

„Úgy értsem, ahogy mondják – úgy mondjam, hogy értsék”

A fiatal szakmai értelmiség nyelvi felkészítése az információs társadalom kihívásaira

Az információs társadalom globális hálójában életünk szinte egyetlen mozzanata sem marad érintetlen. A világháló kéretlenül is befolyásolja tetteinket és gondolkodásunkat, ott hagyja lenyomatait személyes és kollektív életünk mindennapjaiban. A globalizálódó világ egyik sajátos vonása, hogy bár sok kultúrát magában foglal, mégis uniformizált, és elvárja tagjaitól a hasonló gondolkodásmódot, a kultúrákon átívelő kommunikáció képességét. A kommunikáció eszköze az új lingua franca, az angol nyelv, melynek kellő ismerete nélkül a globális környezetben könnyen kudarcot vallunk.

A szerző a globális társadalom és a globális angol nyelv általános leírása és a köztük fennálló kölcsönös kapcsolatok jellemzése után ismerteti azokat a nyelvi kompetenciákat, amelyek az egyes szakmákban nélkülözhetetlenek bizonyulhatnak a globális környezetben való érvényesüléshez. Végezetül összefoglalja azokat a pedagógiai célkitűzéseket, amelyeket a szakmai értelmiség nyelvi képzésében a cikkben megvilágított kérdések értelmében követendőnek tart.

Szerzői információ:

Feketéné Silye Magdolna

A Debreceni Egyetem Agrárszaknyelv Oktatási Központjában vezető nyelvtanár. Agrár- és környezetgazdálkodási szaknyelvet oktat, részt vesz a tantervfejlesztési munkálatokban. Tudományos tevékenységét a nyelvpedagógia, a tantervelmélet és a kultúraközi kommunikáció terén fejti ki; továbbá foglalkozik a nyelv és a társadalom kapcsolataival, valamint a globalizációnak az oktatásra gyakorolt hatásaival. Jelenleg doktori disszertációját készíti a szaknyelvvoktatás témakörében. Több szakmai egyesület munkájában vesz részt.

Így hivatkozzon erre a cikkre:

Feketéné Silye Magdolna. „„Úgy értsem, ahogy mondják – úgy mondjam, hogy értsék””.

Információs Társadalom III, 3–4. szám (2003): 105–115.

<https://dx.doi.org/10.22503/inftars.III.2003.3-4.6>

A folyóiratban közölt művek

a Creative Commons Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0

Nemzetközi Licenc feltételeinek megfelelően használhatók.

Feketéné Silye Magdolna

„Úgy értsem, ahogy mondják – Úgy mondjam, hogy értsék”

A fiatal szakmai értelmiség nyelvi felkészítése
az információs társadalom kihívásaira

Az utóbbi évtizedben az információs társadalom egyre szorosabbra feszülő „globális hálójában” életünk szinte egyetlen vetülete sem maradt érintetlen. A „Net” törvényszerűségeivel kéretlenül is befolyásolja tetteinket és gondolkodásunkat (Castells 1996), otthagya lenyomatát személyes és közösségi életünk mindennapjaiban. A globalizálódó világ egyik sajátos vonása, hogy bár sokrétű kultúra jellemzi, mégis uniformizált, elvárja tagjaitól a hasonló gondolkodásmódot, a kultúrákon átívelő kommunikáció képességét. A kommunikációban a *lingua franca* szerepét az angol nyelv játssza, melynek kellő ismerete nélkül a globális környezetben minden megmérettetés könnyen kudarcot jelenthet. Nem kétséges, hogy a nyelvismeret ily mértékű felértékelődése gondolatok sorát indítja el a nyelvtanárban, és arra sarkallja, hogy az adott környezetben keresse munkája hatékonyabbá tételének lehetséges módjait.

Bevezetés: az információs társadalom

Mielőtt e dolgozat lényegi problémakörének vizsgálatát, az információs társadalom valamint az angol nyelv és nyelvhasználat között fennálló viszonyrendszer elemzését elkezdenénk, a kifejtendő gondolatok tágabb kontextusba helyezése végett röviden tekintsük át vizsgálódásaink közege, az információs társadalom egyik lehetséges, gazdasági-társadalmi szempontú értelmezését.

Castells (Castells 1996, 1997) társadalomtudományi trilógiája első kötetében megállapítja, hogy az 1970-es évektől kezdődően a huszadik század végére a kapitalizmus olyan új formája jelent meg a világon, ami jellegében globális, erősen célorientált és lényegesen hajlékonyabb minden korábbinál. A Föld társadalmi egyre inkább a globális háló (a Net) és a nemzeti/személyes önazonosság (a Self) bipoláris szembenállása mentén strukturálódnak. A „Net” és a „Self” egymásra hatásának eredményeként maga az emberi élet is sok tekintetben átrendeződik. A „Self” azokat az erőfeszítéseket szimbolizálja, amiket az egyén saját önazonosságának és stabilitásának megőrzése érdekében tesz abban az instabilitásban, amit az alapvető társadalmi és gazdasági tevékenységek dinamikusan működő globális hálózati rendszerekké való átalakulása gerjeszt. Ezt a gazdaságot Castells „információs és globális gazdaságnak” (*informational and global economy*) nevezi, ami azért információs, mert főszereplőinek versenyképessége a többnyire elektronikus úton áramló információk elérésének és

