

Sándor Eszter

Budapesti Gazdasági Egyetem

Pénzügyi és Számviteli Kar

Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék

Az angol lingua franca kommunikáció kutatási eredményei és az üzleti angol oktatásának elmélete és gyakorlata

<https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.14>

Hallgatóinknak a munka világában legalább kétféle kiszámíthatatlansággal kell szembenézniük. Egyrészt az angol vált az üzleti életben a közvetítő nyelvvé, ami azt jelenti, hogy nem lehet előre megjósolni, milyen anyanyelvű emberekkel kell majd együtt dolgozniuk; egy biztos, döntő többségükben nem angol anyanyelvűekkel. Másrészt, olyan szakmákban fognak elhelyezkedni és olyan feladatokat fognak végezni, amelyekről jelenleg elképzelésünk sincs. Ennek a kétféle bizonytalanságnak jelentős hatása van a szaknyelvi és ezen belül az üzleti angol kurzusok fókuszára és módszertanára. A tanulmány összeveti a szaknyelv-tanítást, illetve az üzleti angol tanításának hagyományos megközelítését az English as a Lingua Franca (angol mint közvetítőnyelv, ELF) és a Business English as a Lingua Franca (angol mint közvetítőnyelv az üzleti életben, BELF) kutatások eredményeivel. A cikk célja az, hogy közös gondolkodásra invitálja az olvasót arról, hogy milyen szemléletbeli és módszertani változtatásokat lenne szükséges bevezetni a felsőoktatásban annak érdekében, hogy a hallgatók sikeresebben felkészülhessenek nem angol anyanyelvű beszélőkkel történő angol nyelvű kommunikációra, illetve a kiszámíthatatlan helyzetekhez való alkalmazkodásra.

Kulcsszavak: BELF (angol mint közvetítőnyelv az üzleti életben), ELF (angol lingua franca) kontextus, felsőoktatás Magyarországon, kiszámíthatatlanság, a szaknyelvoktatás módszertana

Az angol lingua franca használata a nemzetközi üzleti életben

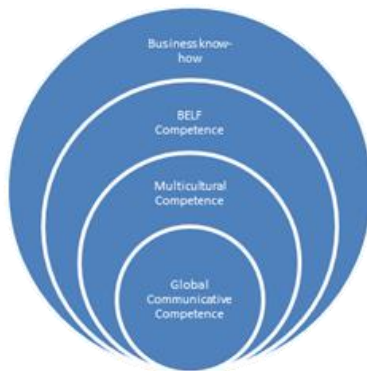
A globalizáció és az internet terjedésével vitathatatlan, hogy az angol nyelv használata megváltozott. Ma már nem elsősorban azért tanulunk angolul, hogy angol anyanyelvűekkel beszélgessünk, hanem azért, mert különböző nemzetiségű és anyanyelvű emberekkel szeretnénk kommunikálni. Graddol (2006) szerint az angol nyelven folyó interakciók döntő többségében nem vesznek részt angol anyanyelvű beszélők. Az angol nyelvet tehát egy globális közvetítő nyelvnek, lingua franca-nak tekinthetjük. Ugyanez igaz az üzleti életre is: a közvetítő nyelv az angol nyelv lett (Charles, 2006; Ehrenreich, 2010; Graddol, 2006; Kankaanranta – Louhiala-Salminen, 2010; Kankaanranta – Planken, 2010; Kankaanranta – Louhiala-Salminen – Karhunen, 2015; Rogerson-Revell, 2008). Ugyanakkor az angol nemcsak a határokon átnyúló üzleti kapcsolatok nyelve, hanem a multinacionális vállalatoknál dolgozó munkatársak közötti kommunikáció nyelve, a munkavégzés alapvető eszköze is (Louhiala-Salminen – Charles – Kankaanranta, 2005; Kankaanranta – Louhiala-Salminen, 2010, 2013; Kankaanranta – Louhiala-Salminen – Karhunen, 2015; Szabó – Mátó, 2019).

Az alkalmazott nyelvészeti kutatások az angol közvetítőnyelvi (*English as a Lingua Franca*, ELF) használatának vizsgálatakor a szaknyelvoktatás számára több fontos eredményre jutottak. A kutatók megállapították, hogy a különböző anyanyelvű beszélők angol nyelven zajló interakciójában a résztvevők számára fontosabb a jelentéssalkotás, mint az angol nyelv helyes használata, vagyis a résztvevők kevésbé törődnek azzal, hogy betartsák az anyanyelvi normákat, mint azzal, hogy megértsék egymást (Canagarajah, 2014; Dewey, 2014). A korpusznyelvészeti kutatások arra is rávilágítottak, hogy az adott interakcióban érvényes nyelvi normák és jelentés mindig az interakció közben és mindig az adott interakcióra jellemzően alakul ki (Illés, 2011; 2013). Mivel a beszédpartnerek nyelvtudása és kulturális háttere más, ezek a beszédhelyzetek nagyfokú rugalmasságot, alkalmazkodókészséget és kreativitást követelnek meg a felektől (Dewey, 2014). A kulturális és nyelvi különbségek áthidalására a

