
Oktatásról és nyelvoktatásról napjaink gazdasági és társadalmi szükségletei tükrében

Feketéné Silye Magdolna

Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum,
Mezőgazdaságtudományi Kar,
Agrárszaknyelv-Oktatási Központ, Debrecen

ÖSSZEFOGLALÁS

Dolgozatomban megkísérlem röviden összehasonlítani azokat az oktatásban rejlő, vagy érvényesülő potenciálokat, melyek az oktatás/képzés oldaláról segítenek választ adni az utóbbi évek gazdasági/társadalmi paradigmaváltására. Gondolataim háttérében tehát a gazdasági/társadalmi elvárások/szükségletek és az oktatás valós vagy lehetséges kínálatának összevetése áll.

Az oktatásra vonatkozó összehasonlítások itt szisztematikusan külön nem elemzett referencia alapja a ma általánosan elfogadott pedagógiai szemlélet, vagy módszerek. Ezek – ismertnek tekintve őket – dolgozatomban többnyire csak látens módon, mint az összehasonlítás gondolati viszonyítási alapja vannak jelen.

Külön foglalkozom a nyelvoktatás, azon belül is az angol szaknyelvoktatás különböző irányzataival, illetve módszereivel. Vázaolom azt, hogy az adott gazdasági/társadalmi környezetben a szaknyelvoktatás mely tulajdonságai révén képes komplexebb nyelvi felkészítést nyújtani, mint a hagyományos általános nyelvi képzés.

SUMMARY

This paper attempts to describe several general educational potentials that are assumed to facilitate adequate pedagogical response to the recent economic and social paradigm shifts that have resulted in marked changes in the requirements for the labour force on the global job market.

The article describes the most powerful pedagogical trends of the 20th century, selectively concentrating on the assessment of their contribution to and share in the preparation of the inevitably forthcoming paradigm shift in education.

Topic related issues of language teaching in an academic setting are then discussed, focusing particularly on English for Specific Purposes, followed by a more thorough analysis of the major types of ESP syllabi. This analysis attempts to identify those properties that empower ESP teaching to give a more sophisticated answer (as compared to general language teaching) to issues raised by the appearance of new trends and needs in the global job market.

The paper offers conclusions for consideration as to the responsibility of language teachers and strategy makers in higher education, acting in an intercultural environment.

1. Változó gazdasági és társadalmi környezet – késlekedő oktatás?

Az utóbbi mintegy tíz évben született társadalomtudományi és gazdaságtudományi tanulmányok tucatjai hozzák értésünkre, hogy a huszadik század vége a társadalmi és gazdasági globalizáció évtizede, egy új világregend

kialakulásának kezdete. Még nem vetettük meg ugyan a lábunkat az új korszakban, de a régiek már csak a szélébe kapaszkodunk. Még további 20 évre tehető az átmenet időszaka, a várható stabilizációt pedig 2050 körülre prognosztizálják (British Council, 1997).

Huitt (1999) szerint az emberiség, amely mintegy 100-200 évnnyi idő alatt a földművelő társadalomtól az ipari társadalom át az információs társadalomba érkezett, napjainkban olyan változás részese, melyre történelme során még nem volt példa. Toffler (1990) úgy látja, hogy míg korábban a társadalmi változások mozgató rugója és működtető ereje az erőszak (haderő) vagy a piac (pénz) volt, addig napjainkban a hatalom megszerzésének és birtoklásának kulcsa, a siker záloga: a tudás. A tudás birtoklója birtokolja a hatalmat is. Ilyen értelemben az ismeretekhez való hozzáférés, a tudás megszerzése, és az azzal való bánni tudás ma épp olyan stratégiai értékű, mint amilyen elődeink számára a fegyverek vagy a pénz fölötti rendelkezés volt.

A társadalmi intézmények, iskolák, egyházak és a család elsődleges (igen nyomasztó) kötelessége, hogy a most felnövekvő nemzedéket olyan paradigmákkal lássa el, melyek biztosítják számukra a sikert. A Baker-i (1992) értelmezés szerint a paradigma olyan írott vagy íratlan szabályrendszer, amely két dolgot tesz: 1.) korlátokat állít fel vagy határoz meg, és 2.) útba igazít, hogyan kell a korlátok között sikeresen mozogni. A kor átmeneti jellegéből fakadó ellentmondásosság következtében azonban, valamint mivel ez a paradigmaváltás még nem zajlott le, az új nemzedék neveléséért felelős szereplők gyakran úgy viselkednek, mintha továbbra is a korábbi paradigmák szerint működne a világ (Huitt, 1999). Ez egyúttal azt is jelenti, hogy a megváltozott gazdasági-társadalmi környezetben az új nemzedék számára nem képesek igazán hiteles felkészítést nyújtani.

