

Sándor Eszter

**AZ ÜZLETI FELSŐOKTATÁSBAN TANULÓ HALLGATÓK
FELKÉSZÍTÉSE AZ ANGOL KÖZVETÍTŐNYELVI HASZNÁ-
LATÁRA
A SZAKNYELVTANÁROK VÉLEMÉNYE ÉS GYAKORLATA**

Bevezetés

A gazdasági képzést nyújtó felsőoktatási intézmények elsődleges feladata az, hogy felkészítsék a hallgatókat a munka világára. Mivel az üzleti életben a különböző anyanyelvű felek közötti kommunikációban leggyakrabban használt nyelv az angol,¹ az angol nyelvtudás fejlesztése, illetve az angol nyelven történő munkavégzésre való felkészülés elengedhetetlen része kell legyen az üzleti képzéseknek. Bár az angol nyelvtanulás lehetőségei az elmúlt évtizedben óriási mértékben kiszélesedtek a technológiai változásoknak és a közösségi média növekvő jelentőségének köszönhetően,² a speciális ismeretek megszerzéséhez és a munkavégzéshez szükséges nyelvi készségek fejlesztéséhez megfelelő lehetőséget az üzleti angol kurzusok nyújtanak. Ennek a tanulási és fejlesztési folyamatnak a sikeressége azonban nagymértékben az oktatókon múlik, hiszen ők az oktatási folyamat legfontosabb szereplői.³

Az oktatási folyamatra gyakorolt hatásukat az oktatók az osztályteremben végzett tevékenységükön keresztül fejtik ki, amit számos, akár egymásnak ellentmondó tényező határoz meg.⁵ Egyrészt a tanárok tanítással kapcsolatos nézetei, másrészt olyan külső tényezők, mint a tanterv, intézményi keretek, számonkérés módja, az uralkodó nyelvoktatási módszertan stb.⁶ Mivel az angol nyelv használata és tanulása jelentősen megváltozott az elmúlt évtizedekben, fontos megvizsgálni, hogy a felsőoktatásban dolgozó üzleti angolt tanító oktatók nézeteiben ezek a változások miként jelennek meg és hogyan tükröződnek az általuk hatékonynak tartott módszerekben és tevékenységekben.

Az üzleti angol oktató szakemberek tanítási nézeteiről Magyarországon kevés kutatás született. Az szaknyelvoktatókra fókuszáló tanulmányok a magyarországi felsőoktatásban dolgozó üzleti angolt tanító oktatók identitási

¹ GRADDOL David: *Why Global English may Mean the End of "English as a Foreign Language,"* British Council, UK, 2006. (Továbbiakban GRADDOL, 2006)

² TINDER Ruth–HERLES Martin: (2013) *Students' and teachers' ideals of effective Business English teaching*, ELT Journal, 2013/2. (67). 220–229.

³ HATTIE John: *Visible learning for teachers: maximising impact on learning*, Routledge, New York, 2012. 22. (saját fordítás)

⁵ BORG Simon: *Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do*, Language Teaching, 2003/3. (36). 81–109. (Továbbiakban BORG, 2003)

⁶ BORG, 2003; PORTER Andrew C.–FREEMAN Donald J.: *Professional orientations: An essential domain for teacher testing*. Journal of Negro Education, 1986/3. (55), 284–292. (Továbbiakban PORTER és FREEMAN, 1986)

folyamatával,⁷ az üzleti angolt vállalati nyelvtanfolyamokon tanító tanároktól elvárt kompetenciákkal,⁸ az üzleti angolt vállalati tanfolyamokon tanulók motivációjának felkeltésével és fenntartásával⁹ foglalkoznak. Sándor¹⁰ foglalkozik a felsőoktatásban dolgozó üzleti angolt oktatók nézeteivel. Azonban az a kutatás az oktatók szerepfelfogását az érdekelt felek elvárásaival (hallgatók, üzleti szféra), valamint az intézményi korlátozó tényezőkkel kapcsolatos kihívások szempontjából vizsgálta, nem pedig az angol közvetítőnyelvi használatára való felkészítéssel összefüggésében. A jelen tanulmány ezt a hiányt igyekszik pótolni, vagyis azt vizsgálja, hogy egy magyarországi gazdasági képzést nyújtó egyetem angol nyelvvoktatói miként vélekednek az angol nyelv közvetítőnyelvi használatáról, és ez hogyan hat az angol nyelvtanítással kapcsolatos nézeteikre és osztálytermi gyakorlataikra.

Az angol közvetítőnyelvi használata és a szaktudás kapcsolata

Az angol közvetítőnyelvi használatának jellegzetességei

Ma már széleskörben elfogadott tény, hogy az angol nyelven zajló interakciók döntő többsége olyan beszédpartnerek között zajlik, akiknek az angol nem az anyanyelve.¹¹ Ilyenkor az angol közös nyelvként, másnéven közvetítőnyelvként funkcionál. A nemzetközi szakirodalomban az olyan nyelvhasználat megnevezésére, amelyben nem anyanyelvi beszélők vesznek részt (bár nem zárja ki anyanyelvű beszélő jelenlétét) az English as a Lingua Franca (ELF) megnevezés terjedt el,¹² ezért ebben a tanulmányban a későbbekben az ELF betűszóval hivatkozunk rá.

Az ELF-interakcióknak több általánosan érvényes jellemzője van. Egyrészt, háttérbe szorulnak az angol anyanyelvi normák,¹³ vagyis az, hogy az adott gondolatot egy anyanyelvi beszélő hogyan fejezné ki, hiszen az interakciókban általában angol anyanyelvű beszélő nem vesz részt. Ebből következik, hogy a beszédpartnerek számára egymás megértése fontosabb, mint a helyes nyelvhasználat.^{14,15}

⁷ BERECHKY Klára: *Teacher development for Business English instruction*. Doktori disszertáció, 2012.

⁸ MÉSZÁROS NÉ KÓRIS Rita: *Business English Teacher Competencies: A Mixed-method Study of the Required Competencies of Business English Teachers for Running In-company Business English Courses at Multinational Companies in Hungary*. ELTE, doktori disszertáció, 2015

⁹ KÁLMÁN Csaba–EUGENIO Esther G.: *Successful language learning in a corporate setting: The role of attribution theory and its relation to intrinsic and extrinsic motivation*. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2015/4. (5), 583–608.