hasznosításának gyorsaságától és hatékonyságától függ, és azért globális, mert a működtetés minden mozzanata (a beruházástól a termék előállításáig és értékesítéséig) – közvetlenül a multinacionális szervezetek vagy közvetett módon más hálózatok útján – az információs technika felhasználásával, globális szinten történik. A létrejött új társadalmi formát Castells „hálózati társadalomként” (*Network Society*) definiálja, amelyben az új rendszerű gazdasági működés következtében a társadalom kisebb vagy nagyobb egységeinek bonyolult rendszerében az egyének, csoportok és szervezetek között új térbeli és időbeli kapcsolatok alakulnak ki.

E gazdaság jellemzője, hogy képes valós időben globális szinten működni, s ezáltal a tér és az idő fogalma is átértelmeződik: az információs technológia által teremtett „időtlen időben” (timeless time) és „hely nélküli térben” (placeless space) mint komplex rendszerben bármi, bármikor és bárhol megtörténhet, függetlenül attól, hogy az, ami történik, hol fejt ki hatását, hol és milyen folyamatokat gerjeszt (Castells 1997, Rókusfalvy 2001). Mindezekkel együtt a gazdaságok és társadalmak szereplői, vagyis a rendszer fogaskerekei, maguk az emberek (a munkaadók és a munkavállalók) továbbra is valós térben és valós időben léteznek. A két különböző tér- és időfelfogás ütközése miatt előállt strukturális skizofrénia Castells szerint olyan kulturális és személyiségi zavarokhoz vezet, melyek következtében mind a nagyobb, mind a kisebb társadalmi egységek (a nemzetektől az egyének szintjéig) elveszít(het)ik azonosságtudatukat, hogy azután – törvényszerűen – megpróbálják azt újrat teremteni. Az azonosságtudat megőrzése, illetve újratemlése szükségszerű és kulcsfontosságú, hiszen – sajátságos módon – a globális gazdaságban is a nemzeti (kulturális, értékrendbeli) azonosságon nyugvó szerveződés marad az a valós térben és időben érzékelhető legitim egység, amelyből kiindulva az egyre nyomasztóbban jelentkező globális problémák megoldhatók. Warschauer ugyanezt a jelenséget „relokalizáció”-nak nevezi (Warschauer 2000).

Mindezekből logikusan következik a gondolat, hogy a valós térben és időben élő egyén számára szinte kényszerítő erejű igény és szükséglet, hogy megpróbálja megismerni a globális környezetet működtető szabályszerűségeket és az ott kialakult kommunikációs szokásokat, ehhez pedig mindenképp meg kell ismernie azt a nyelvet, amelyen a sokrétű kultúrájú globális világban tájékozódni tud, és ezt olyan intelligens és kritikus módon kell megteremtenie, hogy közben saját egyéni és nemzeti önazonosságát is megőrizze (F. Silye 2001a).

Végezetül – pusztán felsorolásszerűen – nézzük meg, hogy a már korábban is hivatkozott Castells és más elemzők hogyan határozzák meg a paradigmaváltás utáni globális társadalom és globális gazdaság főbb jellemzőit:

- A korábbi ipari társadalmakban dominánsan *monokulturális* környezetben végzett munka tekintélyes mértékben *multikulturális* közegbe kerül.
- A munkavégzés (például a távmunka esetében) a korábbi *valós térbeli és valós időbeli* az informatika térhódításával egyre inkább *virtuális térbe és időbe* tevődik át (Castells 1996).
- Megváltozik a munkaerő alkalmazásának módja: az *egész életre szóló, teljes munkaidőben történő (full-time)* alkalmazás helyett ma már általános a *rugalmas keretek között, részmunkaidőben* (networking, flexitime) végzett munka (Castells 1997).
- Az ipari társadalomra korábban jellemző munka jellege is megváltozik: a ma-

nufakturális és gépi *termelő munka* vezető helyét mára már jelentős mértékben átvette a *szolgáltatás*, és lassan napi realitássá válik az elektronikus úton történő távszolgáltatás is.

