltérő a nevelési potenciálja. A 3.12. ábra egyértelműen mutatja, hogy az L nyelvkönyvcsalád csupán két nevelési területre alkalmas témát tartalmaz, a G nyelvkönyvcsalád pedig háromra. A többi négy nyelvkönyvcsalád esetében, eltérő mértékben ugyan, de mind a négy nevelési cél megvalósítására van lehetőség.



3.12. ábra Kombinált tankönyvcsaládprofilok

3.5. Összegzés

Ebben a fejezetben a kutatásomat és annak eredményeit mutattam be. Két kiinduló hipotézist fogalmaztam meg, és mindkettő beigazolódott. (i) Mind a tizenkét nyelvkönyv hozzá tud járulni a vizsgálat alá vont nevelési célok eléréséhez, jóllehet különböző mértékben. (ii) A témák túlnyomó többsége a célnyelvi kultúrára nevelést támogatja, ami a nyelv és kultúra szoros szimbiózisa miatt nem váratlan eredmény. A három másik nevelési terület közül a globális nevelést segítik leginkább a nyelvkönyvek, a környezeti nevelést kevésbé, és a demokratikus állampolgárságra nevelés élvezi a legkisebb mértékű nyelvkönyvi támogatottságot.

A kutatási kérdéseimet két dimenzióban fogalmaztam meg: az egyik a nyelvkönyvek olvasmányainak a tartalmára, a másik a tartalom-feldolgozást segítő didaktikai apparátusra irányult. A kérdések természete miatt a kutatás módszereként a tartalomelemzést választottam, amelynek első fázisában feltártam, nevelési területi táblázatokba foglalva rendszereztem az olvasmányokat, majd tartalmi leírást adtam a kiválasztott tizenkét nyelvkönyvben fellelhető összes olyan olvasmányról, amely releváns a négy nevelési terület szempontjából.

Ezután következett a feltáró tartalomelemzés eredményének a kiértékelése és kvantifikálása, amelyhez nevelési területenként kategóriatáblázatokba foglaltam a tankönyvek olvasmányainak a releváns témáit, ami négy kategóriaprofil eredményezett. Ezek a kategóriaprofilok az első kutatási kérdés megválaszolását teszik lehetővé azért, hogy egyrészt témakörökbe csoportosítva mutassák azokat a témákat, amelyek az egyes nevelési célok megvalósítását segítik a tizenkét nyelvkönyvben, másrészt számszerű összehasonlítást is nyújtanak az egyes témák előfordulására vonatkozóan.

A kategóriatáblázatok adatai lehetővé teszik tankönyvprofilok készítését is, amelyek az egyes tankönyvekben rejlő nevelési potenciált mutatják, ami a második kutatási kérdés

megválaszolását alapozta meg. Megállapítottam, hogy mindegyik nyelvkönyvnek van nevelési potenciálja, de eltérő mértékben alkalmasak az egyes nevelési célok fejlesztésére.

Az első kategóriatáblázatból (célnyelvi kultúrára nevelés) az is kiolvasható, hogy milyen az angol anyanyelvű országok kultúrájának az aránya a vizsgálati korpuszban. Erre irányult a harmadik kutatási kérdésem. Az öt érintett kultúra aránytalan reprezentációját láthatjuk: a brit kultúra nyomasztó túlsúlya, a kanadai és az ausztrál kultúrák alulreprezentáltsága, az új-zélandi kultúra teljes hiánya jellemző. Mindennek számos oka lehet, amelynek a feltárása túllép a jelen kutatás határain. Ugyanakkor valószínűsíthető az, hogy a kiadók nemzeti hovatartozása (angliai tankönyvkiadókról lévén szó) erőteljesen befolyásolta a célnyelvi kulturális tartalmat.

Az elemzés eredményeinek összevont értékelése kombinált kategória- és tankönyvprofilok által a kategóriák és a nyelvkönyvek összehasonlíthatóságát teremti meg. A kombinált kategóriaprofil számszerűsítve mutatja a vizsgálati korpuszban rejlő teljes nevelési potenciált nevelési területekre bontva, míg a kombinált tankönyvprofilok a vizsgálati korpusz valamennyi nyelvkönyvéről adnak átfogó képet: számszerűen és egymással is összehasonlítható módon mutatják az egyes nyelvkönyvek nevelési potenciálját a vizsgált négy terület tekintetében.

A nevelési célok hatékonyabb megvalósítását segítő didaktikai apparátust is górcső alá vettem. A vizsgálati korpuszt képező 105 olvasmányból 45-ben (az olvasmányok 43%-ában) található olyan feladatok, amelyek a téma kibővítését, továbbgondolását segítik elő változatos munkaformákkal: pármunkában, csoportmunkában, a tanulók részéről önálló készülést igénylő prezentációkkal vagy projektmunkával. Ez a válasz a negyedik kutatási kérdésre.

4. Záró gondolatok

4.1. Kutatási eredményeim általános elméleti jelentősége

Az alábbiakban összefoglalom, hogy a disszertációban bemutatott kutatási eredmények, miként járulnak hozzá a tankönyvkutatás és ezen belül a nyelvkönyvkutatás horizontjának a szélesítéséhez. A kutatási eredmények relevanciáját már maga a kérdésfelvetés is megelőlegezi, mert ez „mutatja, hogy az új koncepcióval rendelkezésre állnak-e új felismerések: az eredmények általánosíthatók-e” (Sántha 2007: 176).

Kutatásom új szemléletet tükröz, mert a nyelvkönyvkutatást egy új dimenzióban kapcsolja a neveléstudományhoz. Arra irányítja rá a figyelmet, hogy a nyelvkönyvek nemcsak egy idegen nyelv nyelvi elemeinek a rendszerezett, didaktikai apparátussal támogatott tárházai, hanem egyúttal nevelési célok elérésének az eszközei is, ami különösen igaz a bennük található olvasmányokra, amelyek tartalmukkal explicit módon hozzá tudnak járulni a releváns közoktatási dokumentumokban megfogalmazott általános nevelési-fejlesztési célok megvalósításához.

Empirikus kutatásomat olyan multiperspektivikus elméleti megközelítésbe ágyaztam, amelynek számos eleme hiánypótló a releváns magyar szakirodalomban.

- (1) A tankönyvkutatás történeti áttekintése rávilágít arra, hogy noha a tankönyv mindig is a tudásátadás elsődleges eszköze volt, „amit számos szereplő konstruál meg, és számos különböző érdek befolyásol” (Dárdai et al. 2015: 3), nem elhanyagolható a bennük immanensen meglévő nevelési potenciál sem, kiváltképp akkor nem, ha ezt nem előremutató, pozitív cél érdekében aknázzák ki, mint például más nemzetek elleni gyűlöletkeltés céljából. Már a tankönyvkutatás kezdeti időszakát is a történelmi tények meghamisításának a kiküszöbölése, valamint más nemzetek tiszteletére, a megbékélésre nevelés iránti igény inspirálta.
- (2) A tankönyvkutatás természetének és modelljeinek a bemutatása után a magyarországi tankönyvkutatást ismertettem. Ez kiterjedt a hazai tankönyves szakma viszonylag rövid történetére, az intézményes tankönyvkutatás áttekintésére, valamint a hazai tankönyves műhelyek és szakfolyóiratok számbavételére is.
- (3) A tankönyvek családján belül a nyelvkönyvek tudományos igényű kutatása nemzetközi viszonylatban is csupán néhány évtizedes múltra tekint vissza, szakirodalma főleg angol és német nyelvű. A hazai szakirodalomból teljességgel hiányzik a nyelvkönyvkutatás történeti áttekintése. Ennek a hiánynak a csökkentéséhez járultam hozzá azzal, hogy disszertációmban betekintést nyújtottam

a nyelvkönyvkutatás történetébe, a nyelvkönyvelemzések elméleti kereteibe és módszereibe (lásd 2.2.). Úgy tűnik számomra, hogy disszertációmban a *nyelvkönyvkutatás* terminus bevezetését is én végeztem el a magyar szakirodalomban, ugyanis az internetes keresőprogramok nem jeleznek találatot a erre a szóra az én egyik tanulmányomon kívül.

- (4) A kutatásom elméleti háttérének fontos része a nyelv és a kultúra összetartozásának értelmezése az idegennyelv-oktatás szempontjából. Ezen belül nemcsak magának a fogalomnak a változását vázoltam fel, hanem korszakokra bontva azt is bemutattam, hogy miként jelent meg a kultúra a nyelvikompetencia-modellekben, és hogy ez miként tükröződik a releváns európai és hazai oktatási dokumentumokban. Mindez a célnyelvi kultúrára nevelés értelmezési keretét teszi plasztikussá.
- (5) Az idegennyelv-tanítás és az általános nevelési célok kapcsolódási pontjai a tanulók személyiségének komplex fejlesztésében öltönek testet. Egy idegen nyelv összetett rendszerének elsajátítása nemcsak új ismerethalmazt jelent, hanem az új információk feldolgozása során az úgy nevezett kulcskompetenciák fejlesztését is.
- (6) A disszertációmban különös figyelmet fordítottam a terminushasználatra. Fontosnak tartom azt, hogy az idegen nyelvekből, elsősorban az angol vagy német nyelvekből átkerülő fogalmak és megnevezések egyértelműek legyenek, használatuk pedig következetes legyen a magyar nyelvű szakirodalomban.
- (7) Kutatásom empirikus részéhez kidolgoztam egy transzparens és koherens elemzési rendszert, amely bárki számára követhetővé és megismételhetővé teszi a nyelvkönyvelemzéseket. Az elemzési fázisokat munkatáblázatokban és nevelési területi táblázatokban dokumentáltam és ismertettem. Az elemzés eredményeit kiértékeltem: kategória- és tankönyvprofilokat készítettem, ami által egyrészt kategóriánként (nevelési területenként) mutattam be az eredményeket, másrészt nyelvkönyvenként összehasonlíthatóvá váltak az elemzés eredményei.