beszédpartnerek több stratégiát alkalmaznak, például az átfogalmazást, magyarázatot, ismétlést, és a kódváltást (Cogo, 2009; Dewey, 2014). Ez utóbbi azt is jelenti, hogy az angol nyelvű interakciókban valójában nemcsak az angol nyelv és a beszédpartnerek anyanyelve vesz részt (Meierkord, 2000), hanem az összes nyelv, amelyet a felek beszélnek (Dewey, 2014; Seidlhofer, 2009a). Mindez oda vezet, hogy az angol nyelvű beszédhelyzetekre nagyfokú kiszámíthatatlanság és variabilitás jellemző (Jenkins et al. 2011; Cogo, 2012, Illés, 2011), hiszen a beszédpartner nyelvtudása, kulturális háttere és ezáltal a fogalmi készlete és viselkedési normái előre nem megjósolható helyzeteket, problémákat és nehézségeket okozhatnak a nyelvhasználóknak.

Az üzleti életben a sikeres munkavégzés attól függ, képesek-e a munkatársak a kulturális és nyelvi különbségek ellenére hatékonyan kommunikálni egymással, hiszen ennek pénzben kifejezhető eredménye lehet. Az üzleti életben használt angol közvetítő nyelvvel kapcsolatos (*Business English as a Lingua Franca, BELF*) kutatások azt mutatják, hogy a sikeres kommunikáció érdekében a beszédpartnerek a fent említett stratégiákon kívül még egyéb, a kapcsolatot erősítő stratégiákat is alkalmaznak. A nyelvhasználók célja az, hogy jó viszonyt (*rapport*) alakítsanak ki egymással, ezért gyakran csevegnek munkán/szakmán kívül eső témákról (*small talk*) (Kankaanranta – Planken, 2010; Pullin, 2010; 2013). A munkavégzés hatékonyságának növelése érdekében az üzeneteket egyértelműen és világosan fogalmazzák meg, figyelve arra, hogy az interakció során a jó kapcsolat ne sérüljön, tehát a megfogalmazás módja és stílusa megfelelő legyen (Kankaanranta – Planken, 2010). Kankaanranta és Louhiala-Salminen (2011) Globális Kommunikatív Kompetencia modelljében a különböző kulturális háttérű és nyelvtudású beszédpartnerekkel való kommunikációs készség (amelyet BELF kompetenciának hívnak) a szakmai tudás szerves részét képezi, vagyis e készség nélkül nem lehet az üzleti életben boldogulni.

1. ábra. A Globális Kommunikatív Kompetencia modellje (Louhiala-Salminen – Kankaanranta, 2011)



Ugyanakkor az üzleti életben fokozottan jelenik meg a hallgatóközpontú kommunikáció. Mivel a beszédpartnerek kulturális és nyelvi háttere különböző, amíg meg nem ismerik egymást, a beszédpartnerek nem tudhatják, melyek azok a fogalmak, kulturális attribútumok, amelyek mindkettejük számára ugyanazt jelentik (Kankaanranta et al., 2015; Kankaanranta – Louhiala-Salminen, 2013; Pullin, 2013). Ezért elsősorban nem a beszédpartnerük nemzetiségével kapcsolatos sztereotípiákra, hanem az egyénre figyelnek. Folyamatosan emlékeztetniük kell magukat arra, hogy ami számukra egyértelmű, az a másik fél számára nem biztos, hogy az, vagyis együtt kell működniük a jelentésalkotás során (Sharifian, 2009). A kommunikáció csak akkor lesz sikeres – köttetik meg az üzlet vagy készül el a munka –, ha az adott interakcióban a partnerek képesek egymáshoz alkalmazkodni, a jelentésalkotás érdekében a fogalmi sémáikat közelíteni (Illés, 2011), illetve az üzenetet úgy megfogalmazni, hogy az a beszédpartner fogalmi sémáihoz illeszkedjen (Widdowson, 2003).

A felsőoktatásban az angol üzleti kurzusok megtervezésekor tehát többféle bizonytalansági tényezőt is figyelembe kell vennünk. Egyrészt számolnunk kell az angol nyelv közvetítőnyelvi használatának fent említett jellemzőivel, amelyek közül a legszembetűnőbb a kommunikáció kontextusának (azaz az ELF kontextusnak) a kiszámíthatatlansága, és ebből adódóan a kommunikáció közben felmerülő nehézségek megjósolhatatlansága. Másrészt azt is figyelembe kell venni, hogy a gyorsan változó munkaerőpiaci körülmények között előre nem látható, milyen munkakörökben, sőt, milyen szakterületen fognak a hallgatók elhelyezkedni.