- A különböző képzettséget kívánó munkakörök között korábban elfogadott „fehér *galléros* – *kék galléros*” megkülönböztetés nem állja meg többé a helyét, helyette talán megfelelőbb a Reich (Reich 1991) által javasolt osztályozás, melynek fő kategóriáit a *rutintermelő* (*routine production worker*) – például szalagmunkás, betanított munkás stb., a *humán szolgáltató* (*in-person service worker* – például szállodai, bolti kiszolgáló személyzet stb.) és a *szimbolikus elemző* (*symbolic analyst* – például mérnök, rendszerszervező, tudós, más magasán kvalifikált értelmiségi) munkakörök alkotják.
- Az új környezetben megváltoznak a *készségek és kompetenciák* iránti igények: az egyetlen szakterületre koncentrált szaktudás helyett mobilis, többirányú, könnyen adaptálható ismeretekre és kompetenciákra, információfeldolgozó és kommunikációs készségekre van szükség, illetve olyan személyiségre, amely a globális igényekhez rugalmasan képes alkalmazkodni. A személyiségjegyek vonatkozásában azonban Huitt (Huitt 1999) egy másik nagyon lényeges elemre is felhívja a figyelmet: a huszonegyedik század emberének „értékes jellemre” (*good character*) is szüksége van. (Huitt ezen azoknak az alapvető morális értékeknek a meglétét – de legalábbis a tiszteletét és a felénk való törekvést – érti, melyek az emberiség kultúrájában mélyen gyökereznek, és mint mindig, továbbra is zálogát jelentik az egyén és a társadalom harmonikus fejlődésének. Ilyen értékek például a becsület, a tisztesség, a család és a történelmi, művészeti, vallási hagyományok összetartó erejének tisztelete, a munka becsülete, a kötelességtudás stb.).

A globális vagy nemzetközi angol nyelv

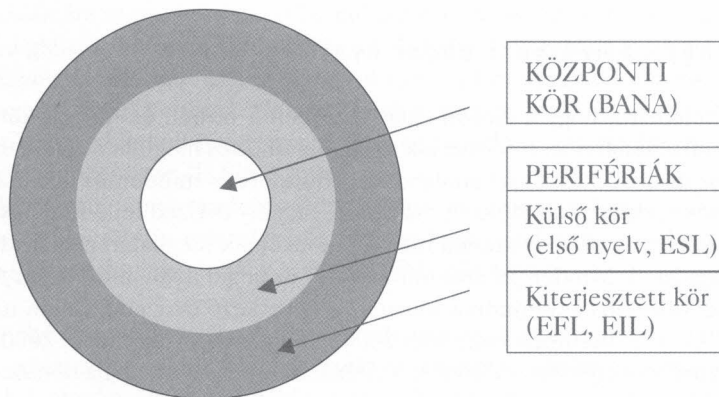
Könnyen belátható, hogy a globális környezetben a térbeli és időbeli korlátok nélkül szüntelenül áramoltatott információk továbbításához és megfelelő értelmezéséhez (kódolásához és dekódolásához) általánosan elfogadott és mindenütt alkalmazható kommunikációs eszközre van szükség. Az utóbbi néhány évtized fejlődése úgy hozta, hogy ennek a feladatnak az ellátására ma a Föld lakóinak meghatározó hányada az angol nyelvet fogadja el. Minden jel arra mutat, hogy az angol nyelv mint *lingua franca* terjedése az interkulturális kommunikációban az elkövetkező évtizedek során tovább fog folytatódni, fokozott ütemben (vö.: Bódi 2000). Warschauer (Warschauer 2000) úgy véli, hogy ezt a további terjedést, erősödést a globalizáció folyamata fogja döntően befolyásolni. A globalizáció folyamatának hatása Warschauer véleménye szerint elsősorban abban lesz tetten érhető, hogy az angol nyelvnek a *gazdasági és tudományos életben* napjainkban is már-már szinte kizárólagossá váló szerepe tovább erősödik. Warschauer ennek a megállapításának alátámasztásául Crystal (Crystal 1997) felmérésére hivatkozik, mely szerint a *világ nemzetközi szervezeteinek 85%-a napjainkban az angol nyelvet használja munkanyelveként, míg a világ tudományos publikációinak 90%-a készül angol nyelven*. Hivatkozhatunk azonban Crystal egy másik művére is (Crystal 1992), melyben a szerző – felmérések alapján – megállapítja, hogy a világon *az angol nyelvet beszélők több mint kéthar-*

mada nem anyanyelveként használja az angol nyelvet. Ezt a szinte köztulajdonként használt angol nyelvet manapság gyakran a „globális” megkülönböztető jelzővel illetik (*global Englishes sic.*), arra utalva, hogy sajtósági funkciókkal rendelkezik. Felmerül tehát a kérdés: mi is tulajdonképpen ez a *globális angol nyelv* és mi a viszonya a jelző nélküli angol nyelv egészéhez?

Széleskörű elterjedtsége és sokirányú alkalmazása miatt magának az angol nyelvnek sok variációja létezik. Ezeket általában a „központ” és a „periféria” tartozó csoportokra szokták bontani (1. ábra). A központi csoportba Holliday (Holliday 1994) az angol nyelv anyanyelvi variációit sorolja (BANA országok: Nagy-Britannia, Ausztrália és Észak-Amerika). A perifériák csoportja ennél összetettebb szerkezetű, hiszen nem csupán az anyanyelvi variációkat foglalja magába. Quirk (Quirk 1990) két alcsoport vagy „kör” meghatározását látja célszerűnek: a külső körbe az angolt első nyelvként soknyelvű környezetben használó országokban beszélt variációt (például Szingapúr, India), valamint az angolt mint második nyelvet (English as a Second Language – ESL) sorolja, míg a kiterjesztett körbe az angol idegen nyelvként használt variációja kerül. A nemzetközi környezetben használt globális angol helye is ebben a kiterjesztett körben van. Mi több, Jenkins (Jenkins 1996) egyenesen amellet érvel, hogy mivel a sok kultúrájú környezetben kívánatosnak talált angol nyelvtudás fókuszja az anyanyelv-közeli kompetenciákról áttevődött a nemzetközi érthetőség elvárásainak való megfelelésre, az *angol mint idegen nyelv* (*English as a Foreign Language: EFL*) megnevezés helyett pontosabb a *nemzetközi angol nyelv* (*English as an International Language: EIL*) megjelölés, ami jelentéstartalomban azonos a „globális angol” jelöléssel.