¹⁰ SÁNDOR Eszter: *Business English teachers' perceptions of their professional role in a Hungarian business school*. *Working Papers in Language Pedagogy*, 2017/11. 1–20.

¹¹ GRADDOL, 2006.

¹² JENKINS Jennifer: *World Englishes*, Routledge, UK, 20092. (Továbbiakban JENKINS, 2009.)

¹³ ILLÉS Éva: *Communicative language teaching and English as a lingua franca*, Vienna Working Papers, 2011, 3–16. (Továbbiakban ILLÉS, 2011.)

¹⁴ CANAGARAJAH Suresh: *In search of a new paradigm for teaching English as an international language*, *TESOL Journal*, 2014/5(4). 767–785. (Továbbiakban CANAGARAJAH, 2014.)

¹⁵ DEWEY Martin: *Pedagogic criticality and English as a lingua franca*. *Atlantis: Journal of the Spanish association of Anglo-American studies*, 2014/36(2). 11–30. (Továbbiakban DEWEY, 2014.)

Másodszor nagyfokú kiszámíthatatlanság és változatosság jellemzi,^{16,17,18} ami abból fakad, hogy két különböző kulturális háttérű és az angol nyelvet különböző szinten beszélő beszédpartner kiszámíthatatlan mértékben építhet közös tudásra, közös fogalmi sémára interakció közben.¹⁹ Ennek következtében a kommunikáció során a felek az egyértelműsége törekednek a félreértések elkerülése érdekében. Ehhez kénytelenek egy közös értelmezési keretet, az adott interakcióra jellemző normarendszert, kialakítani, azaz jelentést alkotni,²⁰ ami alkalmazkodást, rugalmasságot és kreativitást igényel.²¹ Harmadszor, az ELF-interakciókról elmondható, hogy a jelentésalkotás érdekében a beszédpartnerek többféle pragmatikai stratégiát alkalmaznak. Ezek közé tartozik az akkomodáció, a kódváltás, magyarázat, körülírás és az ismétlés.²² Összességében elmondható, hogy az ELF-nyelvhasználatban felértékelődik a pragmatikai kompetencia, vagyis az a képesség és tudás, ami lehetővé teszi, hogy eldöntsük, kinek, mikor, mit és hogyan mondjunk.²³

A globális kommunikatív kompetencia szerepe és a szaktudás kapcsolata

A globalizáció hatására igen szembevető az angol nyelv közvetítőnyelvi használata az üzleti életben. Az angol nyelv üzleti kontextusban való közvetítőnyelvi használatára az 'angol mint közvetítőnyelv az üzleti életben' kifejezés angol változata terjedt el, Business English as a Lingua Franca (BELF), ezért ebben a tanulmányban az ilyen kontextusban zajló angol nyelvhasználat megnevezésére a BELF betűszót fogjuk használni.

A BELF-nyelvhasználat az ELF-nyelvhasználat minden jellemzőjével rendelkezik, azonban, a nyelvhasználat célja és kontextusa miatt néhány jellemző hangsúlyosabban jelentkezik. A BELF-nyelvhasználat abban mindenképpen különbözik az ELF-használattól, hogy valamivel kiszámíthatóbb a beszédhelyzet kontextusa. Az adott szakterület ismerete, a szakmai tudás, az iparágra jellemző kommunikációs műfajok, valamint a beszédpartner beosztásával kapcsolatos információk egy közös értelmezési keretet adnak. Ha a felek ugyanannál a vállalatnál dolgoznak, akkor a vállalati kultúra és az adott vállalatnál használt kommunikációs műfajok is támpontot jelentenek.²⁴ Mivel az üzleti életben az egyértelmű kommunikációnak döntő jelentősége van, a beszédpartnerek nagyon világosan,

¹⁶ JENKINS Jennifer–COGO Alessia–DEWEY Martin: *Review of developments in research into English as a lingua franca*, Language Teaching, 2011/3. (44.) 281–315. (Továbbiakban JENKINS et al. 2011.)

¹⁷ COGO Alessia: *English as a lingua franca: Concepts, use, and implications*, ELT Journal, 2012/1. (66.) 97–105. (Továbbiakban COGO, 2012.)

¹⁸ ILLÉS Éva: *Communicative language teaching and English as a lingua franca*, Vienna Working Papers, 2011, 3–16. (Továbbiakban ILLÉS, 2011.)

¹⁹ SHARIFIAN Farzad: *Cultural conceptualizations in English as an international language*. In: SHARIFIAN Farzad (szerk.): *English as an International Language*. Multilingual Matters, UK, 2009, 242–253.

²⁰ ILLÉS, 2011.

²¹ DEWEY, 2014.

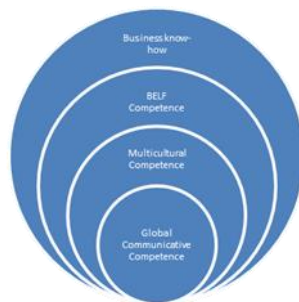
²² Uo.

²³ BARDOVI-HARLIG Kathleen: *Developing L2 pragmatics*, Language Learning, 2013/63. 68–86.

²⁴ KANKAANRANTA Anne–LOUHIALA–SALMINEN Leena: *“English? – oh, it’s just work!”: A study of BELF users’ perceptions*, English for Specific Purposes, 2010/3. (29.) 204–209.

explicit módon fejezik ki magukat. Mindezt úgy kell tudniuk megtenni, hogy közben a másik féllel jó viszonyt tudjanak kialakítani és fenntartani.²⁵

A kutatók multinacionális vállalatok munkatársainak kommunikációjának és az angol közvetítőnyelvi használatával kapcsolatos véleményének elemzéséből azt a következtetést vonták le, hogy az angol nyelv közvetítőnyelvi használata ma már a munkavégzés alapvető velejárója.²⁶ ²⁷ A BELF-nyelvhasználattal kapcsolatos kutatások eredményeit Louhiala-Salminen és Kankaanranta²⁸ a Globális Kommunikatív Kompetencia Modelljében foglalta össze:



A Globális Kommunikatív Kompetencia Modellje²⁹ (1. kép)

A modell azt mutatja, hogy akkor mondhatjuk, hogy egy szakember képes hatékonyan és sikeresen kommunikálni az üzleti életben, ha van szakmai tudása, rendelkezik BELF-kompetenciával, azaz a szakterületre jellemző műfaji tudással, valamint pragmatikai stratégiákkal ahhoz, hogy az angolt közvetítőnyelvként munkavégzésre tudja használni, és emellett képes felismerni a különböző kulturális háttérrel rendelkező emberek és a saját kulturális meghatározottságai közötti eltéréseket (multikulturális kompetencia).