Az oktatás igen fontos és halaszthatatlan feladata, hogy önmagán belül véghez vigye a szükséges változtatásokat, mielőtt azok külső erők által esetleg nem kívánt formában önmagukat rá nem kényszerítenék. Az oktatásnak, hagyományos értékei megőrzése mellett, képzési, nevelési koncepcióival, módszereivel kritikai módon alkalmazkodnia kell a megváltozott gazdasági-társadalmi környezet által kikényszerített igényekhez. Ez a "megújulás" természetesen nem valami hirtelen és váratlanul bekövetkező jelenség, hiszen előzményei már ott találhatók az előző évtizedek pedagógiai elméleteiben és gyakorlatában.

1.1. Melyek azok a 20. század végén, a 21. század elején végbemenő gazdasági, társadalmi változások, amelyek imperatív módon alkalmazkodásra kényszerítik a munkaerő képzésért felelős oktatást?

i. Megváltoztak az ipari társadalomra korábban jellemző munka típusok: a manufakturális és gépi termelő munka helyét jelentős mértékben átveszi a szolgáltatás.

ii. A munkakörök között korábban elfogadott fehér galléros – kék galléros megkülönböztetés helyett megfelelőbb a routine termelő (*routine-production service worker*), humán szolgáltató (*in-person service worker*), szimbolikus analista (*symbolic analyst*) klasszifikáció (Reich, 1991).

iii. Megváltozott a munkaerő alkalmazásának módja: az egész életre szóló, teljes idős alkalmazás helyett ma már általános a mobilis, részmunkaidőben való alkalmazás.

iv. A korábban valós térben és valós időben végzett munka az informatika térhódításával egyre látványosabban kerül át virtuális térbe és időbe (Castells, 1996).

v. A korábban dominánsan monokulturális környezetben végzett munka tekintélyes mértékben multikulturális közegbe került.

vi. Megváltoztak az igények a készségek és kompetenciák iránt: a konstans, egy területre koncentrált szakutad helyett mobilis, többirányú, könnyen adaptálható ismeretekre és kompetenciákra van szükség. Külösen látványos az igények növekedése a komplex műveltségi kompetenciák (funkcionális, akadémiai, kritikai, nyelvi, elektronikai) széles skálájával bíró Reich-i szimbolikus analisták iránt (Kasper, 2000; Reich, 1991).

Huitt (1999) egy más szempontú csoportosítás szerint úgy véli, hogy a 21. század emberének információ-feldolgozó és kommunikációs készségekre valamint értékes jellemre (*good character*) van szüksége a boldoguláshoz.

1.2. A fentiekből a gyakorlati pedagógia számára kiolvasható üzenet az, hogy a szakembereket képzésük során a szakmai ismereteken túl olyan műveltségi kompetenciákkal is fel kell vértetni, amelyek biztosítják számukra a mobilis, állandó alkalmazkodást igénylő, sok-kultúrájú környezetben való boldogulást. Más szavakkal megfogalmazva, olyan készségekkel kell őket ellátni, hogy képesek legyenek információkat gyűjteni, azokat kritikailag értékelni, analizálni, újrendezni, dönteni, és a problémák megoldásához szükséges megfelelő módszert kidolgozni. Továbbá ismerjék az önálló ismeretszerzés és a közös cselekvés módját, és mindezek eredményeként olyan kompetenciák birtokába jussanak, melyek segítségével a modern társadalom minden területén (magánélet, munkahely, szellemi szféra) sikerrel boldogulnak (Kasper, 2000). Mindezeket túl ne felejtsük el felidézni Huitt fentebb említett társadalmi elvárását az értékes jellem iránt, melynek olyan jegyei vannak mint a megbízhatóság

és a kötelességtudás. Ezek kialakításában is fontos szerep jut a nevelésnek.

Mint azt az előzőekben Huitt-ra hivatkozva megállapítottuk, a paradigmaváltás az oktatásban még nem ment végbe, de számos, azt előkészítő eleme megtalálható a 20. század pedagógiai elméleteiben és gyakorlatában.

2. Néhány pedagógiai irányzat rövid összevetése

Három domináns pedagógiai-lélektani irányzatot érdemes e szempontból röviden, a tudományos mélység igénye nélkül célirányosan összevetni annak illusztrálására, hogy kisebb vagy nagyobb mértékben, áttételesen vagy direkt módon mennyiben tartalmaznak olyan elemeket, amelyek előkészítők a paradigmaváltásnak.

2.1. A Skinner, J. P. által megalapozott *behaviourizmus* az 1950-60-as évek uralkodó (pszichológiai alapokon nyugvó) pedagógiai irányzata volt, amely a tanulást a tudati folyamatoktól függetlenül vizsgálta. A Pavlov-i pszichológiából kinőve, a megfigyelhető viselkedésre, a környezet hatásaihoz való alkalmazkodó képességre helyezte vizsgálódása fókuszát. A tanulást tulajdonképpen egy stimulus-válasz láncolatból álló passzív folyamatnak, a tudást pedig adottnak és abszolútnak tekinti. A tanár feladata az alacsonyabb rendű készségeket igénylő válaszok olyan láncolatát megteremtteni, amely végülis magasabb rendű készségek elsajátítását teszi lehetővé. A folyamat során minden közbeeső lépés tanulói teljesítését következetesen ellenőrzi. Az ő feladata azoknak a készségeknek a meghatározása is, amelyek a kívánt viselkedés kialakításához vezetnek.