4.2. Kutatási eredményeim hasznosíthatósága

Kutatásom a hazai közoktatásban (is) használt nyelvkönyvekre irányult. A kutatási eredmények elsődlegesen a gyakorló nyelvtanárok és tanárjelöltek számára hordoznak üzenetet. Tudatosítani kell a nyelvet tanítóknak azt az új szemléletet, hogy a nyelvkönyvben lévő olvasmány nem csak egy szöveg, amely a tanulók szövegértési képességét hivatott fejleszteni, hanem a benne található témák különféle, a közoktatási dokumentumokban is megfogalmazott nevelési-fejlesztési célok megvalósításához is hozzájárulnak. Ezen

túlmenően a kutatási eredmények rávilágítanak arra is, hogy a nyelvkönyvek az interdiszciplináris oktatás eszközei is azáltal, hogy egyrészt hozzájárulnak a szakmai (például történelmi, földrajzi vagy biológiai) ismereteknek idegen nyelven történő bővítéséhez, másrészt lehetőséget biztosítanak arra, hogy a tanulók idegen nyelven is képesek legyenek ezekről beszélni. Mindez növeli a nyelvtanulói motivációt, mert nyelvtudásának közvetlen hasznosulását tapasztalja a tanuló.

A nyelvtanárokon kívül a tankönyvbírálok figyelmébe is ajánlom az új szemléletet. Az Oktatási Hivatal tankönyvminősítési eljárása során használt *Pedagógiai szakértői értékelő lap* szempontrendszerét szükséges lenne olyan elemekkel bővíteni, amelyek figyelembe vennék a nyelvkönyvi olvasmányok tartalmának nevelési potenciálját is.

Végül annak ellenére, hogy jelenleg csekély számban jelennek meg magyar kiadású idegennyelvkönyvek, mindenképp érdemes ráirányítani a tankönyvkiadók figyelmét arra, hogy tudatosítsák a nyelvkönyvszerzőkben azt, hogy a szövegek válogatása során a nevelési szempontok megvalósíthatóságára is összpontosítsanak.

4.3. További kutatási irányok

A jelen kutatás bizonyította azt, hogy a nyelvkönyvek olvasmányai alkalmasak nevelés-fejlesztési célok megvalósítására. Kutatásom számos irányba nyit utat az idegen nyelvkönyvekben rejlő nevelési potenciál tudományos igényű feltárására. Az általam használt elemzési rendszer változtatás nélkül bármelyik idegen nyelv bármely szintű nyelvkönyvének a hasonló célú elemzésére alkalmazható.

A nyelvkönyvek nevelési potenciáljának a kutatása többféle irányba is bővíthető.

- Növelni lehet a kutatásba bevont angol nyelvkönyvek számát azzal, hogy más szintű nyelvkönyveket is vizsgálat alá vonunk, nem csak küszöb- és középszintűeket.
- Egy vagy akár több nyelvkönyvcsalád teljes vertikumát is lehetne vizsgálni.
- Más idegen nyelvek tankönyveit is célszerű lenne ugyanebből a szempontból elemezni, és az eredményeket összehasonlítani a jelen kutatás eredményeivel.
- Ki lehetne terjeszteni az elemzést más nevelési területekre is.
- Kiadói irányelvekre vonatkozó megállapításokra is lehetőség nyílna, ha több kiadó nyelvkönyveinek a nevelési potenciálját vizsgálnánk.

Függelék

1. Az elemzett nyelvkönyvek listája és a disszertációban használt kódok

- S1 Falla, T. & Davies, P. A. (2007). *Solutions. Pre-intermediate. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- H1 Soars, L. & Soars, J. (2012). *New Headway. Pre-intermediate. Student's Book. Fourth edition*. Oxford: Oxford University Press.
- G1 Fehér, J. (2011) *Bloggers 2. Coursebook*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- P1 Mitchell, H. Q. & Malkogianni, M. (2016). *Pioneer. Pre-intermediate. Student's material*. Kisújszállás: MM Publications.
- L1 Falla, T. & Davies, P. A. (2017). *Solutions. Pre-intermediate. Student's Book. Third edition*. Oxford: Oxford University Press.
- T1 Mitchell, H. Q. & Malkogianni, M. (2020). *Traveller Plus. Pre-intermediate. Student's Book. E-book*. MM Publications.
- S2 Falla, T. & Davies, P. A. (2012). *Solutions. Intermediate. Student's Book. Second edition*. Oxford: Oxford University Press.
- H2 Soars, L. & Soars, J. (2009). *New Headway. Intermediate. Student's Book. Fourth edition*. Oxford: Oxford University Press.
- G2 Fehér, J. (2013) *Bloggers 3. Coursebook*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- P2 Mitchell, H. Q. & Malkogianni, M. (2016). *Pioneer. Intermediate B1. Student's material*. Kisújszállás: MM Publications.
- L2 Falla, T. & Davies, P. A. (2017). *Solutions. Intermediate. Student's Book. Second edition*. Oxford: Oxford University Press.
- T2 Mitchell, H. Q. & Malkogianni, M. (2020). *Traveller Plus. Intermediate. Student's Book. E-book*. MM Publications.

2. Munkatáblázatok

2.1. Solutions second edition pre-intermediate (S1)

LECKE SZÁMA	LECKE CÍME	OLVASMÁNY CÍME, OLDALSZÁM	OLVASMÁNY TÉMÁJA	RELEVÁNS NEVELÉSI POTENCIÁL
1.	The real you	Do goodies wear hoodies? 8-9.	Kapucnis pulóver viselése angol iskolákban	célnyelvi kultúrára nevelés
2.	Winning and losing	Surfing superstar 18-19.	Bethany Hamilton különös sportkarrierje	célnyelvi kultúrára nevelés
3.	Town and country	Monowi. Population:1 28-29.	Egyetlen lakosú nebraskai település elnéptelenedése	-----
4.	In the spotlight	Against the odds 38-39.	Milos Forman amerikai filmrendező élete, sikerei	célnyelvi kultúrára nevelés
5.	Gifts	Monumental gifts 48-49.	A varsói kultúra és tudomány palotája, a New York-i Szabadságszobor és Balmoral Kastély	részben célnyelvi kultúrára nevelés
6.	Technology	What's the big idea? 58-59.	Nanotechnológia	-----
7.	Cultures and customs	The traditions they tried to ban 68-69.	Egy thai földi, egy angol és egy spanyol hagyomány, amelyeket már be akartak tiltani	részben célnyelvi kultúrára nevelés
8.	What if ...?	Wawe power 78-79.	La Palma szigetén lévő aktív vulkán kitörésének egy lehetséges következménye	környezeti nevelés
9.	Crime scene	Computer crime: Sasser 88-89.	Egy diák meggondolatlanul számítógépes vírust küldött szét a világba	globális nevelés
10.	The written word	Writing fantasy 98-99.	Christopher Paolini sci-fi író	célnyelvi kultúrára nevelés

LECKE SZÁMA	KULTÚRA OLDAL OLVASMÁNYÁNAK CÍME OLDALSZÁM	KULTÚRA OLDAL OLVASMÁNYÁNAK TÉMÁJA	RELEVÁNS NEVELÉSI POTENCIÁL
1.	Teenage leisure in the UK 6.	Kedvenc szabadidős tevékenységek az Egyesült Királyságban	célnyelvi kultúrára nevelés
2.	The boat race 16.	Oxford és Cambridge egyetemi evezősverseny	célnyelvi kultúrára nevelés
3.	North Wales 26.	Ismertető észak-Walesről	célnyelvi kultúrára nevelés
4.	A British spy 36.	Ian Fleming a híres James Bond történetek írója	célnyelvi kultúrára nevelés
5.	Gift-giving in Britain 46.	Angol ünnepek és ajándékozási szokások	célnyelvi kultúrára nevelés
6.	The joy of txt 56.	Az angolok és az sms: szenvedély, verseny	célnyelvi kultúrára nevelés
7.	Thanksgiving in the USA 66.	Hálaadás ünnepe	célnyelvi kultúrára nevelés
8.	Going green 76.	Tinédzserek öko-parlamentje	környezeti nevelés
9.	Elementary, my dear Watson! 86.	Conan Doyle: Sherlock Holmes története	célnyelvi kultúrára nevelés
10.	William Shakespeare 96.	Ismertető Shakespeare életéről	célnyelvi kultúrára nevelés