A kommunikatív nyelvoktatás a szaknyelvoktatásban

Széles körben elfogadott, hogy a szaknyelvoktatásnak nincs speciális módszertana,³⁰ hanem az angoltanítás módszertanára épít, így jelenleg a leggyakrabban

²⁵ KANKAANRANTA Anne–PLANKEN Brigitte: *BELF competence as business knowledge of internationally operating business professionals*, Journal of Business Communication, 2010/4. (47.) 380–407. (Továbbiakban KANKAANRANTA–PLANKEN, 2010.)

²⁶ KANKAANRANTA Anne–LOUHIALA-SALMINEN Lena–KARHUNEN Päivi: *English in multinational companies: Implications for teaching “English” at an international business school*, Journal of English as a Lingua Franca, 2015/1. (4.) 125–148. (Továbbiakban KANKAANRANTA et al., 2015.)

²⁷ KANKAANRANTA Anne–LOUHIALA-SALMINEN Leena: *“What language does global business speak?”–The concept and development of BELF*, Ibérica, 2013/26. 17–34.

²⁸ LOUHIALA-SALMINEN Leena–KANKAANRANTA Anne: *Professional communication in a global business context: the notion of Global Communicative Competence*, IEEE Transactions on professional communication, 2011/3. (54.) 244–262. (Továbbiakban LOUHIALA-SALMINEN–KANKAANRANTA, 2011.)

²⁹ Uo.

³⁰ HUTCHINSON Tom–WATERS Alan: *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*, Cambridge University Press, UK, 1987. (Továbbiakban HUTCHINSON és WATERS, 1987)

alkalmazott módszertan a kommunikatív nyelvoktatás (Communicative Language Teaching, CLT).³¹ A CLT alapjául Hymes³² etnográfiai megfigyelései szolgáltak. Hymes a kommunikatív kompetenciát a nyelvi kód szempontjából lehetséges, az adott személy számára megvalósítható, az adott helyzetben megfelelő, valamint a személy által az adott helyzetben megvalósított nyelvi viselkedés összefüggésében írta le. Hymes megfigyeléseit Canale és Swain³³ emelte be nyelvoktatásba. A korábbi nyelvtanítási módszertani megközelítésekhez képest előremutató volt, hogy hangsúlyozta a kommunikáció és a beszédhelyzet fontosságát. Ugyanakkor Hymes etnográfiai megfigyeléseit nyelvoktatási elvekké emelték,³⁴ és a kommunikatív kompetenciának négy elemét határozták meg: grammatikai, szociolingvisztikai, diskurzus és stratégiai kompetenciát. Ezen kompetenciák meghatározásakor az angol anyanyelvi beszélők kompetenciáit vették alapul, és ezek elérendő célokként kerültek be a nyelvoktatásba.

A CLT módszertani alapvetéseivel szemben számos kritika fogalmazódott meg a szakirodalomban. Egyrészt amiatt, hogy a kommunikatív kompetencia leírása nem veszi figyelembe a nyelv változásait.³⁵ Másrészt, amikor az anyanyelvi beszélő kompetenciáját elérendő célként határozza meg, idealizált anyanyelvi beszélőket tételez, akik ráadásul egyformán beszélnek az anyanyelvüket.³⁶ Ezzel függ össze a beszédaktusokkal kapcsolatos kritika is: a CLT nem veszi figyelembe, hogy a beszédaktusok konkrét megnyilvánulása, a forma, kontextushoz kötött, ami azt jelenti, hogy a funkció megformálása attól függ, hogy kinek, mikor és mit mondunk, és milyen közös tudást feltételezünk. Bár a CLT újítása, hogy a kommunikációban elengedhetetlenül fontos beszédaktusokat is tanítja, a szerző által ismert nyelvkönyvek nem mutatják be azt, hogy egy adott nyelvi funkció különböző helyzetekben milyen megjelenési formákat ölthet, vagyis milyen kapcsolat van a forma és a funkció között.³⁷ Ez a fajta pragmatikai tudatosság azonban fontos lenne a nyelvtanulók ELF-kommunikációra való felkészítésében, hiszen a beszédhelyzetben résztvevő felek számára a beszédaktusok kifejezési módját a kulturális háttérük és az anyanyelvük normái is befolyásolják.³⁸ Ezért szükséges a nyelvtanulók figyelmét felhívni arra, hogy a beszédaktusok megformálása ELF-helyzetekben a felek együttműködésén és közös normaalkotásától függ.³⁹

³¹ LITTLEWOOD William: *Methodology for teaching ESP*. In: BHATIA Vijah–BREMNER Stephen (szerk.): *The Routledge handbook of language and professional communication*. Routledge, UK, 2014. 287–303. (Továbbiakban LITTLEWOOD, 2014)

³² HYMES Dell: *On communicative competence*. In: PRIDE John B.–HOLMES Janet (szerk.): *Sociolinguistics: Selected readings*, Penguin, UK, 1972, 269–293.

³³ CANALE Michael–SWAIN Merrill: *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, Applied Linguistics, 1980/1. 1–47. (Továbbiakban CANALE–SWAIN, 1980.)

³⁴ LEUNG Constant: *Convivial communication: Recontextualizing communicative competence*, International Journal of Applied Linguistics, 2005/2. (15.) 120–144. (Továbbiakban LEUNG, 2005)

³⁵ Uo.

³⁶ Uo.

³⁷ MURRAY Neil: *Pragmatics, awareness raising, and the Cooperative Principle*, ELT Journal, 2010/3. (64). 293–301.

³⁸ JENKINS, 2009; KANKAANRANTA–PLANKEN, 2010

³⁹ ILLÉS, 2011.