1. ábra.

Az angol nyelv variációi (Holliday és Quirk alapján)



A „globális angol” sok tekintetben szimplifikálódott, nyelvtanilag, lexikailag, szemantikailag, fonetikusán és stílárisan módosult, több kultúra által megtermékenyített nyelvi variáns, melyet a nem angol anyanyelvű beszélők sokasága legjellemzőbb módon az egymás közötti, kevésbé jellemzően pedig az anyanyelvi beszélőkkel való kommunikáció eszközeként használ. Nagyon valószínű, hogy a huszonegyedik század embere ezt az angolt fogja második, „kommunikációs anyanyelvének” tekinteni. *Warschauer* (Warschauer 2000), *valamint Campbell és Tsai* (Campbell et al. 1982) ugyanakkor megállapítják, hogy az ilyen kommunikációs helyzetekben, amikor gyakran előfordul, hogy a résztvevők egyike sem anyanyelvi beszélő, a nyelvi eszközökkel folyó információcsere során akár több különböző kulturális és társadalmi beágyazottságú mentalitás találkozhat egymással, ami adott esetben gyengítheti a kommunikáció sikerét, vagy akár annak kudarcához is vezethet. Ilyen helyzetekben nem bizonyul elégségesnek a jó nyelvtani, lexikális és fonetikai tudás, ha nem kapcsolódik hozzá a szociokulturális kommunikációs kód ismerete és alkalmazásainak képessége (Savignon 1983). A kommunikáció sikeretelensége azonban nemcsak a nem anyanyelvi beszélők egymás közötti, illetve anyanyelvi beszélőkkel folytatott információcsereje során fenyeget, hanem fordított esetben is: a globális angol nyelven folyó diskurzus megértése az anyanyelvi beszélő számára is komoly problémát jelenthet (Smith 1983).

A probléma kezelésének egyik lehetséges módja egy „közös minta” (*common standard*) meghatározása, mely Jenkins szerint a brit vagy az amerikai nyelvi standard egyezményes elfogadását jelentené. E standard definiálása azonban nem egyszerű, nem is beszélve gyakorlati alkalmazásáról, hiszen csak a brit angolon belül is többféle standard létezik (*Standard English, Received Pronunciation, COUBILD Authentic Spoken English*). Melyiket fogadjuk el közös mintaként? Az egyetemes standard alkalmazását ezen kívül az is nehezíti, hogy számos eleme nehezen elsajátítható olyan környezetben, ahol az idegen nyelvű és az anyanyelvű beszélők közötti beszédaktusok lehetősége korlátozott (ide tartoznak a szociokulturális kompetenciák és a kiejtés problémái is), márpedig a globális környezet éppen ilyen (Ellis 1991). Mindezen túl, mivel napjainkban már csak minden negyedik nem anyanyelvi beszélőre jut egy anyanyelvi beszélő (Kachru 1991), egyáltalán nem állítható biztosan, hogy az idegen ajkúak egymás közötti kommunikációjukhoz éppen az anyanyelvi standardot látják szükségesnek elsajátítani, arról nem is beszélve, hogy az Interneten folyó kommunikációban amúgy is problémát jelent a nemzetközi kommunikációs standardok elterjesztése és betartása, illetve betartatása.

Az is nyilvánvaló azonban, hogy vannak olyan nyelvtanulói csoportok, amelyek bizonyos okok (a végzendő munka jellege, tanulási célok) miatt az anyanyelvi standardhoz alkalmazkodó nyelvtudás elsajátítására törekkenek. A közös standardnak való megfelelés tehát a nyelvtanulók különböző csoportjaiban nem feltétlenül egységes tanulási célként jelenik meg. Amint azt *Widdowson* (Widdowson 1994) megfogalmazza, a nyelvtanár reálisan teljesíthető feladata ilyen körülmények között nem a minden áron anyanyelvi megközelítő tökéletességű nyelvtudás elérésére való törekvés, hanem az adott nyelvtanulói csoport nemzetközi kontextusba helyezett gyakorlati szükségleteinek megfelelő, azokat a legtökéletesebben szolgáló ismeretek és készségek kialakítása.

Nyelvi műveltségi kompetenciák

A fenti körülmények ismeretében ésszerűnek tűnik, ha az idegennyelvtudást a műveltségi kompetenciák oldaláról megközelítve próbálják meghatározni.