Amint látjuk, ez a felfogás a tanulónak vajmi kevés szerepet szán, a tanulás egész folyamatában reflektív, passzív befogadónak tekinti. Az ismeretek akkori, a maihoz képest lényegesen kevésbé differenciált állása, valamint a tudás iránt támasztott gazdasági és társadalmi elvárások mellett ez a pedagógia eredményes lehetett, bár a problémamegoldás és tanulás-stratégia területén meglévő nyilvánvaló hiányosságai igen hamar utat nyitottak más elméletek kiteljesedésének. Egyik jelentősége talán éppen a rá adott kritikai válasz előrelendítő hatása volt.

2.2. A filozófus John Dewey, a pszichológus/filozófus Lev Vygotsky, a pszichológus Jean Piaget és Jerome Bruner által fémjelzett *kognitív* elmélet fő vizsgálódási területe a behaviouristák által tabuként kezelt tudati folyamatok. Mintegy behatolva a tanuló fejébe, tanulmányozta és modellezte azokat a tudati folyamatokat, amelyek az agyban a tanulás folyamatában végbemennek. Bár képviselői a tudást továbbra is adott és abszolút mentális képződménynek tekintik, a tanulást mégis olyan aktív folyamatnak látják, melynek során a tanuló ezeket az absztrakt tudati képződményeket memóriája

segítségével feldolgozza. Ezt a felfogást valószínűleg erősen támogatta az 1960-as években megjelent komputerek "input – processing – output" működési elve.

A behaviourista felfogással szembeni legfőbb erénye az, hogy a tanulást olyan aktív, produktív folyamatnak tekinti, melyben a tanulói közreműködésnek igen fontos szerep jut. A tanár szerepe nem merül ki az ismeretek adagolásában, számonkérésében és a tanulási folyamat megtervezésében: sokkal inkább irányítja a tanuló konstruktív tanulási folyamatát, teret enged a kísérletezésnek, segíti az önálló gondolkodás és a problémamegoldó készség kialakítását.

2.3. A kognitív elmélet családfájának hajtása a **konstruktivista** irányzat. Legfőbb tétele a tanuló aktív részvételének hangsúlyozása a problémamegoldás és a kritikai gondolkodás fejlesztése során. Az ismeretszerzés folyamatában a tanulók mintegy létrehozzák saját új tudásukat azáltal, hogy előző ismereteiket új helyzetekben kipróbálva a nyert tapasztalatokat azokba beépítik.

Amellett, hogy képviselői a tudást relatívnak és nem eleve létezőnek, sokkal inkább a tanuló által egyénileg létrehozott tudati terméknek tekintik, nem egységesek a tekintetben, hogy a tanulás folyamatában milyen szerepet kap az egyén és a társadalom kapcsolata.

A **kognitív konstruktivista** (Piaget) felfogás szerint a tanár feladata, hogy az ismeretszerzés során olyan ingergazdag környezetet biztosítson a tanuló számára, amely inspirál a spontán tanulói kísérletezésre és felfedezésre (minden tanuló számára a neki legmegfelelőbb módon és tempóban). A tanulás csoportos, aktív folyamat, melynek során az elkövetett hibák és azok elemzése alkotó módon segíti elő a helyes megoldás megtalálását és a tudás megszerzését.

A **szocio-konstruktivista** megközelítés (Vygotsky, Bruner) szerint a tanulás kollaboratív társadalmi tevékenység, az adott társadalmi környezetben végbemenő folyamat, melyben mindenki a saját maga módján jut el a tudásig. A tanár legfőbb feladata az, hogy ebben a folyamatban segítkezzen úgy, hogy meghatározza azt a "proximális fejlődési zónát" (Vygotsky, 1962), amelyben ez a segítség a legoptimálisabb módon hasznosul. Ehhez lehetőleg olyan tanulási környezetet kell biztosítani, amely hasonlít ahhoz a valós környezethez, amelyben a megszerzett tudást a tanulóknak majd alkalmaznia kell.

Összegzésül lássuk a két egymástól legtávolabb álló behaviourista és konstruktivista felfogás szemantikus összevetését:

Konstruktivista felfogás	Behaviourista felfogás
<ul style="list-style-type: none"> • A tudás aktív, való életbe helyezett. • A tudás tevékeny létrehozója az egyén, célja a kritikai és alkotói készségek kialakítása. 	<ul style="list-style-type: none"> • A tudás mozdulatlan. • Az egyén passzív befogadó.

- A tanulási folyamat interaktív módon a tanuló meglévő ismereteire spirálisan épül.
- A tanár mediátor, irányító.
- A tanulás tervszerű, repetitív folyamat.
- A tanár autoritív, parancsoló.