Továbbá vannak, akik vitatják, hogy a CLT módszerével fejleszthető a kommunikatív kompetencia.⁴⁰ Azáltal, hogy a kommunikatív kompetenciát az anyanyelvi beszélő kompetenciájához méri,⁴¹ elérhetetlen célt állít a nyelvtanulók elé. Egyrészt, mivel nem lehet jellemezni, hogyan használja a nyelvet egy anyanyelvi beszélő,⁴² a nyelvkönyvekben egy idealizált nyelvhasználatot látunk, vagyis azt, hogy egy idealizált anyanyelvi beszélő mit mondana egy adott helyzetben.⁴³ Másrészt, a nyelvtanulók nem merik használni a nyelvet sem az órán, sem azon kívül, mert az anyanyelvi beszélők nyelvhasználatának utánzására tett kísérleteik során úgy érzik, kudarcot vallanak.⁴⁴ Ráadásul az ELF-nyelvhasználattal kapcsolatos kutatások rávilágítottak arra, hogy a sikeres kommunikációhoz nem szükséges az angol anyanyelvi normákhoz ragaszkodni, az ELF-kommunikációban résztvevő nem anyanyelvi beszélők sikeresen kommunikálnak, vagyis képesek a jelentéskötésre.⁴⁵

A CLT módszertanát érintő kritikák másik köre a nyelvtanulók anyanyelvi tudásának kihasználatlanságával kapcsolatos. A CLT kizárja az anyanyelv használatát, arra hivatkozva, hogy a nyelvtanulás a célnyelven való kommunikáció használatán keresztül valósul meg.⁴⁶ Ezáltal a CLT lemond arról, hogy bemutassa az idegen nyelv és az anyanyelv közötti hasonlóságokat és különbségeket, és felhasználja ezeket a tanulási folyamat támogatására.⁴⁷ Az idegen nyelv és az anyanyelv külön rendszerként kezelése azért is problematikus, mert valójában ezek egy rendszert alkotnak, amelyben hatnak egymásra.⁴⁸ Ezt jól mutatja az ELF-nyelvhasználat is: a szakirodalom leírja, hogy a kódváltás egy sokszor alkalmazott jelentéskötési stratégia, illetve azt is, hogy az egyén nyelvhasználatát az anyanyelvének normái befolyásolják,⁴⁹ és ez is hozzájárul az ELF-beszédhelyzetek kiszámíthatatlanságához.

Az autentikus tananyagok használata is a CLT-módszertannal kapcsolatos kritikaként fogalmazódott meg. A CLT rendszerében az a szöveg számít autentikusnak, amelyet anyanyelvi beszélő hozott létre, de nem nyelvtanítás céljára.⁵⁰ Ugyanakkor egy szöveg akkor autentikus, ha annak kommunikatív szándéka felismerhető az olvasó számára, vagyis, amikor a szöveg kapcsolódik az olvasó által

⁴⁰ DIDENKO Anastasia–PICHUGOVA Inna L.: *Post CLT or post-method: Major criticism of the communicative approach and the definition of the current pedagogy*. SHS Web of Conferences, 28, 2016.

⁴¹ JENKINS Jennifer: *English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom*, ELT Journal, 2012/4. (66). 486–495. (Továbbiakban JENKINS, 2012)

⁴² WIDDOWSON Henry G.: *ELF and the inconvenience of established concepts*, Journal of English as a Lingua Franca, 2012/1. (1). 5–26.

⁴³ LEUNG, 2005.

⁴⁴ MAGNUCZNÉ GODÓ Ágnes: *Lehet-e az angol mint lingua franca pedagógiai alternatíva? Tanári vélemények itthon és külföldön*, Modern nyelvoktatás, 2014/4. (20). 3–18.

⁴⁵ WIDDOWSON, 2012.

⁴⁶ LITTLEWOOD, 2014

⁴⁷ BUDAI László: *Merjünk támaszkodni az anyanyelvünkre!*, Modern nyelvoktatás, 2013/4. (19). 47–54. (Továbbiakban BUDAI, 2013.)

⁴⁸ WIDDOWSON Henry G.: *Defining issues in English language teaching*. Oxford University Press, Oxford, 2003. (Továbbiakban WIDDOWSON, 2003.)

⁴⁹ KANKAANRANTA és PLANKEN, 2010.

⁵⁰ THONBURY Scott: *An A-Z of ELT: A dictionary of terms and concepts*. Macmillan, Bristol, 2006.

ismert valósághoz.⁵¹ A nyelvkönyvekben megjelenő angol vagy amerikai újságokból származó adaptált szövegek azonban nem tekinthetők a magyar nyelvtanulók szempontjából autentikusnak, mivel a valóság olyan elemeire utalnak, amelyeket ők nem ismerhetnek. Ezáltal nem tudnak a szöveghez kapcsolódni, a szöveg nem indítja el a jelentésalkotási folyamatot.⁵²

Végül a CLT kritikusai azzal érvelnek, hogy a CLT az osztálytermen kívüli anyanyelvi beszélőkkel történő kommunikációra készíti fel a nyelvtanulókat. Ez különösen azokban a nyelvtanulási helyzetekben érhető tetten, amikor az angolt a tanulók idegen nyelvként tanulják, tehát az osztálytermen kívül a mindennapi kommunikációban nem használják, így a nyelvtanulás és a nyelvhasználat elválík egymástól.⁵³ A CLT azon törekvése, hogy a nyelv használata során tanítsa a nyelvet amiatt nem valósul meg, mert idealizált anyanyelvűvel való kommunikációra készít ahelyett, hogy közvetítőnyelvi használatra fókuszálna, és nagyobb hangsúlyt fektetne a jelentésalkotásra, a rugalmas és kreatív nyelvhasználatra. Ehhez olyan feltételek megteremtése szükséges, amely lehetővé teszi a valódi kommunikációt, vagyis, amely kapcsolódik a tanulókhoz, és mozgósítja az értelmezésre irányuló erőfeszítéseiket. Ha ez megvalósul, a folyamatban a beszédpartnerek együtt hozzák létre a jelentést, miközben az eredeti fogalmi sémáik módosulnak, és megvalósul a kommunikáció általi tanulás.⁵⁴

A módszer utáni pedagógia a nyelvoktatásban

Bár a CLT módszertanát a nyelvoktatók többsége elfogadja,⁵⁵ a szakirodalomban egyetértés van arra vonatkozóan, hogy a kommunikatív kompetencia fejlesztése akkor sikeres, ha a tanár a módszereit az adott tanítási kontextushoz igazítja.⁵⁶ Kumaravadivelu⁵⁷ egy háromdimenziós rendszert javasol, amelyet módszer utáni pedagógiának (post-method pedagogy) hív. Ez a megközelítés három pillérre épül: a tanítási kontextus sajátosságaira (particularity) és az erre épülő tanári autonómiára, a tanár gyakorlati tapasztalatain alapuló tanítási nézeteire (practicality), valamint az identitás-formálás és társadalmi átalakulás szándékára (possibility).