Az írástudás a hagyományos értelmezés szerint azoknak a kognitív kompetenciáknak az összességét jelenti, melyek megléte alkalmassá teszi a nyelv használóját az olvasás, írás és számolás műveleteinek elvégzésére, vagyis egyfajta nyelvi kódolási és dekódolási képesség vagy műveltség (Warschauer 1997). Ehhez képest az írástudás fogalmának mai értelmezése lényegesen összetettebb. A jelenkori, sokrétű kultúrájú információs társadalmi környezetben teljes értékű élet és boldogulás szinte elképzelhetetlen elemző, kritikai és problémamegoldó gondolkodás, kultúraközi tájékozottság, metanyelvi ismeretek, idegennyelvtudás, számítógépes és médiaismeretek nélkül (*Ibid.*). Az írástudás fogalmi meghatározása helyett célravezetőbb, ha ezeket a készségeket összetett *műveltségi kompetenciaként* értelmezzük. A műveltségi kompetenciák vizsgálatával foglalkozó egyik tanulmányában Kasper így fogalmaz: a művelt ember olyan nyelvi készségekkel rendelkezik, melyek segítségével képes a számára szükséges információkat megtalálni, egybegyűjteni, azokat elemezni, szelektálni, majd újra-rendezni, és az adott problémák megoldásához megfelelő cselekvési tervet tud kidolgozni. Képes továbbá megtalálni és alkalmazni az önálló ismeretszerzés és a közös cselekvés szinergikus működtetésének módszerét. Kasper végül megjegyzi, hogy napjaink digitális társadalmában mindezeknek a kompetenciáknak ki kell egészülniük az úgynevezett „elektronikus kompetenciával” (Kasper 2000).

Magától értetődik, hogy az idegennyelvtudás iránti elvárások – hasonlóan az általános műveltségi kompetenciákhoz – szintén módosultak, hiszen az idegen nyelvet beszélőnek ebben az összetett műveltségi rendszerben, az adott szociokulturális kontextusban kell tudnia kapcsolatokat teremteni, kölcsönös információcserét folytatni, érvényesülni, sőt, nyelvtudását kognitív célokra is felhasználni. Roy és Starosta találóan jellemzik ezt a bonyolult összefüggésrendszert:

„Mivel a jelentés társadalmi-kulturális-történeti összefüggésekben születik ... és mivel a világ megismerése és megértése a nyelv által bomlik ki, ... a kommunikációs minták értelmezése abban a történeti környezetben gyökerezik, melyben a nyelvi aktus létrejön” (Roy–Starosta 2001).¹

Kramsch megfogalmazása szerint a nyelvtanulásnak három, egymástól elválaszthatatlan célkitűzésnek kell eleget tennie: a kommunikatív kompetencia és a kulturális ismeretek fejlesztésének, valamint a kognitív gyarapodás szolgálatának (Kramsch 1993). Az idegennyelvtudás Halliday társadalmi szemléletű szemiotikai értelmezése szerint is igen komplex készség, ami lényegesen többet foglal magába, mint a nyelvtani és lexikai ismeretek halmazát. Halliday felfogása szerint az idegennyelvtudást a nyelv mint rendszer, a nyelv mint művészet, a nyelv mint viselkedés és a nyelv mint tudás elemei alkotják. E négy komponens egymástól elválaszthatatlan (Halliday 1983). Az idegennyelvi műveltségi kompetenciákról Kasper (Kasper 2000) a következő világos meghatározásokat adja:

¹ A szerző fordítása.

- *A funkcionális nyelvi műveltséggel* rendelkező személy beszél, ért, olvas és ír idegen nyelven, valamint képes arra, hogy ezeket a készségeit – személyes szükségleteinek megfelelő mértékben – saját kognitív fejlődésének szolgálatába állítsa.
- *Az akadémiai nyelvi készségek* birtokában az ember különböző diszciplínákhoz tartozó és különböző műfajú írott vagy hangzó szövegeket tud elemző módon értelmezni, valamint hasonló szövegeket előállítani. Tudását képes új ismeretek felkutatása szolgálatába állítani, továbbá rendelkezik az ehhez szükséges stratégiai ismeretekkel.
- *A kritikai nyelvi műveltségű* személy értékelni, szelektálni és rangsorolni tudja az idegen nyelven szerzett információkat, képes önálló következtetések levonására és megfogalmazására.
- *A szociokulturális kompetenciák* a nyelvi készségek bikulturális vagy multikulturális kontextusban való alkalmazását, a kommunikáció mindkét irányú sikerességét, következképpen az eredményes munkavégzést segítik elő.
- *Az elektronikai kompetencia* az idegen nyelvű elektronikus források és műveletek kezelését biztosítja az előbbi négy szint szerint. Ez a kompetencia sajátságos módon nem csupán a korszerű műveltség egyik kívánatos eleme, de multiplikatív hatásával önmaga is eszköze lehet további nyelvi és egyéb járulékos kompetenciák kialakításának. Elég csak arra az egyedülálló lehetőségre utalnunk, amit a nyelvi kommunikációs kompetencia kialakításában oly fontosnak tartott célnyelvi környezet virtuális „előállításában” a világháló játszhat, de az Internet ugyanúgy kimeríthetetlen forrásként szolgálhat a célnyelvi tartalom tanításához is.