A mai munkaerőpiaci helyzet, az angol nyelv megváltozott használata és a fent ismertetett kutatási eredmények számos kérdést vetnek fel a magyarországi felsőoktatásban zajló üzleti angol oktatásában meggyökeresedett elméletekkel és a napi gyakorlatokkal kapcsolatban. Az első és legfontosabb kérdés az, hogy vajon felkészítjük-e a hallgatóinkat a munkavégzésük során felmerülő bizonytalan kommunikációs helyzetek kezelésére? Az egyetem elvégzése után rendelkeznek-e azokkal a stratégiai készségekkel, amelyek segítségével meg tudnak birkózni a szükségszerűen felmerülő kiszámíthatatlansággal, kommunikációs nehézségekkel? Továbbá felmerülnek ennél gyakorlatiasabb, a mindennapi oktatói munkát érintő kérdések is: milyen könyvből tanítsunk, illetve, hogy használjunk-e tankönyvet egyáltalán? Milyen módszerrel tanítsunk, hogy megfelelően felkészítsük a hallgatókat ezekre a kiszámíthatatlan helyzetekre? Hogyan értékeljük? Ha a nyelvhelyesség nem annyira fontos, akkor az ilyen hibákat már ne is javítsuk? És természetesen felmerül a szakmában évtizedek óta jelen lévő dilemma: szakmát vagy nyelvet tanítsunk? E cikk terjedelme nem teszi lehetővé a felvetett kérdések mindegyikének alapos megválaszolását, éppen ezért csak arra vállalkozik, hogy közös gondolkodásra invitálja az olvasót.

A szaknyelvek és az üzleti angol hagyományos megközelítése

Az angol szaknyelvek tanításával kapcsolatos szakterület összefoglaló neve angolul az *English for Specific Purposes (ESP)*. Ez az elnevezés azt a feltételezést tükrözi, hogy lehetséges az egyes szakterületeket körülhatárolni és ezekhez a területekhez speciális terminológiát, nyelvváltozatokat, speciális beszédhelyzeteket és műfajokat rendelni, így meg lehet határozni, mi az üzleti, az orvosi vagy a jogi angol; vagyis azon a feltételezésen alapul, hogy a speciális szakterület megfeleltethető egy speciális nyelvváltozatnak, illetve egy speciális nyelvhasználatnak (Widdowson, 1995). Ha ez igaz, akkor meg lehet jósolni, milyen kommunikációs helyzetekben fogják a nyelvtanulók az angol nyelvet használni, és ez alapján meg lehet határozni a tananyagot. Azonban a felsőoktatásban zajló üzleti angol oktatásában erre nincs lehetőség, mert nem megjósolható, hogy a hallgatók tanulmányaik befejezésével hol fognak elhelyezkedni, illetve a munkahelyükön milyen kommunikációs helyzetekben, milyen kulturális és nyelvi háttérű beszédpartnerekkel fognak találkozni.

Az üzleti angol

Az üzleti angol meghatározása nem egyértelmű, a szakirodalomban számos definícióval találkozhatunk. Ellis és Johnson (1994) szerint az üzleti angol egy speciális nyelvváltozat, és speciális beszédhelyzetben zajló kommunikáció, míg Talbot (2000) az üzleti életben zajló kommunikáció nyelvének tartja. Frendo (2005) meghatározásában az angol közvetítőnyelvként jelenik meg, amely nem feltétlenül azonos azzal a nyelvvel, amelyet az anyanyelvi beszélők használnak; olyan újfajta nyelvnek tekinti, amely azért jött létre, hogy megfeleljen a használók szükségleteinek.

Mivel a szaknyelvek csoportjába tartozik, Dudley-Evans és St John (1998) szerint az üzleti angolnak vannak alapvető és egyéb jellemzői. A legfontosabb alapvető jellemzők a következők: egy adott nyelvtanulói és nyelvhasználói csoport speciális igényeit elégíti ki, az

adott szakterületen jellemző tevékenységeket és módszereket használ, e tevékenységek elvégzéséhez szükséges nyelvtan, szókincs, regiszter, tanulási készségek és műfajok állnak az oktatás középpontjában. Egyéb jellemzői közé tartozik, hogy a szaknyelvi kurzusok általában középfokú, illetve felsőfokú nyelvtudással rendelkező, többnyire a nyelvet idegen nyelvként, gyakran a felsőoktatásban tanuló felnőtteknek szólnak, valamint az, hogy a szaknyelvtanítás az általános angol tanításától eltérő módszertant alkalmazhat. Hutchinson és Waters (1987) szerint nincs speciális módszertana, ugyanakkor Littlewood (2014) és Swales (2000) a kommunikatív nyelvoktatást tekinti a szaknyelvoktatásban, így az üzleti angol oktatásában általánosan alkalmazott módszertannak.

Ha az üzleti angol definícióit, valamint a szaknyelvi kurzusok alapvető és egyéb jellemzőit összevetjük az angol nyelv közvetítőnyelvi használatával, akkor látható, hogy néhány alapvetést érdemes átgondolni. Egyrészt, a felsőoktatásban csak korlátozottan valósulhat meg az adott szakterületen jellemző tevékenységek elvégzéséhez szükséges szókincs tanítása, hiszen előre nem látható, hogy a hallgatók milyen szakterületen, illetve melyik vállalatnál fognak elhelyezkedni. Az üzleti műfajok konvencióinak tanítása pedig azért ütközik korlátokba, mert ezek a konvenciók időben változnak (Belcher, 2006; Swales, 2000, Widdowson, 2003), a műfajok nyelvi megvalósulása kulturálisan és intézményi szinten is meghatározott (Bhatia, 1993), ráadásul, az angol közvetítőnyelvi szerepe miatt egy adott műfaj nyelvi kifejezése a beszédpartnerek kulturális és nyelvi hátterének különbségei miatt is nagyon változatos lehet.