Kumaravadivelu⁵⁸ a fenti alapelvekre támaszkodva egy tíz makro-stratégia-
ából álló keretrendszert javasol, amelyek a tanárok számára vezérelvként szolgálhatnak a saját kontextuális CLT módszerük megalkotásához. Ezek a stratégiák mind elmélet, mind módszersemlegesek azért, hogy bármilyen tanítási kontextusra adaptálhatóak legyenek. Ez nem azt jelenti, hogy nem támaszkodik

⁵¹ WIDDOWSON Henry G.: *Text, context, pretext*, Blackwell Publishing, 2004.

⁵² ILLÉS Éva: *Understanding context in language use and teaching: An ELF perspective*, Routledge, UK, 2020. (Továbbiakban ILLÉS, 2020)

⁵³ WIDDOWSON, 2003.

⁵⁴ ILLÉS, 2020.

⁵⁵ HIEP, Pham Hoa: *Communicative language teaching: unity within diversity*, ELT Journal, 2007/3. (61). 193–201.

⁵⁶ LITTLEWOOD William: Developing a context-sensitive pedagogy for communication-oriented language teaching. *English Teaching*, 2013/3. (68), 3–25.

⁵⁷ KUMARAVADIVELU Bala: *Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press, New Haven, CT, 2003. (Továbbiakban KUMARAVADIVELU 2003)

⁵⁸ Uo.

nyelvtanulási és tanítási elméletekre, hanem azt, hogy ez a keret nem köthető egyetlen elmélethez sem. A tíz makrostratégia közül a jelen tanulmány szempontjából a következőket kell megemlíteni: a tanulási lehetőségek maximalizálása, a tanár és a tanulók, illetve a tanulók közötti valódi interakció elősegítése, ahol a tanulók is felvethetnek témákat és kezdeményezhetnek beszélgetést, az idegen nyelvi tudatosság fejlesztése, kontextusba helyezett nyelvi input, amelyben megfigyelhető hogyan függ össze a nyelvhasználat a nyelvi, nyelven kívüli, beszédhelyzethez kötött és azon kívüli tényezőkkel, a nyelvi készségek integrált fejlesztése.⁵⁹

Az üzleti angolt oktatók tanítással kapcsolatos nézetei

A szakirodalomban konszenzus van azzal kapcsolatban, hogy a tanárok aktív döntéshozók, akik a tanítással kapcsolatos döntéseiket a szakmai tudásuk és nézeteik kölcsönhatásaként hozzák meg, valamint abban, hogy ezek a nézetek és tudás gyakorlat orientáltak, személyesek és a tanítási kontextushoz igazítottak.⁶⁰ Pajares⁶¹ alapján a tanári nézeteket „olyan szubjektív értékelésekként, ítéletek eredményeként határozzák meg, amelyek kritikus szerepet játszanak a tanárok gondolkodásmódjának és viselkedésének magyarázatában”.⁶² Kialakulásukat számos tényező befolyásolja: a saját nyelvtanulási tapasztalatuk,⁶³ az intézményi keretek, a tantárgy sajátosságai, a számonkérés módja,⁶⁴ valamint az éppen aktuális módszertani trend.⁶⁵

Alexander⁶⁶ elméletalkotásnak (theorizing) nevezi azt a folyamatot, amely során a tanárok megalkotják a saját tanári gyakorlatukra vonatkozó elméletüket (theory of practice). Ez az elmélet három típusú tudást ötvözt: spekulatív tudást, amelyet a szakterület elméleti szakemberei hoznak létre, empirikus kutatásokból származó tudást, és a tanárok által felhalmozott tapasztalati tudást. Alexander tipológiáját McIntyre⁶⁷ úgy egészítette ki, hogy az elméletalkotás három szintjét különböztette meg. Az első a technikai szint, a rövidtávú célok elérése, amelyhez segítségül a tanár külső szakértők által alkotott tudást és nyelvkönyvről által létrehozott feladatokat használ. A második a gyakorlat szintje, ahol a tanár elméletalkotásának fókuszában az osztálytermi tevékenységekhez kapcsolódó feltételezések, értékek és következmények állnak. Az önreflexió ezen a szintjén a tanárok meghatározzák a saját gyakorlatuk fejlesztésének és értékelésének kritériumait, valamint elméletet alkotnak a tantárgyuk és a tanulók sajátosságairól és a

⁵⁹ Bővebben lásd KUMARAVADIVELU, 2003.

⁶⁰ BORG, 2003

⁶¹ PAJARES Frank, M.: *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*, 1992. (Továbbiakban PAJARES, 1992)

⁶² Idézi MEZEI Tímea–FEJES József: *A tanulási motivációról alkotott tanári nézetek befolyásolásának lehetőségei*, *Pedagógusképzés*, 2023/1. (22). 7–35.

⁶³ BORG, 2003; Pajares, 1992; KORTHAGEN Fred A. J.: *In search of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education*, *Teaching and Teacher Education*, 2014/20. 77-97.

⁶⁴ BORG, 2003; PORTER Andrew C.–FREEMAN Donald J. () *Professional orientations: An essential domain for teacher testing*. *Journal of Negro Education*, 1986/3. (55), 284–292.

⁶⁵ BORG, 2003; HARMER Jeremy: *The practice of English language teaching*, Longman, London, UK, 2001; RIHARDS Jack C.–RODGERS Theodore S: *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press, UK, 2001.

⁶⁶ Idézi Kumaravadivelu, 2003.

⁶⁷ Idézi KUMARAVADIVELU, 2003.

tanítási-tanulási folyamat természetéről. A harmadik a kritikai szint, ahol a tanár elméletalkotó tevékenysége szélesebb etikai, társadalmi, történelmi és politikai témákat is magába foglal, beleértve ebbe azokat az intézményi és társadalmi hatásokat is, amelyek akadályát képezhetik annak, hogy kialakítsa a saját gyakorlataira vonatkozó elméletét.