A nyelvi műveltségi kompetenciák és a foglalkozási típusok összefüggései

Ha a *Kasper* által definiált nyelvi műveltségi (*funkcionális, akadémiai, kritikai, szociokulturális, elektronikai*) kompetenciákat az információs társadalom globális környezetére értelmezve hozzárendeljük a korábban ismertetett, *Reich* által meghatározott *rutintermelő, humán szolgáltató és szimbolikus elemző* foglalkozási típusokhoz, akkor a következő összefüggéseket állapíthatjuk meg:

1. táblázat

A nyelvi műveltségi kompetenciák és a foglalkozási típusok viszonya

(*F. Silye 2001*)

Nyelvi műveltségi kompetencia	R1	R2	R3
1. funkcionális	+	+	+
2. akadémiai			+
3. kritikai		(+)	+
4. szociokulturális	+	+	+
5. elektronikai	(+)	+	+

R1: rutin termelő R2: humán szolgáltató, R3: szimbolikus elemző

Az 1. táblázatban jelzett összefüggésekből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a foglalkozási típustól függetlenül nélkülözhetetlen a *funkcionális* és a *szociokulturális* nyelvi kompetencia megléte, míg az akadémiai, a kritikai és az elektronikai kompetenciák fontossága a foglalkozási típustól és az alkalmazási helyzettől függően változó. A nyelvtanár olvasatában ez azt jelenti, hogy a nyelvi képzés tartalmát és szerkezetét mindig a nyelvet felhasználó személyek szükségleteinek ismeretében és azok függvényében kell meghatározni.

Ami az *elektronikai kompetenciát* illeti, egyre inkább úgy tűnik, hogy ennek bizonyos szintű megléte igen rövid időn belül mindhárom csoport számára nélkülözhetetlen lesz – ha máris nem az. A három csoportot (hasonlóan a nyelvtudáshoz) sokkal inkább a kompetencia mélysége, irányultsága és kiterjedtsége fogja megkülönböztetni, mintsem annak pusztá megléte vagy hiánya. (Gondoljunk például a számítógépes vezérlésű munkafolyamatokat ellenőrző szalagmunkásokra vagy betanított munkásokra: bizonyos alapszintű és szűk keresztmetszetű ismereteket igénylő informatikai műveletek elvégzése az ő esetükben is elkerülhetetlen.) Az elektronikai kompetencia szükségességének általános érvényét támasztja alá az az egyszerű tény is, hogy az elektronikus rendszerek sajátosságos jellemzőiknél fogva napjainkban az információ (a nyelvi üzenet) legfontosabb szállítóeszközévé váltak. Az elektronikai kompetencia összefonódása a nyelvi kompetenciákkal nyilvánvaló.

A két mindenhol nélkülözhetetlen kompetenciát tekintve magától értetődik, hogy a funkcionális nyelvi kompetencia kulcsszerepe nem igényel különösebb igazolást. A *szociokulturális kompetencia* kifejtése azonban némileg részletesebb elemzést igényel. Maga a fogalom a pedagógiai gyakorlat nyelvén tulajdonképpen a kultúráközi kommunikációs kompetenciák (*cross-cultural competences*) összességét jelenti. Szerepe az utóbbi időben a nagy társadalmi paradigmaváltás eredményeként kétségtelenül jelentősen megnőtt. E kompetencia megléte arra utal, hogy a nyelvtanuló rendelkezik ismeretekkel a „másik világ”, a célnyelvi szociokulturális környezet kultúrájáról, szokásairól, történelméről és egyéb sajátosságairól, továbbá – ami a legfontosabb – tudja, hogy ebben a környezetben mi helyénvaló és *neki* hogyan kell cselekednie. Ennek hiányában kölcsönös félreértettségi állapot (*misunderstanding*) alakul ki a kommunikáció szereplői között, és megfeneklik az információcsere (*communicational breakdown*) – ami nem is csoda, hiszen mindannyiunkat alapvetően saját kulturális, történelmi hátterünk, érintkezési szokásaink határoznak meg. *Gadamer* szavaival élve:

„Önmagunk és a világ megismeréséhez eredendően az a nyelv vezet el bennünket, mely a sajátunk.” (*Gadamer* 1976).²

A kultúráközi kommunikációs kompetencia avatott értelmezéséhez *Gadamer* kritikai hermeneutikáját hívhatjuk segítségül:

„Kommunikációs kontextusban a *sensus communis* a hallgató hovatartozásának megértését jelenti, míg a *megítélés* azt a képességet feltételezi, mellyel beszédpartnerünkhöz az adott környezeti összefüggéseknek megfelelő módon tudunk fordulni. Az *ízlés* a helyes időzítési érzéket és a helyénvalóságra való figyelmet foglalja magában.” (*Gadamer* 1989).³

² A szerző fordítása.

³ A szerző fordítása.