Látható, hogy elméleti síkon mind a kognitív, mind a konstruktivista megközelítés bőségesen tartalmazza azokat a jegyeket, amelyeket az oktatás gyakorlatába – bármely szinten, bármely modellbe és bármely módszerbe – beépítve megfelelő válasz adható a tudás iránt napjainkban támasztott társadalmi-gazdasági elvárásokra.

Ezek a jegyek két fókusz (mint kívánatosan kialakítandó készség) köré sűrítethetők:

i. Kreativitás, ami a megszerzett ismeretek új formában való alkalmazását, új helyzetekhez való adaptálását jelenti.

ii. Kritikai gondolkodás, ami olyan rendezett tudati tevékenység, melynek során érveket mérlegelünk, ítéletet alkotunk és döntünk, hogy milyen alternatíva szerint cselekedjünk (Huitt, 1994).

3. Változni kényszerülő nyelvoktatási szemlélet

Nem tisztem, és nem is bírok megfelelő ismeretekkel ahhoz, hogy megítéljem, a magyar oktatás egésze mennyiben felel meg vagy próbál megfelelni ezeknek az elvárásoknak. Sőt, mivel tapasztalatom és ismereteim a felsőoktatásra, azon belül is leginkább az angol (szak)nyelvoktatásra korlátozódnak, némi (messze nem teljeskörű) összehasonlításra csak e területen belül vállalkozhatom.

Azt hiszem túlzás nélkül állítható, hogy az angol nyelvnek (és mint látni fogjuk, különösképpen az angol szaknyelveknek) megkülönböztetett szerep jutott napjaink valóságában. A már korábban hivatkozott, British Council által készített átfogó tanulmány szerint a világon ma több mint 1400 millióan élnek olyan országokban, ahol az angol a hivatalos nyelv. A világon minden ötödik ember beszéli ma valamilyen szinten az angol nyelvet, és ez a szám a felmérés szerint jelentősen növekedni fog, mitöbb: mintegy tíz éven belül a nem anyanyelvi beszélők száma meg fogja haladni az anyanyelvi beszélők számát. Az angol a világ új technológiai, üzleti, tudományos, művészeti, kommunikációs fejlődésének nyelve, melyet az Internet áldásai(?) már ténylegesen globálissá tettek. Az önfeledt örömmámor helyett azonban a tanulmány készítői józan megfontolásra intenek:

i. Ha egy nyelvet többen beszélnek idegenként, mint anyanyelvüként, az a nyelv és a hozzá tartozó kultúra felhígulásához, karaktervesztéséhez, a nemzet relatív súlyvesztéséhez vezet.

ii. Ha egy nép más nép nyelvét használja kommunikációjában, az a nép ki van téve annak, hogy elveszíti saját kulturális, nemzeti identitását, és értékváltás elé néz, ami végső soron komoly veszteség a világ kulturális diverzifikáltsága számára.

iii. Az előbbiekből adódóan félő, hogy az angol nyelv jövőjét az idegen ajkúak és nem az anyanyelvi beszélők fogják meghatározni (British Council, 1997).

3.1. Mít jelent mindez az angol nyelvet oktatók olvasatában?

i. Az angolt beszélők a nyelvet dominánsan nem az idegen ajkú-anyanyelvű kommunikációs viszonylatban fogják használni, hanem a nem angol anyanyelvűek egymás közötti kommunikációjára.

ii. A nyelvtanár többé nem jelenti a nyelvtanuló számára a megkérdőjelezhetetlen, hiteles nyelvi modell megtestesítőjét (a British English már nem etalon, sőt az American English sem az).

iii. Az elmélyült, a nyelv mélyebb szépségeit is megmutató általános nyelvoktatás helyét átveszi a célorientált (többnyire szakmához, de legalábbis foglalkoztatáshoz kötött) nyelvi képzés.

Ez a nyelvoktatás már messze nem az a generalizált nyelvoktatás, amit évtizedeken át műveltünk, sőt a sok okból bennünket fogva tartó tehetetlenségi erők miatt jószerével ma is művelünk.

4. A legáltalánosabb nyelvoktatási tantervi típusok

A nyelvet oktatók általában a tantervi modellek két alaptípusán alapuló módozatok közül választhatnak, melyet vagy a *nyelvtani (strukturális)* vagy a *kommunikatív* irányultság jellemez. A két alaptípus természetesen vegytisztán nem jelenik meg az oktatásban, de a rájuk épülő egyes módozatok általában kisebb vagy nagyobb dominanciával tartalmazzák az alapjegyeket. (A tantervi módozatokkal itt most nem foglalkozunk.)