Az elméletalkotás három szintjéhez jól illeszkedik a tanári szerepek azon felosztása is, amely a 'passzív technikus,' a 'reflektív szakember' és a 'transzformatív értelmiségi' szerepeket különböztet meg.⁶⁸ Az elméletalkotás első szintjéhez a 'passzív technikus' tanári szerep társul. Ebben a szerepben a nyelvtanár információt ad át úgy, ahogyan kapja, és csak ritkán kérdőjelezi meg a készen kapott anyagokban rejlő pedagógia feltételezéseinek a saját tanítási kontextusára vonatkozó érvényességét és relevanciáját. A második elméletalkotási szintnek felel meg a 'reflektív szakember' tanárszerep.⁶⁹ A reflektív szakember a tanítási kontextust figyelembe véve tanít, nem pusztán passzív tudástranszfer, hanem problémamegoldás jellemzi. A reflektív szakember tanítási gyakorlata egy holisztikus tevékenység, amelyben egyesül a kreativitás, a tanítás művészete és a kontextus iránti érzékenység.⁷⁰ A harmadik elméletalkotási szinthez a kritikai pedagógia képviselőinek munkássága nyomán a 'transzformatív értelmiségi' szerep társul.⁷¹ Ezt a szerepet betöltő tanár képes és hajlandó a pedagógiai elméleteket és a gyakorlatot tágabb társadalmi kontextusban értelmezni, szakmai víziójában pedig megjelenik a társadalom jobbá tételének szándéka is.

A kutatás módszerei

A jelen kutatás egy magyarországi egyetemen dolgozó szaknyelvtanárok üzleti angol tanítással kapcsolatos nézeteinek feltérképezését tűzi ki célul és a következő kutatási kérdésre keresi a választ: Mit jelent a szaknyelvtanárok számára a hallgatóknak az angol közvetítőnyelvi kommunikációra és az angol nyelven történő munkavégzésre való felkészítésének feladata?

Egy feltáró vizsgálat nem eredményezhet általánosítható megállapításokat, ugyanakkor a résztvevők véleményének részletes leírása és a kontextus mélyebb megértése segíthet az olvasónak eldönteni, hogy a résztvevő tanárok nézetei mennyiben hasonlítanak a sajátjára,⁷² illetve abban, hogy a kutatás megállapításai mennyiben alkalmazhatók, átvihetők-e az olvasó saját kontextusára.⁷³

⁶⁸KUMARAVADIVELU, 2003.

⁶⁹DEWEY John: *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Heath & Co Publishers Boston, MA, 1933.

⁷⁰KUMARAVADIVELU, 2003.

⁷¹uo.

⁷²DAVIS Kathryn A.: *Validity and reliability in qualitative research on second language acquisition and teaching. Another researcher comments*, TESOL Quarterly, 1992/3. (26). 605–608. (Továbbiakban DAVIS, 1992.)

⁷³DAVIS, 1992; FRAENKEL Jack, R.–WALLEN Norman, E.: *How to design and evaluate research in education*, McGraw-Hill, New York, 1993². (Továbbiakban FRAENKEL és WALLEN, 1993.)

Résztevők

A résztvevőket egy üzleti képzést nyújtó egyetem három karán dolgozó szaknyelvtanárok közül választottam ki. A résztvevők kiválasztása célzott mintavétellel történt, annak érdekében, hogy a minta „rendelkezzen bizonyos, a vizsgálat szempontjából releváns jellemzőkkel.”⁷⁵ A résztvevők kiválasztásánál az a szempont vezérelt, hogy az egyetem mindhárom karáról gyűjtsek adatokat, így a vélemények és tanítási megközelítések lehető legszélesebb skálájáról kaphassak képet. Arra törekedtem, hogy a résztvevők közel egyenlő arányban képviseljék a három kart (5-4-4), legyenek köztük férfiak és nők, valamint különböző korú és szaknyelvtanítási tapasztalattal rendelkező résztvevők. A résztvevők mindegyike angol nyelv- és irodalomtanári diplomával rendelkezik, néhányuknak valamilyen gazdasági területen szerzett diplomája is van (4), négyen PhD-fokozattal rendelkeznek. A négy férfi és öt nő életkora 38 és 64 év között van, legalább 8 éve tanítanak üzleti angolt, de legtöbbjüknek több mint 20 éves tapasztalata van. Kilenc résztvevő nyelvtanár munkakörben dolgozik, ketten docensi, egy kolléga adjunktusi munkakörben, egy pedig tanársegédként. A résztvevők személyazonosságának védelme érdekében a tanulmányban a résztvevők azonosítására álneveket használok.

A kutatás kontextusa

A kutatás egy magyarországi gazdasági képzést folytató egyetemen zajlott. Az egyetem stratégiai célja, hogy „A gazdasági szereplőkkel közösen, magyarul és angolul kiválóan kommunikáló, gyakorlati tudással, készségekkel és erős digitális képességekkel rendelkező vállalati szakembereket és vállalkozókat képez, akik képesek önálló tanulásra.”⁷⁶ Az egyetemen egy intézetbe szervezve, de nagyfokú önállósággal a három karon három szaknyelvi tanszék működik, amelyek a hallgatók szaknyelvi képzésének feladatát látják el. A vizsgálat időpontjában az egyetemen folyó szaknyelvoktatás átalakítása zajlott és zajlik jelenleg is. Míg korábban kimeneti követelmény volt szaktól függően egy vagy két B2 szintű szakmai vagy C1 szintű általános nyelvvizsga, 2023-tól a hallgatóknak nyelvvizsgát nem, hanem nyelvi kollokviumot és/vagy nyelvi szigorlatot kell tenniük a nyelvi tanulmányaik végén. További változás, hogy korábban a tanulmányi követelmények teljesítéséhez három szaknyelvi kurzust kellett teljesíteniük, ma már ezek a kurzusok csak választható lehetőségek, a nyelvi kreditek számos egyéb módon megszerezhetők.

Fontos megemlíteni, hogy a hallgatók döntő többsége legalább középszintű angol érettségivel lép be az egyetemi képzésbe. Sokan rendelkeznek B2 szintű nyelvvizsgával és többeknek C1 szintű vizsgája is van. Azonban még mindig vannak olyanok, akik semmilyen nyelvvizsgával nem rendelkeznek, sőt olyanok is, akiknek az angol nyelvtudása rendkívül alacsony. Ezzel együtt a szaknyelvi kurzusuk döntő többségében a nyelvtanulás és tanítás B1 vagy annál magasabb szinten zajlik.

⁷⁵ FRAENKEL és WALLEN, 1993, 383. (saját fordítás)

⁷⁶ <http://uni-bge.hu/hu/hirek/a-szenatus-tamogatta-a-bge-2022-26-os-strategiajat> [2024.04.30.]