Az üzleti műfajok tanításával kapcsolatban további probléma, hogy a szaknyelvtanítás a swales-i megközelítést alkalmazza, vagyis az üzleti életben megtalálható szakmai közösségeket diskurzusközösségnek tekinti. Swales (1990) szerint a diskurzusközösségek az alábbi kategóriákkal jellemezhetők: közös céljai vannak; a közösség tagjai kiépítették maguk között a kommunikáció mechanizmusait; ezeket a mechanizmusokat elsősorban információszerezésre és a visszajelzés biztosítására alkalmazzák; a közösség egy vagy több műfajt ismer és használ céljai kommunikálására; a sajátos műfajok mellett specifikus lexikája is van; a diskurzusközösség tagjai a konvencióknak megfelelő tartalom- és szövegkezelési tapasztalatokkal, ismeretekkel rendelkeznek¹.

Az ELF és BELF kutatások azonban rámutatnak, hogy az üzleti életben az angol nyelvet közvetítőnyelvként használó szakemberek nem diskurzusközösséget, hanem tevékenységközösséget (*Community of Practice*) alkotnak (Seidlhofer, 2009b). Wenger (1998) szerint a tevékenységközösségek másképp működnek, mint a diskurzusközösségek, mivel ezek egy közös tevékenység köré szerveződnek, így a tagokat elsősorban ez, nem pedig az információszerezés és megosztás funkciója tartja össze. A közös tevékenység a részvételen keresztüli tudás megszerzésében is fontos szerepet kap, hiszen az újonnan érkezők a nagyobb szakértelemmel rendelkezők segítségével, azokkal folyamatos interakcióban sajátítják el a közösség releváns ismereteit, és mozognak a közösség periferiájáról fokozatosan a centrum irányába.

Amennyiben elfogadjuk, hogy a munkaerőpiacra belépő hallgatók egy tevékenységközösség részévé válnak, ahol a közös tevékenység során fogják majd az adott szakterület műfaji/kommunikációs konvencióit elsajátítani, akkor nem az a feladatunk, hogy a szakmai tevékenységközösségen kívül állóként megpróbáljuk nekik megtanítani, hogyan kommunikáljanak az adott közösségben, hanem az, hogy képessé tegyük őket arra, hogy gyorsan és hatékonyan elsajátítsák azt a tudást, amelynek segítségével a perifériáról a centrumhoz egyre közelebb tudnak kerülni. Ezért a tanulási készségeiket kell fejleszteni: azt a készséget, hogy észrevegység a kommunikációs cél és annak nyelvi megvalósulása közötti kapcsolatot, vagyis azt, hogy egy konkrét beszédhelyzetben (értve ezalatt annak szakmai,

¹ https://regi.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/2011_0001_536_MagyarNyelv/ch30s05.html

társadalmi és intézményi meghatározottságát) megalkotott szövegben hogyan valósul meg annak kommunikációs célja.

A kommunikatív nyelvoktatás és a kiszámíthatatlan ELF kontextus létrehozása

A szaknyelvoktatás célja a hallgatók felkészítése az idegen nyelvű szakmai kommunikációra, gyakran a kommunikatív nyelvoktatás (*Communicative Language Teaching/CLT*) módszerével. A CLT egyrésztől nagyon fontos fejlődési lépcső volt a nyelvoktatásban, mivel előtérbe helyezte a kommunikációt és a produktív készségeket a korábbi, főleg receptív készségeket fejlesztő módszerekkel szemben. Hasonló fejlődés zajlott le a szaknyelvoktatásban is, a szakmai kommunikáció került előtérbe a szakmai regiszterek nyelvtani és lexikális sajátosságaira fókuszáló oktatás helyett (Negro, 2016). A CLT elméletének központi eleme a kommunikatív kompetencia fogalma, amely Hymes etnográfiai megfigyeléseken alapuló modelljére épül, és amelyet Canale és Swain (1980) emelt be az angol nyelv tanításának módszertanába. Ebben az elméletben a kommunikatív kompetencia négy komponensét azonosították: (1) a nyelvi kompetenciát – azaz a nyelvi kód ismeretét; (2) a szociolingvisztikai kompetenciát, amely a nyelvhasználat társadalmi meghatározottságát jelenti, tehát azt, hogy a beszélő képes az adott beszédhelyzetnek megfelelően kommunikálni, a megfelelő regisztert, udvariassági formulákat használni; (3) a szövegalkotási kompetenciát, vagyis annak a képességét, hogy koherens szöveget tudjunk létrehozni; és (4) a stratégiai kompetenciát, a verbális és nonverbális kommunikációs stratégiák helyes használatának ismeretét (önkorrekció, interakciós forgatókönyvek ismerete és kiválasztása, együttműködés, szókincsihányok áthidalása, szóátvétel, stb.). Ezek a kompetenciák, amelyeket Hymes a különböző beszédhelyzetekben megvalósuló kommunikáció jellemzésére használt, elérendő célként és tananyagként kerültek a nyelvpedagógiába (Leung, 2005).