2.2. New Headway Pre-intermediate (H1)

LECKE SZÁMA	LECKE CÍME	OLVASMÁNY CÍME, OLDALSZÁM	OLVASMÁNY TÉMÁJA	RELEVÁNS NEVELÉSI POTENCIÁL
1.	Getting to know you	Blind Date 10-11.	Egy vakrandi a két résztvevő szemszögéből	-----
2.	Whatever makes you happy	How happy are you? 18-19.	Egy kvíz a boldogságról	-----
3.	What's in the news?	The flight attendant who lost his cool 26-27.	Egy légi utaskísérő, aki elvesztette a türelmét	-----
4.	Eat, drink, and be merry!	No ordinary place to eat 34-35.	Éttermek különleges helyszíneken: 50 méter magasan (belga lánc), Indiai óceánban (Maldív szigetek), pincér nélküli, komputerezált étterem (Németország)	-----
5.	Looking forward	Palina – the girl with two families 42-43.	Csernibili atomkatasztrófa után egy belorusz lány élete megváltozott; találkozás és barátság egy ír családdal.	környezeti nevelés, demokratikus állampolgárságra nevelés
6.	The way I see it	The world in one street 50-51.	Multikulturális London – Stroud Garden Road	célnyelvi kultúrára nevelés, globális nevelés
7.	Living history	Living history 58-59.	Chatsworth House, egy angol hercegi család kastélya	célnyelvi kultúrára nevelés
8.	Girls and boys	Sons and daughters 66-67.	Két család, négy fiú illetve négy lány. A szülők cserélnek, majd elmondják tapasztalataikat.	-----
9.	Time for a story	The strange case of Dr Jekyll and Mr Hyde 74-75.	Részlet egy 1886-ban megjelent angol krimiből.	célnyelvi kultúrára nevelés
10.	Our interactive world	Five internet firsts 82-83.	Az internet történetének öt mérföldköve	globális nevelés
11.	Life's what you make it!	A tragic dynasty 90-91.	A híres multi-milliárdos Getty család története.	célnyelvi kultúrára nevelés
12.	Just wondering	The wonders of our universe 98-99.	Ismeretközlő szöveg a Földről, a naprendszerrel és az univerzumról.	-----

2.3. Bloggers 2 (G1)

LECKE SZÁMA	LECKE CÍME	OLVASMÁNY CÍME, OLDALSZÁM	OLVASMÁNY TÉMÁJA	RELEVÁNS NEVELÉSI POTENCIÁL
1.	People around us	A teen university professor 12-13.	Alia Sabur, csodagyerek, anyagtudós a világ legfiatalabb professzora	célnyelvi kultúrára nevelés
2.	Our place	Two cities 20-21. 78.	Liverpool, Pécs Ismertetés két európai kulturális fővárosról	célnyelvi (és forrásnyelvi) kultúrára nevelés
3.	Feeling ill, feeling well	Cleanliness 28-29.	Semmelweis Ignác, az anyák megmentője	----- (forrásnyelvi kultúrára nevelés)
4.	Our blue planet	Hero at ten 36-37.	2004. évi indiai-óceáni szökőár „hőse”	környezeti nevelés
5.	Shop till you drop	A teen millionaire 44-45.	Internetes kereskedelem – egy amerikai fiatal sikertörténete	célnyelvi kultúrára nevelés
6.	Are you safe?	Teen rescuers 52-53.	Amerikai tinédzserek kimentenek valakit egy égő házból	-----
7.	Dating	Dating customs 60-61.	Udvarlási szokások régen és ma	-----
8.	A break from the routine	A teenage sailing legend 68-69.	Jessica Watson egyedül vitorlázza körbe a Földet	célnyelvi kultúrára nevelés

2.4. Pioneer pre-intermediate (P1)

LECKE SZÁMA	LECKE CÍME	OLVASMÁNY CÍME, OLDALSZÁM	OLVASMÁNY TÉMÁJA	RELEVÁNS NEVELÉSI POTENCIÁL
1.	Trending	Quiz: Then and now 10.	Egy kvíz a múltból és jelenről	-----
		All you need to know about ... 12.	Leírás a napszemüvegről és a tornacipőről	-----
2.	Face-to-face	Top tips for better photos of people 18.	Mitől lesz jobb egy profilkép	-----
		Direct communication is dying out 22-23.	A személyes kommunikáció kihalóban	globális nevelés
3.	Something new	Neologisms! 30.	Új szavak az angol nyelvben	célnyelvi kultúrára nevelés
		Be part of the art 32.	Installációk	részben globális nevelés
4.	What happened?	The blackout 38.	Képregény	-----
		Double disaster in Japan 42-43.	A japán (Miyako) szökőár és a Fukushimai atomerőmű katasztrófája	környezeti nevelés
5.	Destinations	Robert O'Hara Burke 48-49.	Részletek az ír utazó naplójából	célnyelvi kultúrára nevelés
		Top tips for a comfortable trip 52.	Egy rendszeresen utazó tanácsai	-----
6.	A modern world	Life on Earth a hundred years from now 58-59.	Informatív olvasmány a globális kilátásokról	globális nevelés
		Solar cap! 60.	A szolársapka	-----
		Space tourism 62-63.	Tájékoztató szöveg az űrturizmusról.	-----
7.	Choices	Signs and messages 70.	Feliratok és üzenetek	-----
		What happened to Nicholas Baines? 72-73.	Életmódváltás	-----
8.	All the action	A flyer and an internet confirmation email 80.	Egy hirdetés és egy megerősítő email	-----
		Football codes 82-83.	Az angol, az amerikai, a kanadai és az ausztrál futballról	célnyelvi kultúrára nevelés
9.	Career paths	Cartoons about employment 90.	Nyolc karikatúra a munkahelyről	-----
		Tell us your language learning experiences 92-93.	Internetes fórum a nyelvtanulásról.	-----
10.	Facts and figures	Instruction and labels 100.	Feliratok és címkék	-----
		Memory 102-103.	Ismertetés a memória működéséről.	-----
11.	Different cultures	British and American English 108-109.	Szókészleti eltérések a két nyelvváltozat között	célnyelvi kultúrára nevelés
		Notting Hill Carneval 112-113.	Ismertető a fesztiválról	célnyelvi kultúrára nevelés
12.	That's life	Now that's embarrassing! 120-121.	Három kínos szituáció	-----
		Oliver Twist 122-123.	Egy részlet Dickens regényéből	célnyelvi kultúrára nevelés

2.5. Solutions 3rd ed. pre-intermediate (L1)

LECKE SZÁMA	LECKE CÍME	OLVASMÁNY CÍME, OLDALSZÁM	OLVASMÁNY TÉMÁJA	RELEVÁNS NEVELÉSI POTENCIÁL	CULTURE BANK	RELEVÁNS NEVELÉSI POTENCIÁL
1.	Feeling	A life without pain 14-15.	Különleges betegség miatt nincs fájdalomérzet	-----	The British Hogy látják mások a briteket? 108.	célnyelvi kultúrára nevelés
2.	Adventure	Lost at sea 24-25.	Amerikai testvérpár küzdelme az életért a tengeren.	-----	Robinson Crusoe A regény előzménye 109.	célnyelvi kultúrára nevelés
3.	On screen	Why video games are good for your health? 36-37.	Videójátékok előnyei és hátrányai	-----	Screen exports Brit műsorok világszerte 110.	célnyelvi kultúrára nevelés
4.	Our planet	A bumpy ride 46-47.	Egy siklóernyős veszélyes repülése	-----	The English language Az angol szókészlet története. 111.	célnyelvi kultúrára nevelés
5.	Ambition	The best jobs in the world ... probably 58-59.	Három különleges foglalkozás	-----	Anita Roddick (Richard Branson) Ismert brit vállalkozók 112.	célnyelvi kultúrára nevelés
6.	Tourism	Free at last? 68-69.	Három beszámoló szülők nélküli nyaralásról.	-----	Alcatraz - Ismertetés 113.	célnyelvi kultúrára nevelés
7.	Money	Aaron Levie 80-81.	Multimilliomos vállalkozás története	-----	Wall Street - Ismertetés 114.	célnyelvi kultúrára nevelés
8.	Crime	Who was the Somerton Man? 90-91.	Egy felderítetlen ausztrál gyilkosságról	----	Sherlock Holmes Tények 115.	célnyelvi kultúrára nevelés
9.	Science	Inventions the world forgot 102-103.	Ismertetés négy feledésbe merült felfedezésről	-----	Computer pioneers Két kódfeltörő a II. VH idején 116.	részben célnyelvi kultúrára nevelés

2.6. Traveller Plus pre-intermediate (T1)

LECKE SZÁMA	LECKE CÍME	OLVASMÁNY CÍME, OLDALSZÁM	OLVASMÁNY TÉMÁJA	RELEVÁNS NEVELÉSI TERÜLET	KULTÚRA OLDAL / CLIL OLDAL	RELEVÁNS NEVELÉSI TERÜLET
1.	Youth culture	From the letter box to the inbox 8.	Közösségi oldalak, online barátok	globális nevelés	Kultúra Fandoms online rajongó-közösségek 124.	globális nevelés
		Good role models 12-13.	Lewis Hamilton, Angelina Jolie	célnyelvi, globális és állampolgári nevelés		
2.	What an experience!	A strange fruit 22.	különleges ázsiai gyümölcs	-----	CLIL - történelem	célnyelvi kultúrára nevelés
		Have you ever thought of exploring the dessert? 26-27.	Ismertető a sivatagról	-----	Ki fedezte fel Amerikát? 125.	
3.	Going places	Caving 36.	Ismertető	-----	Kultúra Kvíz nyolc híres helyről 126.	-----
		Come to Sichuan! 40-41.	Ismertető egy kínai tartományról	-----		
4.	Nowadays	Only time will tell 50-51.	Téves jóslatok	-----	CLIL – természet-tudomány Zöld tetők 127.	környezeti nevelés
		What an idea! 54-55.	Négy furcsa termék	-----		
5.	Help	Sending out an SOS 64-65.	Ismertetés	-----	Kultúra Segélyhívás USA, UK 128.	célnyelvi kultúrára nevelés
		Train derailed by sheep 68-69.	Ismertetés	-----		
6.	Time out	Utazás Mexikóban 78-79.	Programok ismertetése	-----	CLIL – zene Hat zenei műfaj 129.	részben célnyelvi kultúrára nevelés
		It's show time 82-83.	Két különleges szórakoztató műsor	célnyelvi kultúrára nevelés		
7.	Good job	Let's get down to business 92.	Különleges béren kívüli juttatások	-----	Kultúra A dollár története 130.	célnyelvi kultúrára nevelés
		Someone's got to do it 96.	online forum: vacak állások	-----		
8.	Way of life	Cultural differences 106-107.	Kulturális félreértések orosz, belga, japán szokás	-----	CLIL – művészet Installációk, három művész 131.	-----
		Last of the Mohicans 110-111.	Cooper regényéből részlet	célnyelvi kultúrára nevelés		