4.1. *A nyelvtani fókuszú* tantervekben a tanuló a nyelvet nyelvtani részegységekre bontva, a nyelvtani szabályok megtanulásának és internalizálásának szigorú rend szerinti sorrendjében ismeri meg (Knop, 1981). A curriculum gerincét a nyelvtan adja, a nyelvtani paradigmák és szerkezetek elsajátíttatása nagyobb hangsúlyt kap, mint akár a szókincs, akár a beszédkészség fejlesztése. Mivel a túlságosan is lingvisztikai irányultságú oktatás ráadásul rendszerint zárt tanórai körülmények között történik, a megszerzett ismeretek valós helyzetekre való transzformálása és gyakorlati alkalmazása rendszerint megbicsaklik.

Az angol nyelvoktatásban ezt a módszert önmagában már szinte egyáltalán nem alkalmazzák. A különböző curriculum típusokban pedig a grammatikai fókusz hangsúlya a képzési célok függvényében igen jelentősen változik.

4.2. *A kommunikatív felfogás* azon a felismerésen alapszik, hogy a nyelv nem önmagáért való rendszer, hanem a kommunikáció eszköze, ezért ismeretének jelentőségét és értékét a gyakorlati életben való hasznosíthatóságának mértéke adja meg.

Gyakorlati célokat hivatott szolgálni, és nem elvont, önmagukba forduló ismereteket nyújtani. Két altípusa a legelterjedtebb (Schulz, 1984):

i. A *szituatív syllabusok* a feltételezeten legáltalánosabb élethelyzetekre (vásárlás, tájékozódás, étkezés stb.) épített kommunikációs paneleket tartalmaznak halvány nyelvtani fókusszal, kifejezetten praktikus alkalmazásra szánva. Gyengeségét éppen erősségének szánt praktikussága szülte: mivel az élethelyzetek rendszerint előre nem jósolhatók meg, a túlságosan merev panelek keretei között megszerzett rugalmatlan nyelvtudás (pláne, ha a nyelvtani felkészítés túlságosan szegényes) bizonyos élethelyzetekben magában hordja a kommunikáció kudarcának veszélyét. Bizonyos, szűk keresztmetszetű képzési célok elérésére ("túlélési" nyelvismeret megszerzése) ez a módszer kétségtelenül nagyon hasznos, de minőségi, konstruktív nyelvtudást nem várhatunk tőle.

ii. A *fogalmi-funkcionális* modell a tanulói kimeneti szükségletekből kiindulva olyan kreatív nyelvtudás kialakítását célozza, melyben a tartalmi, lexikai, kontextuális és kulturális ismeretek – bizonyos mértékű nyelvtani pontatlanságot megengedve – nyelvi kommunikációs készségek kialakítását teszik lehetővé (kérdézési technikák, információnyújtás, vitatkozás, érvelés, meggyőzés, az érzelmek kifejezése stb.). A nem-analitikus nyelvtani ismeretek megszerzése nem öncélú, hanem a készségek flexibilis alkalmazását szolgálja.

A kommunikatív nyelvoktatási modelleket leggyakrabban érő vád az, hogy amellet, hogy nem alkalmasak egy turista igényeket meghaladó nyelvtudás kialakítására, még konzerválják is a helytelenül vagy hiányosan rögzült nyelvtani hibákat, ami egyúttal szinte garantálja a "terminal 2s" (a minőségi nyelvi továbbfejlődés blokkolódása) effektus kialakulását (Higgs és Clifford, 1982).

A nyelvoktatás végső célja, természetesen az, hogy a tanulók "tökéletes" nyelvismeretre tegyenek szert, amely a lehető legközelebb áll az anyanyelvi nyelvtudáshoz. Ennek Krashen (1981) két módját látja: 1.) a *nyelvtanulást* és 2.) a nyelv *elsajátítását (acquisition)*. A tanulás lassú, szisztematikus, tudatos cselekvés, ami rendszerint iskolai körülmények között történik. Az elsajátítás ezzel szemben nem tudatos agyi tevékenység (pl. anyanyelv elsajátítása), ami spontánul, természetes környezetben és mindig kontextusban megy végbe, a nyelvtani paradigmák, szerkezetek és fogalmak szinte tudattalan rögzülésével.

A nem anyanyelvűek előtt mindkét lehetőség nyitva áll, bár a tudatos tanulás szinte mindig dominál. Krashen szerint a formális és a természetes környezetben zajló nyelvtanulás más-más módon, de egyaránt hozzájárulnak a "tökéletes" nyelvtudás megszerzéséhez, ezért úgy gondolja, hogy a siker érdekében olyan ingergazdag környezetet kell biztosítani a nyelvtanulók számára, amely a lehető legnagyobb mértékben hasonlít a természetes körülményekhez.

Mivel ezek a körülmények rendszerint valamilyen, munkavégzéssel kapcsolatos,

szakmákhoz kötött valós cselekvések kontextusában jelennek meg, önkéntelenül adódik a gondolat, hogy ezt a fajta képzést a sohasem légtüres térben létező, szakmákhoz kötődő szaknyelvoktatás képes a legtermészetesebb módon biztosítani.