Az adatgyűjtési eszköz

Az adatgyűjtés 2023 nyarán történt féligstrukturált interjúk segítségével. A kvalitatív kutatómódszertan elveinek megfelelően a kutatás hitelességének és megbízhatóságának biztosítása érdekében Davis,⁷⁷ Maykut és Morehouse,⁷⁸ valamint Lazaraton⁷⁹ iránymutatásait követtem. A trianguláció érdekében több forrást használtam: az interjúk szó szerinti leíratait, a szaknyelvi képzés dokumentumait (tantárgyi programok, tanmenetek), a szakirodalmat és a kutatási naplót, amelyben a saját gondolataimat, a kutatással kapcsolatban felmerülő és tisztázandó kérdéseimet gyűjtöttem össze. Az adatok megbízhatóságának biztosítása céljából az interjúleírásokat elküldtem a résztvevőknek ellenőrzésre. Ekkor lehetőségük volt a szöveget átnézni, javításokat, pontosításokat végrehajtani.

Az adatelemzés módszere

Mivel a kutatás célja az volt, hogy feltárjam az üzleti angol tanároknak a szaknyelvtanítási gyakorlatával kapcsolatos elméleteit, az adatokat szöveg formájában gyűjtöttem. A kvalitatív kutatásban a kutató is kutatási eszköz azáltal, hogy a résztvevők valóságának megismerése és elemzése egy értelmezési folyamat része, amelyben szükségképpen a kutató a maga értelmezési pozíciójában mindig jelen van.⁸⁰ Az elemzést tartalomelemzéssel, ciklikusan végeztem:⁸¹ a leíratok átolvasása és előzetes kódolása, illetve a gondolataim naplóban rögzítése után ismét átolvastam a leíratokat és módosítottam, összevontam, illetve részeire bontottam kódokat. Ezt a folyamatot többször megismételtem, egészen addig, amíg létrejött a felmerülő témák és hozzájuk kapcsolódó kategóriák rendszere.

Eredmények és diszkusszió

A kutatásban résztvevő szaknyelvtanárok a tanítási gyakorlatukról szóló beszélgetésekben a szaknyelvtanítás számos jellemzőjére és ellentmondására világítottak rá. A szaknyelvtanárok által érzékelt valóságot a következő témák jellemzik, amelyeket alább részletesen kifejték: a szaknyelvi kurzusok céljaként azonosították az igényes nyelvhasználatra való felkészítés fontosságát, és az a szakemberképzést. Ezek megvalósítását pedig autentikus kommunikációs helyzetek létrehozása, valamint a munkavégzéshez szükséges releváns készségek fejlesztése révén valósítják meg. A siker kulcsa számukra az oktatói hitelességben rejlik.

⁷⁷ DAVIS, 1992.

⁷⁸ MAYKUT Pamela–MOREHOUSE Richard: *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*, The Falmer Press, UK, 1994. (Továbbiakban, MAYKUT és MOREHOUSE, 1994.)

⁷⁹ LAZARATON Anne: *Evaluative criteria for qualitative research in applied linguistics: Whose criteria and whose research?*, The Modern Language Journal, 2003/1. (87). 1–12. (Továbbiakban LAZARATON, 2003.)

⁸⁰ LAZARATON, 2003.

⁸¹ MAYKUT és MOREHOUSE, 1994.

Igényes nyelvhasználat

Az igényesség fogalma szinte minden interjúban felmerült, de a jelentéstartalma az egyes oktatók esetében kissé eltér egymástól. A legtöbben az igényes nyelvhasználat alatt azt értették, amikor a nyelvhasználó képes érzékelni a beszédhelyzetből fakadó elvárásokat, és vannak eszközei arra, hogy az elvárásoknak megfelelően kommunikáljon, vagyis rendelkezik azokkal a diskurzus- és stratégiai kompetenciákkal,⁸² amelyek a beszédhelyzetnek megfelelő nyelvhasználatot lehetővé teszik. Mónika így fogalmaz erről:

„Választékos szókincse legyen tehát, hogy tudjon miből választani. Tehát ahogy mondtam, hogy szerintem a kommunikáció az azt jelenti, hogy meg tudom választani, hogy kivel, mikor és hogyan kommunikálok, tehát, hogy ebben azért legyen egy repertoárja, tehát legyen miből válogatni tehát, hogy érezze a stílus különbséget szavak között.”

A résztvevők számára egyértelmű, hogy a beszédhelyzetnek megfelelő kommunikáció nehézséget jelent a hallgatók számára, ezért ezt fontos fejlesztendő területnek tartják. Többen fordítanak időt a hallgatók érzékenyítésére, és megmutatják azokat a jeleket, amelyekből tájékozódni lehet az adott szituációban elvárt nyelvhasználatról. Róbert szituációs érzékenyítésnek nevezi azt, amit a szakirodalom pragmatikai tudatosságnak:⁸³

„Itt nem egy dolgot fejlesztünk, hanem ugye itt a szókincstől kezdve a beszédkézségen keresztül a szituációs awarenessig, hogy fel tudja mérni a helyzetnek a jellemzőit, tehát ez egy nem hiába, hogy nehéz feladat számukra.”

Mivel érzékeli, hogy a hallgatók számára a beszédhelyzetnek megfelelő nyelvhasználat nehézséget jelent, Krisztina azzal kezdi a munkát minden új csoportjával, hogy megmutatja nekik, hogyan kell egy tanárnak, vagy az oktatási dékánhelyettesnek e-mail-t írni magyarul. Ezáltal rámutat a beszédhelyzetnek azon aspektusaira, amelyek meghatározzák az e-mail stílusát és szóhasználatát. Ez a gyakorlat nem felel meg annak a CLT-követelménynek, hogy a tanórán a nyelvtanulás segítése érdekében a célnyelvet kell használni. Krisztina éppen ellenkezőleg azt a pedagógiai gyakorlatot folytatja, amit Kumaravadivelu⁸⁴ módszer utáni pedagógiának hív: reagál azokra az igényekre, amelyeket a tanítási kontextus követel, annak ellenére, hogy a hallgatók magyar nyelvű levelezésre való felkészítése nem tartozik a szaknyelvi óra tananyagába. Ez a gyakorlat nem csak azt mutatja, hogy a beszédhelyzetnek megfelelő kommunikáció a nyelvi fejlesztés egyik fontos célja, hanem azt is, hogy erre a célra Krisztina hasznosnak találja az anyanyelvi kompetenciák felhasználását.⁸⁵

Az igényes nyelvhasználat egy másik aspektusaként merült fel a nyelvhelyesség kérdése. A résztvevők megengedőek a nyelvhelyesség követelményeit

⁸² CANALE és SWAIN, 1980.