2.7. Solutions second edition intermediate (S2)

LECKE SZÁMA	LECKE CÍME	OLVASMÁNY CÍME, OLDALSZÁM	OLVASMÁNY TÉMÁJA	RELEVÁNS NEVELÉSI POTENCIÁL
1.	Caught on camera	Hearing colours 8-9.	Adam Montando találmánya, amely segíti Neil Harbisson színvak festőt	célnyelvi kultúrára nevelés
2.	Looking back	Identity crisis 18-19.	Emlékezetkiesésben szenvedők	-----
3.	A good job	A man's world? Woman's work? 28-29.	Férfi óvodapedagógus, női légiirányító	-----
4.	Body and mind	Mind over matter 38-39.	Tűzön járás, hipnózis, telekinézis	-----
5.	Tomorrow's world	Fifty years on 48-49.	Hat tudós jóslata a jövőről	globális nevelés
6.	Mystery	Kaspar Hauser 58-59.	Titokzatos talált gyerek a 19. századi Németországban	-----
7.	Real relationships	Can science help you find love? 68-69.	Online társkeresés	globális nevelés
8.	Globetrotters	Travelling with friends 78-79.	Tanácsok ahhoz, hogy emlékezetes legyen egy baráti társasággal utazni	-----
9.	Money, money, money	A világ leggazdagabb embere 88-89.	Egy horvát férfi szerencsés élete	-----
10.	Be creative	Beautiful minds 98-99.	Két különleges képességű, autista művész: Alonso Clemons, Richard Wawro	célnyelvi kultúrára nevelés

LECKE SZÁMA	KULTÚRA OLDAL OLVASMÁNYÁNAK CÍMEF, OLDALSZÁM	KULTÚRA OLDAL OLVASMÁNYÁNAK TÉMÁJA	RELEVÁNS NEVELÉSI POTENCIÁL
1.	Looking out for you 6.	A CCTV kamerától a „sütikig”, állandóan megfigyelés alatt élünk	globális nevelés
2.	16. Nem olvasmány!	Hallott szöveg feldolgozása	-----
3.	University in the UK – fact file 26.	Ismertetés adatokkal	célnyelvi kultúrára nevelés
4.	A healthy appetite 36.	Egy angol iskola betiltja a gyorsétteremi ebédet. Néhány szülő ellenáll.	célnyelvi kultúrára nevelés, részben: állampolgári nevelés
5.	46. Nem olvasmány.	Hallott szöveg értése	-----
6.	Crime writers 56.	Edmund Crispin novellája	célnyelvi kultúrára nevelés
7.	Love poems 66.	William Blake: Love's secret Dorothy Parker: One Perfect Rose	célnyelvi kultúrára nevelés
8.	A British tradition 76.	Ed Stafford, aki először gyalogolt végig az Amazon folyó mentén.	célnyelvi kultúrára nevelés
9.	Product placement 86.	Ismertetés a termékelhelyezésről	-----
10.	Music festivals 96.	Egy belga, egy horvát és egy spanyol zenei fesztivál	-----

2.8. New Headway Intermediate (H2)

LECKE SZÁMA	LECKE CÍME	OLVASMÁNY CÍME, OLDALSZÁM	OLVASMÁNY TÉMÁJA	RELEVÁNS NEVELÉSI POTENCIÁL
1.	A world of difference	Welcome to our world 10-11.	Két család: egy szegény kenyai és egy hagyományos kínai.	----- célnyelvi kultúrára nevelés, külső kör
2.	The working week	The life of a hard-working future king 18-19.	Károly herceg mindennapjai	célnyelvi kultúrára nevelés
3.	Good times, bad times	Romeo and Juliet 26-27.	A híres Shakespeare dráma manga adaptációja.	célnyelvi kultúrára nevelés
4.	Getting it right	Kids who have it all 34-35.	Gyerekkor a hetvenes években és ma	-----
5.	Our changing world	Life in 2060 42-43.	Tudósok előremutató, pozitív jóslatai a jövőről	-----
6.	What matters to me	My kitchen 50-51.	Egy olasz, egy kaliforniai és egy indiai konyhán keresztül bepillantás az életminőségekbe.	----- részben célnyelvi kultúrára nevelés, külső kör
7.	Passions and fashions	The beautiful game 58-59.	A labdarugás mint globális szenvedély	globális nevelés
8.	No fear!	Dangerous journeys in history 66-67.	Hannibal és Mao Tse Tung egy-egy történelmi útja.	-----
9.	It depends how you look at it	I'm sorry 74-75.	Hogy lettek egy betörő és az áldozat jó barátok.	-----
10.	All things high tech	Meet me at St Pancras 82-83.	London ikonikus vasútállomásának megújulása.	célnyelvi kultúrára nevelés
11.	Seeing is believing	The three students 90-91.	Sherlock Holmes novellája	célnyelvi kultúrára nevelés
12.	Telling it how it is	Movers and shakers 98-99.	Emberek, akik megváltoztatták a világot.	részben célnyelvi kultúrára nevelés, részben állampolgári nevelés

2.9. Bloggers 3 (G2)

LECKE SZÁMA	LECKE CÍME	OLVASMÁNY CÍME, OLDALSZÁM	OLVASMÁNY TÉMÁJA	RELEVÁNS NEVELÉSI POTENCIÁL
1.	What a character!	Blue for boys, pink for girls 12-13.	A nemek közötti különbségek, társadalmi elvárások	-----
2.	Busy bees	Popular jobs in 2030 20-21.	A jövő foglalkozásai	globális nevelés
3.	Artfully done	T.A.G. 28-29.	Tinédzserek művészeti galériája New Yorkban	célnyelvi kultúrára nevelés
4.	A link with the past	Fighting for freedom 36-37.	Egy tinédzser visszaemlékezései az 1956-os forradalomra	----- (forrásnyelvi kultúrára nevelés)
5.	Money matters	SuperJam is SuperBusiness for Jamboy of Scotland 44-45.	Egy Edinburgh-i tinédzser sikeres üzleti vállalkozása	célnyelvi kultúrára nevelés
6.	Choices	A mountaineering legend 52-53.	Egy brit hegymászólegenda igaz története. Dilemma: tovább megy, vagy ott hagyja a társát.	célnyelvi kultúrára nevelés
7.	Technical details	Teen inventor 60-61.	Rátai Dániel, Leonar3D	----- (forrásnyelvi kultúrára nevelés)
8.	At home in Europe	An imaginary trip in Europe 68-69.	Tájékoztató európai helyszínekről (London)	részben célnyelvi kultúrára nevelés

2.10. Pioneer Intermediate (P2)

LECKE SZÁMA	LECKE CÍME	OLVASMÁNY CÍME, OLDALSZÁM	OLVASMÁNY TÉMÁJA	RELEVÁNS NEVELÉSI TERÜLET
1.	Feels like home	My unusual house 8-9.	Három különleges lakóhely	-----
		Feeling at home when living abroad 12-13.	A kulturális sokk fázisai Hasznos tippek az elkerüléséhez	-----
2.	Endurance	Survival stories 18-19.	Három túlélő története	-----
		The Dakar Rally 22-23.	Részletes ismertetés	-----
3.	Globetrotting	How people travel around the world 28-29.	Hét utazó, Magellántól egy modern „Twitchiker”-ig	részben célnyelvi kultúrára nevelés
		Appmarket 32-33.	Utazók és appok	-----
4.	Job seeking	Jane’s Borneo Blog 38-39.	Jane önkéntesként Borneon angolt tanít	állampolgári nevelés
		Find the perfect job for you 42-43.	Személyiségkvíz	-----
5.	Get the message	Whistled languages 48-49.	Füttynyelvek	-----
		Three warning signs 52-53.	Három felirat értelmezése	-----
6.	Success	Winners/Losers 58-59.	Négy sikertörténet	-----
		Fearless Felix 62-63.	Felix Baumgartner világrekorder bázisugró	-----
7.	H ₂ O	Twents Thousand Leagues Under the Sea 68-69.	Verne: Húszezer mérföldnyire a tenger alatt (részlet)	-----
		Q & A: H ₂ O 72-73.	Ismertető, figyelemfelhívó szöveg a Föld vízkészletéről	globális nevelés
8.	Green living	The Green Wall of China 78-79.	Nagyszabású kínai erdőtelepítés a Góbi sivatag terjedésének a megfékezésére	környezeti nevelés
		To meat or not to meat 82-83.	Hüsevés: érvek és ellenérvek	-----
9.	Preferences	Decisions 88-89.	Döntési folyamatok	-----
		Termékleírások 92-93.	Négy termékleírás	-----
10.	Let’s go!	Xpogo 98-99.	Egy extreme sport, a pogo, és a Pogopalozza fesztivál	-----
		Will’s Ultimate Walkthrough Site 102-103.	Egy videojáték részletes ismertetése	-----
11.	Night	Solving your sleep problems 108-109.	Három alvásprobléma és diagnózisa	-----
		Northern light, a spectacular display 112-113.	Úti beszámoló az északi fényről	-----
12.	By chance	Oops! Accidental discoveries 118-119.	Véletlen találmányok, felfedezések	célnyelvi kultúrára nevelés
		I never want to see that number again 122-123.	Véletlenek sorozata	-----