5. A szaknyelvoktatás főbb sajátosságai

Korábban utaltam arra, hogy a nyelvoktatással kapcsolatos gondolataimat terciális angol szaknyelvoktatási aspektusból fogalmazom meg. Mindaddig nem definiáltam azonban, hogy mit értek szaknyelven, mennyiben különbözik a szaknyelv az általános nyelvtől, és hogy milyen speciális tantervi modellek állnak a szaknyelvet oktatók rendelkezésére.

A szaknyelvoktatás a nyelvoktatásnak egy olyan sajátos területe, amelyben az ismeretek átadásának folyamatában együtt vannak jelen a *pedagógiai*, a *nyelvi* és a *szakmai* (az adott szakmához/tudományterülethez kapcsolódó) vonatkozások. Az **ESP** (English for Specific Purposes) a tágabb értelemben vett szaknyelvoktatás (Language for Specific Purposes, LSP) angol nyelvterületét foglalja magába.

Sokak szerint az ESP (rendkívül praktikus) eredete talán az 1940-es évekre tehető. Ekkor a lengyel és a brit légierő egy közös technikai feladaton dolgozott, és az idő prése alatt olyan gyors nyelvi kommunikációs módszert kellett számukra kidolgozni, ami egyúttal biztosította a szakmai precizitást is. Később e kidolgozott módszer transzformálódott az élet/gazdaság más területeire is, de sokáig (körülbelül a 60-as évekig) az ESP nem vált külön az általános nyelvoktatástól, nem volt más mint egyfajta zsargon nyelv. Hosszú évekig tartotta magát (sőt a köztudatban ma is tovább él) az a leegyszerűsített felfogás is, hogy a szaknyelvoktatás feladata kimerül a szakmai szókincs megtanításában illetve szakmai szövegek fordításában. Ma már ennél sokkal szélesebb és összetettebb az értelmezése, más diszciplinákhoz hasonlóan bejárta az elméleti fejlődés szokásos útját. Ma már kutatásokkal alátámasztott alapokon áll az ESP tantervelmélete, módszertana és tananyagfejlesztése: az ESP a nyelvoktatás elfogadott diszciplinája lett.

A fentiekből következik, hogy az ESP oktatás (általában a szaknyelvoktatás) olyan nyelvtanárokat igényel, akik az általános pedagógiai ismereteken és a nyelvoktatás pedagógiai specifikumain túl megbízható tájékozottsággal bírnak arról a szak/tudományterületről, amelyet az általuk oktatott nyelvtanulók művelnek. Örökös – talán soha meg nem oldható – dilemmája a szaknyelvet oktatóknak, hogy vajon a három komponens közül melyikből legyen több vagy kevesebb az ideális szaknyelvoktatási „szakácskönyvben“. A szakmaspecifikus vonatkozások jelenléte ugyanakkor azt is magával vonja, hogy az ESP tantervek és tananyagok rendszerint erősen cél- és helyfüggőek, azaz egy bizonyos célra egy adott földrajzi helyen kifejlesztett program más körülmények közé

helyezve értelmetlenné vagy használhatatlanná válhat (Robinson, 1991). Nem véletlen tehát, hogy az ESP-nek több értelmezése létezik. Az értelmezések közötti különbség a pedagógiai, a nyelvi és a szakmai összetevők egymáshoz való viszonyának és arányának megítélésében lévő különbözőségekből adódik:

i. Az európai kontinensen az ESP oktatással foglalkozó tanulmányok viszonylag kevés jelentőséget tulajdonítanak a pedagógia szerepének, annál részletesebben elemzik az ESP oktatás leíró nyelvtani aspektusait.

ii. Ezzel szemben a brit és az észak-amerikai szakirodalomban jelentős szerepet kap a pedagógia: a kurzusfejlesztésben és tantervkészítésben Nagy-Britannia, míg a tanórai munkára vonatkozó kutatásokban az USA és Kanada jár az élen (Swales, 1989).

iii. Legújában a szakmai figyelem előterébe – főként Észak-Amerikában, de máshol is – az ESP oktatás tartalom-központú (content-based) vizsgálata, illetve ennek a szakképzésbe ágyazott (ESP across the curriculum) változata került.

6. A szaknyelvi tantervek alaptípusai

A szaknyelvoktatási tantervek sajátos vonása, mint azt már korábban említettük, hogy bennük három fő szempont – pedagógia, nyelv, szakmai tartalom – érvényesülésének az adott szűkséglet szerinti legcélravezetőbb arányát és az összetevők komplementer együtt hatásának módját is meg kell határozni.