A nyelvtanuló céljai természetesen alapvetően befolyásolják nemcsak azt, hogy mely nyelvi műveltségi kompetenciák fejlesztésére van szüksége, hanem azt is, hogy számára az egyes ismeretek és kompetenciák milyen mélységű és összetételű elsajátítása a leghasznosabb.

A Reich által *szimbolikus elemzőként* leírt felsőszintű intellektuális munkakörököt betöltő személyek képzése nagy valószínűséggel az egyetemeken történik. Nekik nyilvánvalóan komplex nyelvi műveltségi kompetenciákra van szükségük, ami a nyelvi képzés széles keresztmetszetével, az általában alkalmazottnál differenciáltabb és sokrétűbb szerkezetével érhető el.

A Reich által megkülönböztetett másik két foglalkozási típus szűkebb keresztmetszetű, kifejezetten gyakorlatias, célorientált nyelvi felkészítést igényel. Ennek a helye valószínűleg a szakközépiskolában, az iskolarendszerű felsőfokú szakképzésben vagy a felnőttek átképzésének bizonyos szegmenseiben lehet.

Ahhoz, hogy a fiatal magyar szakmai értelmiség a fentiekben vázolt, elengedhetetlen nyelvi műveltségi kompetenciákra szert tehessen, meglátásom szerint a felsőfokú (szak)nyelvoktatás során legalább hét alapvető célnak kell teljesülnie (F. Silye 2001b):

- A nyelvtanulóknak tudniuk kell *érteni és az adott kontextusban értelmezni* az idegen nyelvű írott vagy szóban hangzó természetes és digitális szövegeket, diskurzusokat. Ehhez – a nyelvtudás különböző szintjeinek megfelelően – a nyelvi készségekhez (írás, olvasás, beszéd és hallás utáni megértés) kapcsolt különböző nyelvi és kommunikációs stratégiákat kell tudniuk alkalmazni, a *szó szerinti értéstől a kontextuális lényeg megértésén át a kulturális konnotációk* tudatos alkalmazásáig.
- *Tudatosan és kritikusán* kell tudniuk használni a nyelvet, ami annak a felismerésnek a céltudatos alkalmazását jelenti, hogy a nyelv a kommunikáció eszköze, melynek segítségével mások gondolkodása, tettei és kapcsolatai is befolyásolhatók. Ez a nyelvet ismerő személyek számára egyszerre jelent *lehetőséget és felelősséget*. E cél elérése érdekében nagyon lényeges a tanulók szociokulturális „dekódolási” készségeinek fejlesztése.
- Fel kell tudniuk ismerni az adott írott vagy szóban elhangzó szöveg *esztétikai, affektív, kulturális és társadalmi* értékeit, illetve tudniuk kell ezekre reflektálni. A produktív nyelvhasználat szempontjából ez azoknak a készségeknek a kialakítását jelenti, melyek segítségével a nyelv különböző regisztereiben gondolatok, vélemények és érzések kifejezésére alkalmas, igényes szövegek állíthatók elő.
- Ismerniük és tudniuk kell használni azokat a *hagyományos és elektronikus forrásokat*, melyek segítségével megszerezhetik a számukra szükséges információkat. Különös jelentősége van e tekintetben az elektronikus források kezelésének, az angol nyelv mint *lingua franca* segítségével. Az Internet a szakmai tartalomba ágyazott angol nyelvű források szinte kimeríthetetlen forrása, melynek rendszeres használata a szaknyelvi kompetenciák megszerzésének rendkívül hasznos eszköze lehet. Az információkeresés és -felhasználás folyamatában igen eredményesen fejleszthetők a *kritikai* és a *kreatív* nyelvi kompetenciák.
- *A nyelvi és nyelvtani jelenségeket és szerkezeteket az adott kontextusban kreatív módon kell tudniuk alkalmazni*, ami a nyelvtani szabályok és konvenciók biztos ismeretét is feltételezi. Ez a grammatikai kompetencia teszi lehetővé a gondolatok félreértésektől mentes, világos megfogalmazását. A nyelvtani helyességnek ugyan-

akkor együtt kell járnia a mondanivaló megfelelő *tagolásával*, annak autentikus *formai és szerkesztési* megjelenítésével. Nagyon fontos a számítógépes szöveg-szerkesztési kompetenciák kialakítása.

- A nyelvet ismerő személynek saját nyelvi kompetenciáit *új tudás* megszerzésére is tudnia kell felhasználni. A nyelvismeret *célből eszközzé* való átminősülése a szaknyelvoktatásban különösen karakteresen jelenik meg, itt ugyanis a nyelv – amellet, hogy a kritikai gondolkodás, a problémamegoldás és a kreativitás eszköze – a szakmai ismeretszerzés és munkavégzés közvetlen eszközeként is szolgál.
- A biztos alapokon álló nyelvtudásnak *flexibilisnek* kell lennie, ami a nyelvi stratégiák *céltől és helyzettől függő* autentikus megválasztásának és alkalmazásának képességét feltételezi, és a mondanivalónak a célhoz illeszkedő, világosan tagolt megjelenítését eredményezi (v.ö.: Kurtán 2001).