2.11. Solutions 3rd edition intermediate (L2)

LECKE SZÁMA	LECKE CÍME	OLVASMÁNY CÍME, OLDALSZÁM	OLVASMÁNY TÉMÁJA	RELEVÁNS NEVELÉSI TERÜLET	CULTURE BANK	RELEVÁNS NEVELÉSI TERÜLET
1.	Generations	How to handle your parents 14-15.	Egy pszichológus tanácsa tinédzsereknek	-----	Britain – a mix of cultures Ismeretetés 111.	célnyelvi kultúrára nevelés, globális nevelés
2.	Leisure time	GPS challenge 26-27.	Geocoaching	-----	British sporting events Ismeretetés 112.	célnyelvi kultúrára nevelés
3.	The human body	Night and day 36-37.	Az ember biológiai órája	-----	Hollywood Ismeretetés 113.	célnyelvi kultúrára nevelés
4.	Home	Alternative homes 48-49.	Négy különleges lakóház	részben globális	Buckingham Palace Ismeretetés 114.	célnyelvi kultúrára nevelés
5.	Technology	Testing intelligence 58-59.	Alan Turing, chatbot, mesterséges intelligencia	célnyelvi kultúrára nevelés	Benjamin Franklin Ismeretetés 115.	célnyelvi kultúrára nevelés
6.	High Flyers	Rags to riches 70-71.	Egy sikeres vállalkozás: Nasty Gal	célnyelvi kultúrára nevelés	British public schools, Eton 116.	célnyelvi kultúrára nevelés
7.	Artists	Granny graffiti 80-81.	Utcaművészet új iránya: gerillakötés	-----	Dickens: Twist Oliver (részlet) 118.	célnyelvi kultúrára nevelés
8.	Messages	A different type of phone book 92-93.	Mobiltelefonra írt irodalom - egy új műfaj	-----	Helen Keller 119.	célnyelvi kultúrára nevelés
9.	Journeys	Disasterous mistakes 102-103.	Négy megtörtént számítási hibából adódó tévedés	-----	Mary Kingsley 120.	célnyelvi kultúrára nevelés

2.12. Traveller Plus Intermediate (T2)

LECKE SZÁMA	LECKE CÍME	OLVASMÁNY CÍME, OLDALSZÁM	OLVASMÁNY TÉMÁJA	RELEVÁNS NEVELÉSI TERÜLET	KULTÚRA OLDAL/ VIDEO	RELEVÁNS NEVELÉSI TERÜLET
1.	Window on the world	It's a small world 6-7.	Kínai vidámpak	-----	video	-----
		The power of colour 12-13.	Színek és kultúrák	-----		
2.	Heroes	Ivanhoe 22-23.	Regényrészlet	célnyelvi kultúrára nevelés	Kultúra	célnyelvi kultúrára nevelés
		Unbelievable life stories 28-29.	Három történet	-----	Inspiring heroes 136.	
3.	Work & leisure	Free time activities 38-39.	Négy tinédzser	-----	video	-----
		Job interviews 44-45.	Tippek	-----		
4.	Planet Earth	Volunteering to save the Earth 54-55.	Önkéntesek a bolygóért, négy hirdetés	környezeti nevelés, globális nevelés	Kultúra	célnyelvi kultúrára nevelés, környezeti nevelés
		Animal SOS 60-61.	Három veszélyeztetett állatfaj	környezeti nevelés		
5.	That's strange	Az Operaház fantomja 70-71.	Regényrészlet	-----	video	-----
		Hungry burglar caught red-handed 76-77.	éhes betörő	-----		
6.	On the move	Pedal away 86.	Biciklivel Amsterdamból Brüsszelbe	-----	Kultúra	célnyelvi kultúrára nevelés
		Beam me up, Scotty 92-93.	A Star Trekről	célnyelvi kultúrára nevelés	The Oregon Vortex 138.	
7.	Up-to-date	Learning English with new technology 102-103.	internetes nyelvtanulás	-----	Video	-----
		The high tech adventures of a travelling food write 108-109.	modern éttermek	-----		
8.	Human nature	Superstitions 118-119.	négy babona	-----	Kultúra	célnyelvi kultúrára nevelés
		Twin minds think alike 124.	Ikrek telepatikus képességei	-----	Aboriginal Australians 139.	

Irodalom

- Acton, W. R., & Walker de Felix, J. (1986). Acculturation and mind. In J. M. Valdez (Ed.), *Culture bound* (pp. 20–32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ács, Z. (2007). *A zoopedagógia elméleti és gyakorlati kérdései* [Doktori értekezés, Eötvös Loránd Tudományegyetem].
https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/45444/Kd_11240.pdf
- Al-Jamal, D., & Al-Omari, W. (2014). Analysing EFL textbooks in light of ecological themes. *Journal of Education and Practice*, 5(14), 151–157.
- Alptekin, M. (1984). The question of culture: EFL teaching in non-English-speaking countries. *ELT Journal*, 38(1), 14–20.
- Antal, L. (1976). *A tartalomelemzés alapjai*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Aplin, R., Miller, A., & Starkey, H. (1985). *Orientations*. London: Hodder and Stoughton.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Arató, F., & Varga, A. (2008). *Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelseibe*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Auger, N. (2007). *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langues*. Cortil-Wodon: E. M. E.
- Babbie, E. (2008). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Bábosik, I. (2004). *Neveléstudomány*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests. Volume 1*. Oxford: Oxford University Press.
- Bajzát, T. (2013). Milyen mértékben és hogyan fejleszthető az interkulturális kommunikáció az angolórán a tankönyveken keresztül? In T. Gecső & Cs. Sárdi (Eds.), *Az interkulturális kommunikáció elmélete és gyakorlata. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 154* (pp. 20–25). Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Bamberger, R. (1992). The Austrian Institute for Textbook Research. In H. Bourdillon (Ed.), *History and social studies – Methodologies of textbook analysis*. London: Routledge.
<https://doi.org/10.1201/9780203751770>

- Bamberger, R., Boyer, L., Sretenovic, K., & Stritzel, H. (1998). *Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und der neuen Lernkultur*. Wien: ÖBV, Pädagogischer Verlag.
- Barta, G., & Blahó Gy. (Eds.). (2007). *Globalizációs túlélőkönyv középiskolásoknak*. Budapest: Anthropolis Egyesület.
- Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos, J. (2002). Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, 8(1), 5–18.
- Bárdos, J. (2005). *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bennett, M. J. (1997). How not to be a fluent fool: Understanding the cultural dimension of language. In A. E. Fantini (Ed.), *New ways in teaching culture* (pp.16–21). Alexandria: VA TESOL
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: Free Press.
- Boesen, J., & Rosendal, M. (2011). *A Piece of cake 7-9 (textbooks, learner's guides, teacher's guides and website)*. Copenhagen: Alinea.
- Brooks, N. (1968). Teaching culture in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 1, 204–217.
- Bruner, J. (2004). *Az oktatás kultúrája*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1990). Foreign language teaching and young people's perceptions of other cultures. *Culture and the language classroom*, 76–87.
- Byram, M. (1991). Teaching culture and language: Towards an integrated model. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education. Volume 60* (pp. 17–30). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1992). Images of "others" in foreign language textbooks. In Fritzsche, P. K. (Ed.), *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa* (pp. 124–135). Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.

- Byram, M. (1993a). Language and culture learning: The need for integration. In M. Byram (Ed.), *Germany, its representations in textbooks for teaching German in Great Britain (Studien zur internationalen Schulbuchforschung)* (pp. 3–16). Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Byram, M. (1993b). Criteria for textbook evaluation. In M. Byram (Ed.), *Germany, its Representations in Textbooks for Teaching German in Great Britain (Studien zur internationalen Schulbuchforschung)* (pp. 31–40). Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Byram, M. (1997a). Cultural studies and foreign language teaching. In S. Bassnett (Ed.), *Studying British cultures: An introduction* (pp. 53–64). London & New York: Routledge.
- Byram, M. (1997b). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2010). Identitást formálunk, vagy kompetenciákat fejlesztünk a többkultúrájú állampolgárok kinevelésében? *Iskolakultúra*, 20(4), 43–58.
- Byram, M. (2013). Foreign language teaching and intercultural citizenship. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(3), 53–62.
- Byram, M., Esarte-Sarries, V., & Taylor, S. (1991). *Cultural studies and language learning: A research report*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Zarate, G. (1995). *The social and intercultural dimension of language learning and teaching. A compendium of work from the programme Language Learning for European Citizenship*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Smidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 1–47). Addison Wesley: Longman Limited.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Cates, K. (1998). Oktatás egy jobb világért: A globális oktatás és az idegennyelv-tanítás kapcsolatát. *Modern Nyelvoktatás*, 4(1), 9–16.

- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. A. Soler & M. S. Jordà (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41–57). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_3
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Chandler, D., & R. Munday (Eds.), (2011). *A dictionary of media and communication. First Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité [School handbooks: past and present]*. Paris: Hachette Education, Collection Pédagogies pour demain.
- Chuaungo, M. (2021). *Global education [Kézirat]*. Letöltés: https://www.academia.edu/12011336/Global_Education, 2021. 05. 10.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196–220). New York: Cambridge University Press.
- Cunningworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.
- Csík, T., & Varga, K. (2000). A tankönyvekről szóló szakirodalom bibliometriai elemzése. Könyv és nevelés: az oktatáskutató és fejlesztő intézet folyóirata 2(2), 28–46.
- Czappán, K., Havas, P., & Victor, A. (2010). Környezeti nevelés a fenntarthatóságért. In J. Vásárhelyi (Ed.), *Nemzeti környezeti nevelési stratégia. Alapvetés* (pp. 33–41). Budapest: Magyar Környezeti Nevelési Egyesület.
- Dárdai, Á. (2000). Az összehasonlító tankönyvkutatás nemzetközi tapasztalatai. *Educatio*, 9(3), 498–508.
- Dárdai, Á. (2002). *A tankönyvkutatás alapjai*. Budapest & Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Dárdai, Á. (2006). A tankönyvkutatás nemzetközi és hazai pozíciói. In Á. F. Dárdai (Ed.), *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. II. kötet. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLII* (pp. 54–65). Budapest: ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata.

- Dárdai, Á., Dévényi, A., Márhoffer, N., & Molnár-Kovács, Zs. (2014). Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön I. (A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások intézményei, műhelyei). *Történelemtanítás, (XLI), Új folyam, V(2-4)*.
- Dárdai, Á., Dévényi, A., Márhoffer, N., & Molnár-Kovács, Zs. (2015). Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II (A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései). *Történelemtanítás, (L), Új folyam VI(1-2)*.
- Dechert, C., & Kastner, P. (1989). Undergraduate student interests and the cultural content of textbooks for German. *The Modern Language Journal, 73(2)*, 178–191.
- Eide, L. (2012). Representasjoner av målspråksområdet i fremmedspråkfaget. En studie av Latin-Amerika i lærebøker i Spansk. [A study of Latin-Amerca in textbooks for Spanish]. PhD dissertation, University of Bergen.
- F. Dárdai, Á. (1999). Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban. *Iskolakultúra, 9(4)*, 44–53.
- F. Dárdai, Á. (2006). Magyar és német nyelvű történelem tankönyvek kvantitatív tankönyvanalízise: „Az ókori Hellász”. *Iskolakultúra 16(2)*, 26–32.
- F. Dárdai, Á., & Dévényi, A. (2015). A tankönyvkutatás trendjei 2000 után a nemzetközi és a magyar szakirodalom tükrében. In Zs. Bánkuti & J. Lukács (Eds.), *Tanterv, tankönyv, vizsga* (pp. 57–84). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis as a method in social scientific research. *Methods of Critical Discourse Analysis, 5(11)*, 121–138.
- Falus, I. (Ed.), (1998). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Farkasné, Ö. M. (2016). A fenntarthatóság pedagógiájának megjelenése az idegen nyelvek oktatásában. In J. T. Karlovitz (Ed.), *Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok* (pp. 66–75). Komárno: International Research Institute.
- Fischer, M. (2007). A többnyelvűség és a nyelvtanítás támogatása az Európai Unióban. *Új Pedagógiai Szemle, 57(7-8)*, 101–107.
- Fischer, M. (2018). *Terminológia és fordítás. Válogatott terminológiaelméleti és fordítástudományi tanulmányok*. Pécs: Institutio.
- Fischerné Dárdai, Á. (2001). A tankönyvek megítélésének minőségi paraméterei. In J. Karlovitz (Ed.), *Tankönyvelméleti tanácskozás 2001* (pp. 56–61). Budapest: Tankönyvesek Országos Szövetsége.

- Fischerné Dárdai, Á., & Kojanitz, L. (2007). A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle*, LVII(1), 56–69.
- Fritzsche, P. K. (Ed.), (1992). *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.
- Fuchs, E., & Bock, A. (Eds.), (2018). *The Palgrave handbook of textbook studies*. New York: Palgrave Macmillan.
- García, M. del C. M. (2005). International and intercultural issues in English teaching textbooks: The case of Spain. *Intercultural Education*, 16(1), 57–68.
- Gergely, A. A. (2002). *Kulturális antropológia. Tantárgyi forrásanyag az Ember-, erkölcs- és vallásismeret tantárgyhoz*. Budapest: Fővárosi Pedagógiai Intézet.
- Golubeva, I. (2006a). Ezer mérföldes utazás. Interjú Michael Byram professzorral. *Modern Nyelvoktatás*, XII(2), 64–69.
- Golubeva, I. (2006b). The intercultural component in EFL coursebooks. In J. Bárdos, Zs. Rawlinson, M. Pintér, Sz. Szentgyörgyi & Z. Poór (Eds.), *HUSSE Papers 2005: Proceedings of the Seventh Biennial Conference* (pp. 600–609). Veszprém: Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány.
- Golubeva, I. (2009). *A kezdő és alapszintű idegen nyelvi kurzuskönyvekben rejlő lehetőségek az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésére (A felnőtt nyelvtanulók által jelenleg Magyarországon használt angol, orosz és spanyol nyelvkönyvek elemzése alapján)* [Doktori értekezés, Pécsi Tudományegyetem].
- Gómez Rodríguez, L. F. (2015). The cultural content in EFL textbooks and what teachers need to do about it. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 167–187.
- Gray, J. (2010). *The construction of English. Culture, consumerism and promotion in the ELT Global Coursebook*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Halász, G. (2005). Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8, 65–70.
- Halász, G., Balázs É., Fischer, M., & Kovács, I. V. (Eds.), (2011). *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. New York: Doubleday.
- Hall, J. (2012). *Teaching and researching: Language and culture. Second edition*. New York: Routledge.

- Havas, P. (1995). A biológia tanítása és a környezeti nevelés. *Módszertani Lapok. Biológia*, 2(4), 5–11.
- Heinze, C. (2011). *Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung, Pädagogischer Anspruch, Unterrichtspraktische Wirkungserwartungen*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Hidasi, J. (2004). *Interkulturális kommunikáció*. Budapest: Scolar Kiadó.
- Holló, D. (2008). *Értsünk szót! Kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Holló, D. (2019). *Kultúra és interkulturalitás a nyelvórán*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading: Addison-Wesley.
- Horváth, Gy. (1972). *A tananyag és a tankönyv struktúrája*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Horváth, A. (1997). Állampolgári nevelés. In Z. Báthory & I. Falus (Eds.), *Pedagógiai Lexikon. I. kötet*. Budapest: Keraban Kiadó.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). London: Penguin Books.
- Ilieva, R. (2000). Exploring culture in texts designed for use in adult ESL classroom. *TESL Canada Journal*, 17(2), 50–63.
- Illésné, L. (Ed.), (1967). *A korszerű tankönyv. A pedagógia időszerű kérdései külföldön*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Illésné, L. (Ed.), (1976). *A korszerű tankönyv modellje. Cikkgyűjtemény a nemzetközi szakirodalomból*. Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Inayati, N. (2016). Environmental awareness raising contents in K13 English textbooks. *Prosiding Seminar Nasional II Tahun*. Indonesian Ministry of Education, 302–312.
- Jacobs, G. M., & Goatly, A. (2000). The treatment of ecological issues in ELT coursebooks. *ELT Journal*, 54, 256–264.
- Jámbor, E. (2005). *Magyarajkúak számára írt spanyol nyelvkönyvek a XX. században – Kulturális elemek és nyelvtanulási vonatkozások* [Doktori értekezés, Pécsi Tudományegyetem].
- Jeismann, K. E. (1979). Internationale Schulbuchforschung. Aufgaben und Probleme. *Internationale Schulbuchforschung*, 1(1), 7–22.

- Johnsen, E. B. (1992). Are we looking for it in the same way? Some remarks on the problem of ideological investigations of textbooks and methodological approaches. In P. K. Fritzsche (Ed.), *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa* (pp. 79–96). Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.
- Johnsen, E. B. (1993). *Textbooks in the kaleidoscope: A critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo: Scandinavian University Press & New York: Oxford University Press.
- Juhász, J., Szőke, I., O. Nagy, G., & Kovalovszky, M. (Eds.), (1985). *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11–30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaposi, J. (2013). A tartalmi szabályozás hazai változásai (2011-2013). *Új Pedagógiai Szemle*, 63(9-10), 14–37.
- Kaposi, J. (2015). Állampolgárságra, demokráciára nevelés. In J. Kormos & F. Pálvölgyi (Eds.), *A köznevelés céljai és fejlesztési területei a Nemzeti alaptanterv szemléletének tükrében* (pp. 59–78). Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem, BTK.
- Karlovitz, J. (Ed.), (1980). *Tankönyvekről – mindenkinek. A pedagógia időszerű kérdései*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.
- Karlovitz, J. (Ed.), (1986). *Tankönyvelméleti tanulmányok*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Karlovitz, J. (1989). Tankönyvelméleti műhelyek és eredmények külföldön. *Magyar Pedagógia* 89(1), 75–90.
- Karlovitz, J. (1997). A tankönyv. In Z. Báthory & I. Falus (Eds.), *Pedagógiai lexikon. III. kötet*. Budapest: Keraban Könyvkiadó.
- Karlovitz, J. (2001). *Tankönyv. Elmélet és gyakorlat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Karlovitz, J. T. (2007). Tankönyvkutatási perspektívák. *Publicationes Universitatis Miskolcensis Sectio Philosophica* 12(1), 47–62.
- Karlovitz, J. T. (2012). Tankönyvkutatások Magyarországon. In M. Takács & G. Czékus (Eds.), *Könyv-Kommunikáció-Kompetencia: Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara VI. nemzetközi tudományos konferenciájának előadásai* (pp. 8–20). Subotica: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.