Ennek megfelelően az ESP syllabus-készítésének több megközelítése alakult ki, közülük tekintsük át azt a három alaptípust (Robinson, 1991), amelyből számos, specifikus igények kelégitésére szolgáló modell fejlődött ki (ezek részletes elemzése most szintén nem célunk):

6.1. A tartalom-központú tanterv (Content-based syllabus) az idegennyelv tanításának a *kognitív-konstruktív* tanulási elméletre alapozott modellje. A kognitív tanulási elmélet szerint az ismeretszerzés folyamatában a tanulók a kognitív, asszociatív és az autonóm fázisokon áthaladva jutnak el a készségek megszerzéséhez. A kezdeti erős tanári segítség a megszerzett ismeretek gyarapodásával gyengül, majd dominánsá válik a kritikai, konstruktív tanulói részvétel (Chamot és O'Malley, 1994). Az idegennyelv elsajátítására vonatkozó kutatások azt igazolják, hogy idegennyelvi műveltséget (literacy), ami más és komplexebb készség, mint amit általában „nyelvtudáson” értünk, és melynek kialakítása az ESP oktatás legfőbb prioritása, a tanulók legsikeresebben akkor sajátítják el, ha interaktív módon minél többször és minél több formában kerülnek kapcsolatba autentikus, nyelviileg is igényes (szakmai) szövegekkel illetve egyéb nyelvi (szociokulturális) környezettel (Bhatia, 1983; Kasper, 2000). A szakmai tartalmat a nyelvoktatásba integráló modell tehát kiválóan alkalmas arra, hogy

segítségével olyan nyelvtudás és nyelvi műveltség alakuljon ki, melynek segítségével a (főleg felnőtt korú) nyelvet tudó szakember képessé válik arra, hogy írott vagy hangzó idegennyelvű információkkal bánni tudjon: analizálja, szelektálja, az adott szakmai, szociokulturális környezetben értelmezze azokat, segítségükkel problémákat oldjon meg, döntéseket hozzon, önállóan vagy teamben cselekedjék. Más szavakkal megfogalmazva: a megszerzett komplex *funkcionális, ismereti* (academic) és *kritikai* nyelvtudásával sikeresen tud boldogulni az adott idegennyelvű szakmai-szociokulturális közegben.

6.2. A feladat-központú tanterv (*Task-based syllabus*) gerincét a hallgatók által, tanári segítséggel, rendszerint teamekben megoldandó feladatok (előadások írása, jelentések készítése és előadása, önálló projectmunka készítése stb.) sora adja. Nagyon fontos pedagógiai cél a tanulók kritikai és kreatív készségének fejlesztése. A feladatok megoldásában a nyelv nem mint önmagáért való cél, hanem mint a megoldás eszköze van jelen. A feladatmegoldás folyamata (forráskeresés, önálló kutatás, témafeltárás, problémamegoldás) a nyelvi precizitás kontextusba helyezett fejlesztését is szolgálja.

Érthető módon, a terciális ESP oktatásban e két tantervtípusnak egyre erősödik az elfogadottsága. Nem kétséges számomra, hogy a hamarosan megnyíló európai munkaerőpiacon jelentkező magyar felsőfokú végzettséggel rendelkező szakemberek is ilyen módszerű felkészítést igényelnek. (Lásd a *Reich-i szimbolikus analistákról* írottakat.)

6.3. A készségfejlesztő tanterv (*Skill-based syllabus*) a szakmai közegbe helyezett klasszikus négy készség (skill), az olvasás, írás, beszéd, hallás utáni értés (reading, writing, speaking, listening) közül kizárólag, vagy főként egyre koncentrált. A nyelvi precizitás e modellben is fontos, de nem elsődleges szempont. Gyakran éri az a vád, hogy bizonyos technikák elsajátítására szorítkozik és nem nyújt komplex nyelvi ismereteket.

7. A nyelvoktatás hazai szereplői számára az elmondottakból levonható általános következtetések

i. A nyelvtudás célból eszközzé vált, ezért

ii. szükséges lenne átgondolni az eddig általánosan elfogadott és generalizáltan alkalmazott nyelvoktatási módszereket, és mielőbb ki kellene dolgozni és érvényt kellene szerezni egy differenciált gazdasági igények kielégítésére hivatott, a szakképzésbe integrált szaknyelvoktatási koncepciónak. Ehhez nélkülözhetetlen lenne egy átfogó hazai szükségletelemzés elkészítése.

(Korábban Teemant és mtsai (1993) készítettek ilyen jellegű szükségletelemzést, de a felgyorsult gazdasági és társadalmi változások azóta már sok tekintetben „átírták” az akkor valós igényeket.)

iii. Amennyiben tendenciaként elfogadjuk, hogy a szakmák strukturálódása új vonalak mentén történik, a szakmákhoz rendelt kompetenciák specifikálódnak, és hogy nemzetközi kontextusban a munkavállalás alapfeltétele az interkulturális műveltségi és a megfelelő nyelvi kompetenciák együttes megléte, akkor a hazai nyelvoktatásnak, különösen a szaknyelvoktatásnak e vonalak mentén is differenciálódnia kell.

A Reich által szimbolikus analistákként aposztrofált felsőszintű intellektuális munkakört betöltők képzése nagy valószínűséggel a(z) (szak)egyetemen történik. Nekik nyilvánvalóan komplex nyelvi/műveltségi kompetenciákra van szükségük, *többre*, mint amit a hagyományos hazai nyelvoktatás nyújtani képes.