A kommunikatív nyelvoktatás módszertanával kapcsolatban számos kritika fogalmazódott meg. Felvetődött a kérdés, hogy valóban alkalmas-e a kommunikatív készség fejlesztésére. Nyelvtanárok és kutatók egyaránt felismerték, hogy nem feltétlenül valósul meg valódi kommunikáció a tanórán (Kumaravadivelu, 2006;), mert a tanárok gyakran nem tudnak ehhez szükséges pedagógiai helyzeteket teremteni (Didenko – Pichugova, 2016, Nunan, 1987). A sikertelenségnek több lehetséges okát tárja fel a szakirodalom. Az egyik az, hogy a kommunikatív kompetenciát az anyanyelvi beszélők nyelvi kompetenciájához méri, mind a nyelvi, mind a szociolingvisztikai kompetencia tekintetében (Dewey, 2014; Illés, 2011; Jenkins, 2012; Kramersch, 1997; Leung, 2005; Seidlhofer, 2001; 2012). Az anyanyelvi szint elérése mint nyelvtanulási cél, azonban két szempontból hátráltatja a nyelvtanulást. Egyrészt, nehezen határozható meg, mit jelent az anyanyelvi kompetencia nyelvhelyesség, és nyelvi viselkedés szempontjából, ezért a nyelvkönyvek csak egy idealizált anyanyelvi beszélőt tudnak bemutatni, és azt, hogy miképpen viselkedhetnek, mit mondhatnak egy adott szituációban (Leung, 2005). Másrészt, az anyanyelvi szint az idegen nyelvet tanulók számára elérhetetlen (Cook, 1999), ennek következtében a CLT ahelyett, hogy a kompetens nyelvhasználó státusz elérését tűzné ki célul, fenntartja az örökös nyelvtanuló (=a nyelvet sosem tökéletesen használó) státuszát. Az anyanyelvi szint elérhetetlenül lebeg a nyelvtanulók feje fölött, ami sokukat elbátortalanít, nem merik használni a nyelvet sem az osztályteremben, sem a való életben. Erre utal Magnuczné (2014), amikor azt szorgalmazza, hogy a nyelvtanulók kompetenciaérzését növelni kell.

A hallgatók nemzetközi kommunikációra való felkészítését nem segíti az sem, hogy a kommunikatív nyelvoktatás a nyelvtanulást egynyelvű vállalkozásnak tekinti. Az EFL/BELF kutatások megmutatták, hogy a különböző anyanyelvű beszédpartnerek angol nyelvű interakcióiban fontos szerep jut a beszélők által ismert összes nyelvnek mind a jelentésalkotásban, mind az egymáshoz való alkalmazkodásban (Cogo, 2012). A CLT nem

használja ki a többnyelvűségben rejlő lehetőségeket, azt, hogy a nyelvtanulók felfedezzék az anyanyelvük és az idegen nyelv rendszerének hasonlóságait és különbségeit (Budai, 2013). Ezáltal figyelmen kívül hagyja a tanulás egyik fontos elvét, vagyis azt, hogy akkor tudjuk az információt tárolni és előhívni, ha azt valamilyen korábbi tudásunkhoz kötjük (Widdowson, 2013).

Harmadrészt, mind a CLT, mind a szaknyelvoktatás törekszik az autentikus, valódi kommunikáció bemutatására, ezért gyakran eredeti (angol nyelvterületen angol anyanyelvű olvasónak szóló) szövegeket használ. Amikor ezeket a szövegeket egy tankönyvbe átemelik, vagy a nyelvórán használják, megváltozik a szövegek célja és hatása, mivel más a célközönség (Hutchinson – Waters, 1987). Ráadásul, az üzleti életben az angolt közvetítőnyelvként használó szakemberek nem az angol anyanyelvű szakemberek nyelvi viselkedését utánozzák. Az üzleti angol nem azonos azzal, ahogy az angolok kommunikálnak az üzleti életben (Widdowson, 2003). Az angol nyelven szakmai közönségnek írt szövegek tehát csak a nyelvi kód, a szókinés és nyelvtan tanítására alkalmasak, de arra nem, hogy bemutassák a kapcsolatot a szöveg kommunikatív célja és a nyelvi megformálás között. Ugyanakkor ez különösen fontos lenne a ma nyelvhasználói számára, hiszen éppen azt kellene megtanulniuk, gyakorolniuk, hogy mindig az adott beszédhelyzethez igazítsák az üzenet nyelvi megformálását. A nyelvtanításnak, és különösen az üzleti angol tanításának tehát elsődlegesen a hallgatók azon képességét kellene fejleszteni, amely lehetővé teszi a különböző (legtöbbször lingua franca) beszédhelyzetekhez való alkalmazkodást és jelentésközlést (Widdowson, 2003).