- Kiss, T. (2017). Developing intercultural communicative competence: An example of the New College English textbook series. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 12(1), 79–99.
- Kiss, T., & Weninger, C. (2013). A semiotic exploration of cultural potential in EFL textbooks. *Malaysian Journal of ELT Research*, 9(1), 19–28.
- Kojanitz, L. (2004). Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? In: *Iskolakultúra* 14(9), 38–56.
- Kojanitz, L. (2005). Tankönyvanalízisek. *Iskolakultúra*, 15(9), 135–143.
- Kozma, T. (2009). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Eger: EKF Líceum Kiadó.
- Közös Európai Referenciakeret. *Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. (2002). Budapest: Pedagógus-továbbképzési és Információs Központ Kht.
- Kramersch, C. J. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. J. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2015). Language and culture in second language learning. In F. Sharifian (Ed.), *The Routledge handbook of language and culture* (pp. 403–416). London: Routledge.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Beverly Hills: Sage.
- Krippendorff, K. (1995). *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions. Papers of the Peabody Museum of Archaeology & Ethnology, Harvard University*. Cambridge, Mass.: Peabody Museum.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural globalization and language education*. London: Yale University Press.
- Kurtán, Zs. (2001). *Idegen nyelvi tantervek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- L. Dala, M. (1986). A tankönyv és hatása. In J. Karlovitz (Ed.), *Tankönyvelméleti tanulmányok* (pp. 20–49). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lappints, Á. (1986). A tankönyv struktúrájának szerepe a tanulás irányításában. In J. Karlovitz (Ed.), *Tankönyvelméleti tanulmányok* (pp. 89–127). Budapest: Tankönyvkiadó.

- Lázár, I. (2011). Interkulturális kommunikáció és nyelvtanítás. In K. Kurt & W. Claudia (Eds.), *Az interkulturális kompetencia fejlesztése online kollaboratív tanulási környezetben. Útmutató nyelvtanároknak, tanárképző szakembereknek, és tanárjelölteknek. Az icEurope project tanulságai.*
http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Anglisztika/Kohn_WarthWebcollab/Kohn_Warth_Webcollab_HU_v1.pdf
- Lengyelne Molnár, T. (2013). *Kutatástervezés.* Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
http://lengyelne.ektf.hu/wp-content/Kutatastervezes_Lengyelne.pdf
- Levine, D. R., & Adelman, M. B. (1982). *Beyond language: Intercultural communication for English as a second language.* Eaglewood Cliffs: Prentice-Hall Regents.
- Ligeti, J. (2015). Kulturális és interkulturális tartalmak vizsgálata két olasz nyelvkönyvben. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények, Miskolc, 10(1), 167–178.*
- Ligeti, J. (2020). *Kulturális komponensek vizsgálata olasz nyelvkönyvekben [Doktori értekezés, Eötvös Loránd Tudományegyetem].*
https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/58196/dissz_Ligeti%20Judit_nyelvtud.pdf?sequence=1
- McQuown, N. A. (1954). UNESCO modern language seminar. *The Modern Language Journal, 38(5), 217–219.* <https://doi.org/10.2307/320062>
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy. The making of typographic man.* Toronto: Toronto University Press.
- Meadows, B. (2016). Culture teaching in historical review: On the occasion of ASOCOPI's fiftieth anniversary. *HOW, 23(2), 148–169.* <http://dx.doi.org/10.19183/how.23.2.294>
- Medgyes, P. (1997). *A nyelvtanár.* Budapest: Corvina Kiadó.
- Medgyes, P. (2018). A nyelvtanulás tréfadolog. *Modern Nyelvoktatás 24(1), 47–58.*
- Mihalkó, V., Szabó, M., & Nagy, B. (2017). *Az emberiség tragédiája. Modernkori rabszolgaság.* Budapest: Anthropolis Egyesület.
- Mikk, J. (1991). Studies on teaching material readability. In *Papers on education II: Problems of textbook effectivity (34–50).* Tartu: Tartu University.
- Mikk, J. (1995). Methods for optimal readability of texts. *Journal of Quantitative Linguistics, 2(2), 125–132.*
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and writing.* Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mliless, M., & Larouz, M. (2018). An ecolinguistic analysis of environment texts in Moroccan English language teaching textbooks. *International Journal of Research in Environmental Studies, 5, 103–116.*

- Molnár-Kovács, Zs. (2013). *A tankönyvkutatás magyar bibliográfiája (2000-2010) – különös tekintettel a történelemtankönyvek vizsgálatára*. Pécs: A Pécsi Egyetemi Könyvtár Kiadványai 11.
- Molnár-Kovács, Zs. (2015). *A dualizmus kori magyar középiskolai történelemtankönyvek Európa-képe kortörténeti, iskolatörténeti, tankönyvtörténeti kontextusban* [Doktori értekezés, Pécsi Tudományegyetem].
- Nagy, J. (1994). Tanterv és személyiségfejlesztés. *Educatio*, 3, 367–380.
- Nahalka, I. (2010). Pedagógiai háttér: Környezeti nevelés – A fenntarthatóság pedagógiája. In J. Vászárhelyi (Ed.), *Nemzeti környezeti nevelési stratégia. Alapvetés* (pp. 49–54). Budapest: Magyar Környezeti Nevelési Egyesület.
- Ndura, E. (2004). ESL and cultural bias: An analysis of elementary through high school textbooks in the Western United States of America. *Language, Culture and Curriculum*, 17(2), 143–153. doi: 10.1080/07908310408666689
- Orbán, V. (2007). Fenntarthatóságra nevelés a nyelvórán. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(10), 24–41.
- Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany: State University of New York Press.
- Osler, A., & Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 21(4), 433–466.
- Osler, A. H., & Starkey, H. W. (2015). Education for cosmopolitan citizenship: A framework for language learning. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 30–39.
- Öveges, E., & Csizér, K. (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Elérhető: [https://www.oktatashu/pub_bin/dload /sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf](https://www.oktatashu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf) (Utolsó letöltés: 2020. 08. 30.).
- Pais, E. R. (2013). *Alapvetések a Z generáció tudomány-kommunikációjához. TÁMOP-4.-2.-3.-12/1/KONV-2012-0016*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Petneki, K. (1996). A nyelvkönyvválasztás néhány aktuális kérdése egy felmérés tükrében. *Magyar Pedagógia*, 96(1), 95–103.
- Pike, G., & Selby, D. (1988). *Global teacher, global learner*. London: Hodder and Soughton.
- Pingel, F. (1999). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision. Second revised and updated edition*. Paris & Braunschweig: UNESCO.

- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Pride, J. B., & Holmes, J. (Eds.), (1979). *Sociolinguistics*. London: Penguin Books.
- Quillen, I. J. (1950). Improvement of textbooks through UNESCO. *The Phi Delta Kappan*, 32(3), 112–117.
- Rácz, E. (2019a). Környezeti nevelés angol nyelvkönyvekben. In P. Tóth, A. Benedek, G. Mike & J. Duchon (Eds.), *Fejlődés és partnerség a felsőoktatásban határok nélkül - Development and partnership in HE without borders* (pp. 500–511). Budapest: BME Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógia Tanszék.
- Rácz, E. (2019b). Global textbooks – global issues. A case study of two intermediate level English textbooks. In R. D. Gazsi (Ed.), *Lingua Corvinus Nyelvi Napok: Tanulmánykötet* (pp. 10–19). Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.
- Rácz, E. (2020a). Demokratikus állampolgárságra nevelés angol nyelvkönyvekben. *Modern Nyelvoktatás*, 26(4), 39–55.
- Rácz, E. (2021). Angol kultúra a nyelvkönyvekben: összehasonlító elemzés. In: A. Ács-Bíró, P. Maisch, & Zs. Molnár-Kovács (Eds.), *Iskola a társadalmi térben és időben IX* (pp. 255–264). Pécs: PTE BTK "Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Risager, K. (2014). Analysing culture in learning materials. *Sprogforum*, 59, 78–86.
- Risager, K. (2018). *Representations of the world in language textbooks. Languages for Intercultural Communication and Education 34*. Bristol: Multilingual Matters.
- Rivers, W. M. (1968). *Teaching foreign-language skills. Second edition*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Rivers, W. M. (1976). *Speaking in many tongues: Essays in foreign language teaching*. Rowley: Newbury House.
- Sántha, K. (2007). A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*, 17(6-7), 168–177.
- Sárdi, Cs. (2002). On the relationship between culture and ELT. *Kalbu Studijos 3*, 101–107.
- Seelye, H. N. (1968). Culture in the foreign language classroom. *Illinois Journal of Education*, 59(3), 22-26.
- Seelye, H. N. (1984). *Teaching culture. Strategies for intercultural communication*. Lincolnwood: National Textbook Company.