A másik két reichi foglalkozási típus kifejezetten cél-orientált nyelvi felkészítést igényel, ennek a helye valószínűleg a szakközépiskola, az iskolarendszerű felsőfokú szakképzés, vagy a felnőtt átképzés bizonyos szegmensei. Nekik *másra* van szükségük, mint amit a mai generalizált nyelvi képzés nyújt.

Ahhoz, hogy ez a nyelvoktatási koncepció nálunk is működni tudjon, nem felfedezésekre, hanem felismerésre és szándéokra van szükség, hiszen maguk a nyelvoktatási modellek már rég kipróbáltan működnek a világ több táján. Külön figyelmet érdemel ebben az összefüggésben az a megfigyelés, hogy az idegen nyelve(ke)t beszélők komoly ismereti és kognitív előnyökkel rendelkeznek a nyelveket nem beszélőkkel szemben: jobb a problémamegoldó képességük, kreatívabbak, alkalmazkodóképesebbek, eredményesebbek a tanulási módszereik, az általános intelligencia szintjük magasabb (Marcos, 1998).

iv. A ma is érzékelhető és az elkövetkező években minden bizonnyal erősödő globális-lokális érdekütközés viszonyai között változni kényszerülő hagyományos oktatói feladataink közül egyre a megszokottnál több figyelmet kell fordítanunk: mint két kultúra között a nyelv eszközeivel közvetítő mediátoroknak, egy multikulturális környezetben fokozott figyelemmel kell lennünk arra, hogy saját nyelvünket és kultúránkat a magunk eszközeivel óvjuk a beolvadás veszélyétől.

Komolyan át kell gondolni tehát az idegen és a nemzeti kultúra viszonyát. A nyelvoktatás során a nyelvtanuló mintegy megmerítkezik egy idegen kultúrában, melynek nyelvén élete egy bizonyos szakaszában érvényesülni kíván. Gardner és Lambert (1972) szerint a nyelvtanulót általában két dolog motiválja a nyelvtanulásban: az egyik az a vágy, hogy integrálódjon, hogy részévé váljon az adott szociokulturális környezetnek (bevándorló), a másik pedig az, hogy a nyelv által, mint eszköz által munkához, megélhetéshez jusson. Ez utóbbi esetben szerintük lényegesen kisebb a nyelvtanulás iránti motiváció.

Azt hiszem nem kétséges, hogy nekünk azt a módszert kell megtalálnunk, amellyel a nyelvtanulók a legsikeresebben motiválhatók a Gardner és Lambert által megfogalmazott második nyelvtanulási cél érdekében.

IRODALOM

- Baker, J. (1992): *Paradigm: The business of discovering the future*. New York, Harper Business
- Bhatia, V. K. (1983): Simplification v. easification: The case of legal texts. *Applied Linguistics*, 4. 42-54.
- Castells, M. (1996): *The Rise of the Network Society*. Oxford, UK: Blackwell
- Chamot-O'Malley (1994): *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Reading, M: Addison-Wesley
- Gardner, R.-Lambert, W. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. London, Edward Arnold
- Higgs, Th. V.-Clifford, R. (1982): The Push toward Communication. in: *Curriculum, Competence and the Foreign Language Teacher*. National Textbook, Skokie, Illinois, 57-79.
- Huitt, W. G. (1994): *Critical Thinking*. Educational Psychology Interactive. <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/critthnk.html>
- Huitt, W. G. (1999): *Success in the Information Age: A Paradigm Shift*. Educational Psychology Interactive. <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/context/infoage.html>
- Kasper, L. F. (2000): *New Technologies, New Literacies*. *Language Learning and Technology*, 2. 4. 105-28.
- Knop, C. K. (1981): *Notional Functional Syllabus: From Theory to Practice*. in: *Global Approach to Foreign Language Education*. National Textbook, Skokie, Illinois, 105-21.
- Krashen, S. D. (1981): *Aptitude and Attitude in Relation to Second Language Acquisition and Learning*. in: *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Newbury House, 155-75.
- Marcos, K. M. (1998): *Second Language Learning: Everyone Can Benefit*. *The ERIC Review*, 6.
- Reich, B. (1991): *The work of nations: Preparing ourselves for 21st century*. New York, Knopf
- Robinson, P. C. (1991): *ESP Today: A Practitioner's Guide*. *Language Teaching Methodology Series*, Prentice Hall International
- Swales, J. M. (1989): *Service English Programme Design and Opportunity Costs*. in: Johnson, R. K.: *The Second Language Curriculum*. Cambridge University Press, 79-90.
- Teemant, A.-Varga, Z.-Heltai, P. (1993): *Hungary's Nationwide Needs Analysis of Vocationally-Oriented Language Teaching: Student, Teacher and Business Community Perspectives*. Ministry of Culture and Education
- Toffler, A. (1990): *Powershift*. New York, Bantam Books
- Vygotsky, L. (1962): *Thought and Language*. Cambridge, Mass: MIT Press
- The British Council (1997): *The Future of English?*