Lehetőségek az ELF kontextus létrehozására a tanórán

Az üzleti angol kurzusok legfontosabb feladata tehát a hallgatók felkészítése az angol mint közvetítőnyelv használatára, a kiszámíthatatlan kommunikációs helyzetek kezelésére, valamint az önálló nyelvtanulásra (Räsänen, 2008), annak érdekében, hogy egyetemi tanulmányaik után minél gyorsabban legyenek képesek a szakmai gyakorlatközösség nyelvhasználati konvencióit elsajátítani. Ezért a tanórán ELF kontextushoz hasonló kommunikatív szituációkat kell létrehozni, amelyben a hallgatók nyelvi problémamegoldó készségei fejlődnek (Illés, 2013). Mivel az üzleti angol kurzusokon döntő többségében kizárólag magyar anyanyelvű hallgatók vesznek részt, az ELF kontextus, vagyis az egymáshoz való alkalmazkodás és jelentésközlés csak olyan feladatok megoldása során fog megvalósulni, amelyek *„a megszokottól valamennyire eltérőek, és önálló interpretációs erőfeszítésre késztetnek”* (Illés, 2013:12). Az ilyen feladatmegoldás során megvalósulhat az a kívánatos helyzet, amikor a hallgatók a nyelvet nyelvhasználaton keresztül tanulják (Grundy, 2007; Illés, 2013). Ekkor a nyelvóra nem egy laboratórium, ahol megtanulják, mit kell majd akkor csinálni, amikor valódi kommunikációra kerül sor (a kommunikatív nyelvoktatás gyakorlatában egy anyanyelvű beszélővel), hanem valódi kommunikációt igénylő, a nyelvhasználók világról alkotott tudását, fogalmi sémáit aktivizáló helyzet (Illés – Akcan, 2016; Wilkinson, 2008).

A fenti cél elérésére alkalmas a tartalomalapú nyelvoktatás (CLIL), a feladat-központú tanulás, a fordítás (Illés – Akcan, 2016; Magnuczné, 2014), illetve a problémaközpontú tanulás (Wilkinson, 2008). Ezek a módszerek azért lehetnek eredményesek, mert hiteles, valódi kommunikációt igénylő szituációkba helyezik a hallgatókat: mindegyikben szükség van a nyelvtanulók korábbi tudásának és fogalmi sémáinak aktiválására, szükség esetén ezek módosítására. Ráadásul, mivel ezeket a feladatokat nem lehet a beszédpartnerhez (a fordítás esetén a célközönséghez) való alkalmazkodás nélkül megoldani, ezek a típusú feladatok jól szimulálják a lingua franca kommunikációs helyzeteket.

Magyarországon a CLIL módszer többnyire az alsó- és a középfokú oktatásban terjedt el, a felsőoktatásban könnyebben megvalósítható a feladat- és a problémaközpontú tanulás. Mindkettő a konstruktivista tanuláselméleten alapul, hiszen a feladatmegoldás során létrejövő

tudás a hallgatók közötti interakciók során jön létre. Mindkettő jól modellezi azt a valós helyzetet, amikor a munka világába belépő hallgató a tevékenységközösség újonnan érkező tagjaként a tapasztaltabb kollégáktól interakciókon keresztül tanulja meg az adott munkakör betöltéséhez szükséges ismereteket. A feladat vagy probléma megoldása során a hallgatók példákat és analógiákat keresnek, következtetéseket vonnak le, a jelenségeket a személyes tapasztalataikhoz kötik, összefoglalják, amit tudnak, összehasonlításokat tesznek, valamint megkülönböztetik a feladat során felmerülő fontos és kevésbé fontos szempontokat – mindezt angolul (Wilkinson, 2008). Így ezáltal megvalósul a nyelvhasználaton keresztül történő nyelvtanulás.

A fordítási feladatok, bár a kommunikatív nyelvoktatás száműzte a pedagógiai gyakorlatból, valódi közvetítőnyelvi kommunikációs helyzeteket hoznak létre, mivel a beszélőnek nemzetközi célközönség számára kell az üzenetét megfogalmaznia. Ahhoz, hogy az üzenet átmenjen, a beszélőnek figyelembe kell vennie, mit tudhat, hogyan láthatja a világot az olvasó, milyen elvárásai, meggyőződései lehetnek a témával kapcsolatban. Ezáltal a hallgatók azt gyakorolják, hogyan tudnak alkalmazkodni és a kulturális különbségeket áthidalni önmaguk és a beszédpartnerük között. Ráadásul, a fordítási feladatok megoldása során tudatosíthatjuk azt is, hogy milyen más nyelvi eszközöket kell használni ugyanannak az üzenetnek a célba juttatásához különböző célközönség esetében.

A fordítási feladatoknál rugalmasabb és spontánabb alkalmazkodást követelnek meg azok, a Bakó Alexandra által orvostanhallgatók számára kidolgozott osztálytermi feladatok, amelyek az ELF kommunikációban felmerülő problémákat szimulálják (Bakó, 2021), és amelyeket az üzleti angol tanítása során is alkalmazni lehet. Ezekben a szimulált helyzetekben a kommunikáló felek egyike olyan instrukciókat kap, amelyeket a másik fél nem ismer, és amelyek azonnali nyelvi problémamegoldásra kényszerítik. Ilyenek lehetnek például bizonyos szavak, amelyeket az egyik fél „nem ért”, vagy félreért, esetleg az egyik fél nem működik együtt a jelentésalkotásban, csak azt várja, hogy a másik alkalmazkodjon. Természetesen ennek a nyelvi felkészítésnek elengedhetetlen része a problémák forrásának felismerése és tudatosítása. Az üzleti életben problémát okozhat az eltérő nyelvtudás, valamint a kulturális különbségek, amelyek jelentkezhetnek a nemzeti vagy a vállalati kultúra szintjén, illetve az egyes országok üzleti életében használt protokollok szintjén is. A problémák tudatosítása után fontos lépés a megoldási lehetőségek, az alternatív nyelvi megoldások megbeszélése. Ezáltal a hallgatóknak az a készsége fejlődik, amely lehetővé teszi annak felismerését, hogy az általuk küldött üzenetet a beszédpartner nem értette meg vagy félreértette. Emellett gyakorlatot szereznek abban, hogy hogyan lehet az üzenet nyelvi megformálását úgy alakítani, hogy az a leginkább figyelembe vegye a másik fél világról alkotott tudását, nyelvi szintjét és kulturális meghatározottságait.