- Selander, S. (1990). Towards a theory of pedagogic text analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34(2), 143–150.
- Starkey, H. (1991). World studies and foreign language teaching: Converging approaches in textbook writing. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education. Volume 60* (pp. 209–221). Clevedon: Multilingual Matters.
- Stein, G. (1976). *Schulbuchkritik als Schulkritik. Hinweise und Beiträge aus politikwissenschaftlicher Sicht* (pp. 7–19). Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag.
- Stibbe, A. (2004). Environmental education across cultures: Beyond the discourse of shallow environmentalism. *Language and Intercultural Communication*, 4(4), 242–260. doi: [10.1080/14708470408668875](https://doi.org/10.1080/14708470408668875)
- Stougaard-Nielsen, J. (2011). Danishness, cosmopolitanism and democratic citizenship in Danish language learning materials. In J. Fenoulhet & C. Ros i Solé (Eds.), *Mobility and localisation in language learning: A view from languages of the wider world 5* (pp. 199–222). Berlin: Peter Lang.
- Strenger, C. (2010). *The fear of insignificance: Searching for meaning in the twenty-first century*. New York: Palgrave-Macmillan.
- Szabolcs, É. (1999). A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában. *Magyar Pedagógia*, 99(3), 343–348.
- Szokolszky, Á. (1980). A tankönyv és a tankönyvkiadás szakirodalma 1968-tól 1978 szeptemberéig. In J. Karlovitz (Ed.), *Tankönyvekről – mindenkinek* (pp. 233–277). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Thonhauser, J. (1992). Was Schulbücher (nicht) lehren. Schulbuchforschung unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt (Am Beispiel Österreichs). In P. K. Fritzsche (Ed.), *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa* (pp. 55–78). Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.
- Tomlinson, B. (Ed.), (2011). *Materials development in language teaching*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Tworuschka, M. (1986). *Analyse der Geschichtsbücher zum thema Islam*. Georg Eckert Institut. Studien zur internationalen Schulbuchforschung Band 46.
- UNESCO, (1949). *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*. Paris: UNESCO.
- Unger, M. (1976). *A történelmi tudat alakulása középiskolai történelemtankönyveinkben a századfordulótól a felszabadulásig*. Budapest: Tankönyvkiadó.

- Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for foreign language learning. Volume I: Scope*. Strasbourg: Council of Europe.
- Varga Attila (2008). A tankönyvek rejtett tantervei. Egy nemzetközi tankönyvkutatás tapasztalatai a biológiai, az egészség- és a környezeti nevelés terén. In: M. Simon (Ed.), *Tankönyvdialógusok* (pp. 61–66). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Varga, A. (2009). *A környezeti nevelés helyzete a magyar közoktatásban*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Online kiadvány.
<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/okologia-kornyezeti/kornyezeti-neveles>
- Varga, A. (2018). A globális felelősségvállalásra nevelés a magyar iskolákban: Keretek, lehetőségek és kihívások. In J. Ollé & J. Mika (Eds.), *Iskolakultúra és környezetpedagógia* (pp. 69–77). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis. Second edition*. Newbury Park: Sage Publications.
- Weinbrenner, P. (1995). Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In R. Olechowski (Ed.), *Schulbuchforschung* (pp. 21–45). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Weninger, C. (2018). Textbook analysis. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Hoboken: Wiley & Sons. doi: 10.1002/9781405198431.wbeal1489
- Weninger, C., & Kiss, T. (2013). Culture in English as a foreign language (EFL) textbooks: A semiotic approach. *TESOL Quarterly*, 47(4), 694–716.
- Weninger, C., & Kiss, T. (2015). Analyzing culture in foreign/second language textbooks. In X. L. Curdt-Christiansen & C. Weninger (Eds.), *Language, ideology and education: The politics of textbooks in language education* (pp. 50–66). London & New York: Routledge.
- Wu, J. (2010). A content analysis of the cultural content in the EFL textbooks. *Canadian Social Sciences* 6(5), 137–144.
- Young, T., Sachdev, I., & Seedhouse, P. (2009). Teaching and learning culture on English language programmes: A critical review of the recent empirical literature. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(2), 149–169.
- Yuen, K. M. (2011). The representation of foreign cultures in English textbooks. *ELT Journal*, 65(4), 458–466.

Závodszy, G. (1986). Néhány szempont a tankönyvi kép tervezéséhez és kritikájához. In J. Karlovitz (Ed.), *Tankönyvelméleti tanulmányok* (pp. 50–68). Budapest: Tankönyvkiadó.

Jogszabályok

110/2012. (VI. 4.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (NAT 2012). In *Magyar Közlöny* 2012. évi 66. szám, 10635–10848.

1784/2016. (XII. 16.) Korm. határozat „A globális felelősségvállalásra nevelésről a formális és nem-formális oktatásban Magyarországon” című koncepcióról.

1995. évi LIII. törvény. A környezet védelmének általános szabályairól, 54. § (1).

5/2020. (I. 31.) Korm.rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról (NAT 2020). In *Magyar Közlöny* 2020. évi 17. szám, 290–446.

Európai Bizottság: Felnőttkori tanulás: Tanulni sosem késő. Brüsszel, 23.10.2006: 3–5. (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0614&from=EN>, letöltve: 2021.04.03.).

Európa Tanács Miniszteri Bizottságának iránymutatása a gyermekbarát igazságszolgáltatásról (2012). Luxembourg: The Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/16806a4541>

Európai Parlament és a Tanács Ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK). In *Az Európai Unió Hivatalos Lapja* L 394/10–18. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=DA> (letöltve: 2021. november 5.).

Európai Tanács ajánlása (2018. május 22.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (EGT-vonatkozású szöveg) (2018/C 189/01). In *Az Európai Unió Hivatalos Lapja* C 198/1–13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)

Európa Tanács, Miniszteri Bizottság Rec(2002)5 számú Ajánlása a tagállamok számára a nők erőszakkal szembeni védelméről 12. számú Ajánlás (2002).

Kerettanterv, Élő idegen nyelv, Az első idegen nyelv tantárgy kerettanterve 9–12. évfolyam https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf.

Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future
(1987: 16) <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>

Rezümé

Kutatásom új szemléletet tükröz: a nyelvkönyvkutatást összekapcsolja a neveléstudománnyal és arra irányítja rá a figyelmet, hogy a nyelvkönyvek, különös tekintettel a bennük található olvasmányokra, alkalmasak a közoktatási dokumentumokban megfogalmazott általános nevelési-fejlesztési célok megvalósításának a támogatására. Ehhez egy négy komponensből álló modellt használtam: célnyelvi kultúrára nevelés, környezeti nevelés, globális nevelés és demokratikus állampolgárságra nevelés.

Empirikus kutatásomat olyan multiperspektivikus elméleti megközelítésbe ágyaztam, amelynek az alábbi elemei hiánypótlók a releváns magyar szakirodalomban. A tankönyvek családján belül a nyelvkönyvek kutatása nemzetközi viszonylatban is csupán néhány évtizedes múltra tekint vissza, szakirodalma főleg angol és német nyelvű. A hazai szakirodalomból teljességgel hiányzott a nyelvkönyvkutatás történeti áttekintése. Ennek a hiánynak a csökkentéséhez járultam hozzá azzal, hogy disszertációmban betekintést nyújtottam a nyelvkönyvkutatás történetébe, a nyelvkönyvelemzések elméleti kereteibe és módszereibe. Úgy tűnik számomra, hogy disszertációmban a *nyelvkönyvkutatás* terminus bevezetését is én végeztem el a magyar szakirodalomban, ugyanis az internetes keresőprogramok nem jeleznek találatot erre a szóra az én egyik tanulmányomon kívül.

A disszertációmban végig különös figyelmet fordítottam a terminushasználatra. E munkával hozzájárulok ahhoz, hogy az idegen nyelvekből, elsősorban az angol vagy német nyelvekből átkerülő fogalmak és megnevezések egyértelműek legyenek, használatuk pedig következetes legyen a magyar nyelvű szakirodalomban.

A kutatásom elméleti háttérének fontos része a nyelv és a kultúra összetartozásának értelmezése az idegennyelv-oktatás szempontjából. Ezen belül korszakokra bontva mutattam be a kultúrafogalom értelmezésének a változását, ami szintén új elem a hazai szakirodalomban.

Kutatásom empirikus részéhez kidolgoztam egy komplex elemzési rendszert, amely ismételten felhasználható hasonló nyelvkönyvkutatásokhoz. Az elemzés eredményeinek a kiértékelése kategória- és tankönyvprofilokat eredményezett, amelyek által egyrészt kategóriánként (nevelési területenként) vethetők össze az eredmények, másrészt pedig nyelvkönyvenként (tankönyvprofilok). Nincs tudomásom arról, hogy hasonló kategória- és tankönyvprofilok léteznének nyelvkönyvekről.

Kulcsszavak: nyelvkönyvkutatás, nevelés és nyelvtanítás, környezeti nevelés, globális nevelés, demokratikus állampolgárságra nevelés

Key words: language textbook research, education and foreign language teaching, environmental education, global education, education for democratic citizenship