A feladat – mint mindig – felelősséget is ró a nyelvtanárookra, hiszen az angol nyelv ismeretének szintje tanítványaik közül a munkaerőpiacon egyeseket kivételezett helyzetbe hozhat, míg másokat a margóra szoríthat vagy ellehetetleníthet. A nyelvtanításban rejlő lehetőségek felhasználásával éppen ezért segítséget kell nyújtanunk a nyelvtanulóknak a globális környezet törvényszerűségeinek megismeréséhez és az abban való eligazodáshoz. Ezt úgy tehetjük meg, hogy oktatási programjainkat az adott tanulói csoportok szükségleteit pontosan megismerve, a későbbi nyelvalkalmazási céloknak megfelelően tervezzük meg; napi oktatási gyakorlatunkban erősítjük a nyelvtudatos nyelvtanulást; továbbá lehetőleg komplex, professzionális készségeket és kultúraközi kommunikációs készségeket is kialakítunk, amihez természetes módon hozzátartozik az elektronikus nyelvi kommunikáció készségeinek fejlesztése is. Ne feledjük azonban, hogy tanulóinkat a nyelv adta lehetőségek kiaknázásával – kritikai és kreatív gondolkozásra nevelve – segítenünk kell abban is, hogy a globális környezetben nemzeti azonosságtudatuk megőrzésével tudjanak boldogulni.

IRODALOM

- Bódi Zoltán (2000): *Az informatika nyelvhazsnálatának hatásai és nyelvestratégiai háttere. Magyar Nyelv* XCVI, 218–223.
- Campbell et al. (1982): English in international settings : problems and their causes, In: *Smith, L. (ed) 1983. Readings in English as an international Language.* Pergamon Press
- Castells, M. (1996): *The Rise of the Network Society.* Blackwell, Oxford, UK
- Castells, M. (1997): *The Power of Identity,* Blackwell, Oxford, UK
- Crystal, D. (1992): *An encyclopaedic dictionary of language and languages.* Blackwell, UK
- Crystal, D. (1997): *English as a Global Language.* Cambridge University Press, UK
- Ellis, R. (1991): *Communicative Competence and Japanese Learner. JALT Journal,* 13/2, 103–129.
- F. Silye, M. (2001a): *Nyelvoktatás/szaknyelvoktatás a gazdasági társadalmi globalizáció tükrében. Nyelv* Infó, 3–4

- F. Silye, M. (2001b): *Oktatásról, nyelvoctatásról napjaink gazdasági és társadalmi szükségletei tükrében. Agrártudományi Közlemények*, No. 1., Debreceni Egyetem
- Gadamer, H.-G. (1976): *Philosophical Hermeneutics*. (transl. by D. E. Linge) University of California Press, Berkeley.
- Gardner, R. – Lambert, W. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Edward Arnold, London.
- Halliday, M. A. K. (1983): *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*, Edward Arnold, London.
- Holliday, A. (1994): *Student culture and English language education: An international perspective. Language, Culture and Curriculum*, 7/2,
- Huitt, W. G. (1999): Success in the Information Age: A Paradigm Shift. In: *Educational Pedagogy Interactive*, <http://chiron.validosta.edu/whuitt/coll/context/infoage.html>
- Jenkins, J. (1996): *Native Speaker, Non-native Speaker and English as a Foreign Language: time for a change. IATEFL Newsletter*; 131, 10-11
- Kasper, L. F. (2000): New Technologies, New Literacies. *Language Learning and Technology*, No. 2. vol.4. pp. 105–28
- Kachru, B. B. (1991): Liberation linguistics and the Quirk concern. *English Today*, 7/1. Cambridge University Press
- Kramsch, K. (1998): Foreign Language for a Global Age. *ADFL Bulletin*, 25, no.1.
- Kurtán, Zs. (2001): *A szaknyelvoctatás tervezése nemzetközi kontextusban. Iskolakultúra* XI-8. 79-86.
- Quirk, R. (1990): Language varieties and standard language. *English Today*, 6/1, Cambridge University Press
- Reich, R. (1991): *The work of nations: Preparing ourselves for 21st century capitalism*. Knopf, New York
- Roy, A. – Starosta, W. J. (2001): *Hans-Georg Gadamer, Language, and Intercultural Communication. Language and Intercultural Communication*. Vol. 1. no. 1
- Rókusfalvy, P. (2001): Az ember fejlődése és fejlesztése: Enciklopédia dióhéjban. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Savignon, S. (1983): *Communicative Competence: Theory and Practice*. Addison, Reading
- Smith, L. E. (1983): *Readings in English as an international language*. Pergamon Press
- Warschauer, M. (1997): A sociocultural approach to literacy and its significance for CALL. In: *Murphy-Judy, K. – Sanders, R. (eds): Nexus: The convergence of research & teaching through new information technologies*. University of North Carolina, Durham, NC.
- Warschauer, M. (2000): *The Changing Global Economy and the Future of English Teaching. TESOL Quarterly*, 3.
- Widdowson, H.G. (1994): *The ownership of English. TESOL Quarterly*, 28/2