A fent említett módszerek mindegyike alkalmas a nyelvi alkalmazkodóképesség és problémamegoldás fejlesztésére. Az ELF kontextusra való felkészítésben azonban a fordításnak és a szimulációnak az előnye a tartalomalapú nyelvoktatással (CLIL), illetve a feladatközpontú és a problémaközpontú tanulással szemben az, hogy ez a két módszer erősen támaszkodik a kommunikációs helyzetben rejlő esetleges problémák és az alternatív megoldási lehetőségek tudatosítására. Az üzleti életben természetesen a kommunikáció közben nincs lehetőség a lehetséges alternatív nyelvi megoldások végiggondolására. Ezért szükség van arra, hogy a szaknyelvi kurzusok céljai közé bekerüljön a nyelvi rugalmasság fejlesztése is annak érdekében, hogy az egyetemet végzett szakemberek észrevegyék a kommunikáció során felmerülő problémákat és képesek legyenek azokat megoldani.

Hivatkozások

- Bakó, A. (2021, in press): Preparing healthcare providers for communication with patients in ELF contexts – a methodological framework of developing terminological awareness. In: Tweedie, M. G. – R Johnson, R. (eds.) (2021): *Perspectives on Medical English as a Lingua Franca*. Cambridge Scholars Press: Walker, Newcastle
- Basturkmen, H. (2006): *Ideas and options in English for Specific Purposes*. Lawrence Erlbaum Associates: London
- Bhatia, V. K. (1993): *Analysing genre: Language use in professional settings*. Pearson: Edinburgh Gate
- Belcher, D. D. (2006): English for Specific Purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*, 40/1. 133–155
<https://doi.org/10.2307/40264514>
- Budai, L. (2013): Merjünk támaszkodni az anyanyelvünkre! *Modern nyelvoktatás*. 19/4. 47-56 Elérhető online: http://epa.niif.hu/03100/03139/00023/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatás_2013_4_047-056.pdf
- Canagarajah, S. (2014): In search of a new paradigm for teaching English as an international language. *TESOL Journal*. 5/4. 767-785 <https://doi.org/10.1002/tesj.166>
- Canale, M. – Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1/1. 1-47
<https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Cogo, A. (2009): Accommodating difference in ELF conversations: A study of pragmatic strategies. In: Mauranen, A. – Ranta, E. (eds.) (2009): *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Cambridge Scholars Publishing: Newcastle Upon Tyne
- Cogo, A. (2012): English as a lingua franca: concepts, use, and implications. *ELT Journal*. 66/1. 97-105
<https://doi.org/10.1093/elt/ccr069>
- Cook, V. (1999): Going beyond the native speaker in language teaching, *TESOL Quarterly*. 33/2. 185-209
- Cook, V. (2002): Language teaching methodology and the L2 user perspective. In: Cook, V. (ed.) *Portraits of the L2 user*, Multilingual Matters LTD, Clevedon
- Dewey, M. (2014): Pedagogic criticality and English as a lingua franca. *Atlantis. Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*. 36/2. 1 –30
- Didenko, A. V. – Pichugova, I. L. (2016): Post CLT or post-method: Major criticism of the communicative approach and the definition of the current pedagogy. SHS Web of Conferences, 28. Elérhető online: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162801028>
- Dudley-Evans, T. – St John, M. J. (1998): *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press: Cambridge
- Ellis, M. – Johnson, C. (1994): *Teaching Business English*. Oxford University Press: Oxford
- Frendo, E. (2005): *How to teach Business English*. Pearson Education Limited: Edinburgh Gate
- Graddol, D. (2006): *English Next*. Letöltve: <http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/books-english-next.pdf>, 2016.07.21
- Grundy, P. (2007): Language evolution, pragmatic inference, and the use of English as a lingua franca. In: Kecskés, I. – Horn, L. R. (eds.) (2007): *Explorations in pragmatics: Linguistic, cognitive and intercultural aspects*. Walter de Gruyter: Berlin
- Hutchinson, T. – Waters, A. (1987): *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge University Press: Cambridge
- Illés, É. (2011): Communicative language teaching and English as a lingua franca. *ViennamWorking Papers*. 3-16
- Illés, É. (2013): Az angol mint lingua franca – új nyelvpedagógiai kihívás. *Modern nyelvoktatás*. 19/1-2. 5-16 Elérhető online: http://epa.niif.hu/03100/03139/00021/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatás_2013_1-2_005-016.pdf
- Illés, É. – Akcan, S. (2016): Bringing real-life language use into EFL classrooms. *ELT Journal*. 71/1. 3-12
<https://doi.org/10.1093/elt/ccw049>
- Jenkins, J. – Cogo, A. – Dewey, M. (2011): Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*. 44/3. 281-315 <https://doi.org/10.1017/S0261444811000115>
- Kankaanranta, A. – Louhiala-Salminen, L. (2013): “What language does global business speak?” – The concept and development of BELF. *Ibérica*. 26. 17-34
- Kankaanranta, A. – Louhiala-Salminen, L. – Karhunen, P. (2015): English in multinational companies: implications for teaching “English” at an international business school. *Journal of English as a Lingua Franca*. 4/1. 125-148 <https://doi.org/10.1515/jelf-2015-0010>
- Kankaanranta, A. – Planken, B. (2010): BELF competence as business knowledge of internationally operating business professionals. *Journal of Business Communication*. 47. 380-407
<https://doi.org/10.1177%2F0021943610377301>
- Kramsch, C. (1997): The privilege of the nonnative speaker. *Modern Language Association*, 112/3. 359–369.

- Kumaravadivelu, B. (2006): TESOL methods: Changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, 40/1. 59–81 <https://doi.org/10.2307/40264511>
- Leung, C. (2005): Convivial communication: Recontextualizing communicative competence. *International Journal of Applied Linguistics*. 15/2. 120-144 <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2005.00084.x>
- Littlewood, W. (2014): Methodology for teaching ESP. In: Bhatia, V. – Bremner, S. (eds.) (2014): *The Routledge handbook of professional communication*. Routledge: London/New York
- Magnuczné Godó, Á. (2014): Lehet-e az angol mint lingua franca pedagógiai alternatíva? Tanári vélemények itthon és külföldön. *Modern Nyelvoktatás*. 20/4. 3-18 Elérhető online: http://epa.oszk.hu/03100/03139/00026/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktat_2014_4_003-018.pdf
- Negro, I. (2016): Developments in ESP: from register analysis to a genre-based and CLIL-based approach. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*. 22/1. 190-212 Elérhető online: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6677869>
- Nunan, D. (1987): Communicative language teaching: Making it work. *ELT Journal*. 41/2. 136-145 <https://doi.org/10.1093/elt/41.2.136>
- Pullin, P. (2010): Small talk, rapport, and international communicative competence. Lessons to learn from BELF. *Journal of Business Communication*. 47/4. 455-476 <https://doi.org/10.1177%2F0021943610377307>
- Pullin, P. (2013): Achieving “comity”. The role of linguistic stance in business English as a lingua franca (BELF) meetings. *Journal of English as a Lingua Franca*. 2/1. 1-23 <https://doi.org/10.1515/jelf-2013-0001>
- Räsänen, A. (2008): Tuning ESP/EAP for mobility, employability and expertise: A pedagogical process of change in focus, insight, and practice. In: Fortanet-Gómez, I. – Räsänen, C. A. (eds.) (2008): *ESP in European Higher Education*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia
- Rogerson-Revell, P. (2008): Participation and performance in international business meetings. *English for Specific Purposes*. 27. 338-360 <https://doi.org/10.1016/j.esp.2008.02.003>
- Seidlhofer, B. (2001): Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*. 11/2. 133-158 <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00011>
- Seidlhofer, B. (2009a): Orientations in ELF research: form and function. In: Mauranen, A. – Ranta, E. (eds.) (2009): *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Cambridge Scholars Publishing: Newcastle Upon Tyne
- Seidlhofer, B. (2009b): Common ground and different realities: World Englishes and English as a lingua franca. *World Englishes*. 28/2. 236-245 <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2009.01592.x>
- Seidlhofer, B. (2012): The challenge of English as a lingua franca. *Anglistik: International Journal of English Studies*. 23/1. 73-86
- Sharifian, F. (2009): Cultural conceptualizations in English as an international language. In: Sharifian, F. (ed.) (2009): *English as an International Language*. Multilingual Matters: Bristol
- Swales, J. M. (1990): *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press: Cambridge
- Swales, J. M. (2000): Languages for Specific purposes. *Annual Review of Applied Linguistics*. 20. 59-76 <https://doi.org/10.1017/S0267190500200044>
- Szabó, Cs. M. – Mátó, F. (2019). A munkaerőpiac elvárása: idegennyelvtudás – Hogyan fejleszthetik hallgatóik idegennyelvtudását a felsőoktatási intézmények, Letöltve: https://www.researchgate.net/publication/335128310_A_munkaeropiac_elvarasa_idegennyelvtudas_Hogyan_fejleszthetik_hallgatoik_idegennyelvtudasat_a_felsooktatasi_intezmenyek, 2021.01.07
- Talbot, F. (2009): *How to write effective business English. The essential toolkit for composing powerful letters, e-mails and more, for today's business needs*. Kogan Page: London/Philadelphia
- Widdowson, H. G. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford University Press: Oxford
- Wilkinson, R. (2008): Locating the ESP space in problem-based learning: English medium degree programmes from a post-Bologna perspective. In: Fortanet-Gómez, I. – Räsänen, C. A. (eds.) (2008): *ESP in European Higher Education*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia https://regi.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/2011_0001_536_MagyarNyelv/ch30s05.html