⁸³ MURRAY Neil: *Pragmatics, awareness raising, and the Cooperative Principle*, *ELT Journal*, 2010/3. (64.) 293–301.

⁸⁴ KUMARAVADIVELU, 2003.

⁸⁵ BUDAI, 2013; WIDDOWSON, 2003.

tekintve, többen azt mondták, hogy egy minimum szintet várnak el. László így fogalmazza meg, mit jelent számára az igényes, helyes nyelvhasználat:

„Az igényességnek is az egyik jele, illetve az idegen nyelvű kommunikációhoz hozzátartozik, hogy nem hibásan beszélek. Tehát össze tudok rakni egy alany-állítmány-tárgyból álló mondatot, amit kiejtek, az nem *'I student,'* hanem valami angolul hangzó mondat legyen. Tehát ilyesmi, ez az alap, ez mindenképpen nagyon fontos, szerintem.”

Bence számára viszont a nyelv helyes használatának szintje a beszédhelyzettől függ, pontosabban attól, hogy a beszédpartner anyanyelvi beszélő-e. Szerinte anyanyelvi beszélővel való kommunikáció során fontosabb a helyes nyelvhasználat, mint nem anyanyelvi beszélővel. Bencének ezt a vélekedését a szakirodalom annyiban támasztja alá, hogy BELF-kommunikációt vizsgáló kutatásokban a résztvevők nehezebbnek találták az anyanyelvi beszélőkkel való kommunikációt amiatt, hogy az anyanyelvi beszédpartner kevésbé alkalmazkodott, és ez nagy nyomást helyezett a nem anyanyelvi beszélőre.⁸⁶ Ennek a nem anyanyelvi beszélő azzal tudja elejét venni, ha minél magasabb szinten megtanul angolul, mert ezáltal tágitja a saját lehetőségeit az alkalmazkodásra.

Az igényes nyelvhasználatot a résztvevők az üzleti életben dolgozó szakemberek szaktudásának részeként tekintik, nem pedig plusz készségnek.⁸⁷ Emiatt a szaknyelvi kurzusnak fontos szerepet tulajdonítanak a hallgatók szakemberré válásában. Mária így fogalmazza meg a véleményét erről:

„...nem csak úgy, hogy a haverokkal elmegyek nem tudom mit csinálni, és akkor jól elvagyunk, meg megértetem magam, hanem úgy, hogy a hivatalos nyelvet és a szaknyelvet is akár egy tárgyalási szituációban, hát közel anyanyelvi, professzionális, nem anyanyelvi szinten, de professzionális szinten tudja használni. Úgy, ahogy egy profi diplomás ember odaül egy tárgyaláson.”

Autentikus kommunikáció a tanórán

A szituációhoz igazított nyelvhasználat fejlesztésén túl a résztvevők fontos szerepet tulajdonítanak annak, hogy olyan feltételeket teremtsenek a tanórán, amely mind a hallgatók egymás közötti, mind a tanár és a hallgatók közötti autentikus kommunikációt segíti elő. Ahogy korábban említettem, a CLT egyik kritikája éppen az volt, hogy sok tanár számára nehezen megvalósítható a valódi kommunikációs helyzetek létrehozása. A szaknyelvtanároknak erre különböző módszereik vannak, úgy mint a provokatív helyzetek létrehozása, és a hallgatók érzelmi bevonása a meglepetés erejével, vagy olyan bemelegítő beszélgetés kezdeményezése, amely a hallgatók világához kapcsolódik.

Krisztina kimondottan hasznosnak tartja azokat helyzeteket és témákat, amelyek provokatívak, ami az ő értelmezésében azt jelenti, hogy nincs egy jó megoldása. Ezekkel a helyzetekkel arra ösztönzi a hallgatókat, hogy gondolják végig saját maguk számára mit jelent, vagyis a helyzet vagy probléma értelmezésére

⁸⁶ KANKAANRANTA–PLANKEN, 2010.

⁸⁷ KANKAANRANTA et al., 2015; KANKAANRANTA és LOUHIALA-SALMINEN, 2013.

ösztönzi a hallgatókat.⁸⁸ Amikor a hallgatók nem arra fókuszálnak, hogy megtalálják az egyetlen jó megoldást, ami sok osztálytermi feladatnak sajátossága, nyitottá válnak a különböző értelmezések megfontolására, ami lehetővé teszi azt is, hogy különböző nézőpontokat ismerjenek meg. Krisztina így fogalmaz:

„Általában az ember igyekszik, hogy bizonyos százalékban, hogy provokatív, tehát megint csak nevelési célú szituációk legyenek. Olyan, ami catch-22 szituációk, hogy érezzék azt, hogy nincsen mindig fekete-fehér megoldás, nincsen mindig jó, meg tuti megoldás, hanem ami az egyiknek fekete, az a másiknak fehér, és viszont.”

Ez a fajta nyitottság a különböző nézőpontok felé egyértelműen szükséges a sikeres ELF-kommunikációhoz, hiszen észre kell venni azt, amikor a kommunikáció nem működik, amikor az értelmezések különböznek, és jelentésalkotásra, a kölcsönös megértés feltételeinek kialakítására van szükség.

Az autentikus kommunikációnak a provokáció útján való megvalósulására másik példát Tímea elmondásából ismerhetjük meg. Azért tartja fontosnak és hasznosnak ezek a helyzeteket és témákat, mert ilyenkor a hallgatók nem a nyelvhasználatukra, hanem a gondolataik elmondására figyelnek. Ez megfelel az ELF-kommunikációs helyzeteknek, amikor a nyelvi megformálás kevésbé, a gondolatok megfogalmazása annál inkább előtérbe kerül.⁸⁹ Tímea így fogalmaz:

„Provokatívabb, mondjuk, videó részletnek a bevitele. Elkezdtek ugye használni az angol nyelvet, elkezdtek angolul beszélni, és igazából nem a nyelvhasználat volt a fontos, hanem az, hogy milyen gondolataik jöttek.”

Tamás a meglepetés erejében hisz, amikor a hallgatókkal való valódi órai kommunikációról beszél. Szerinte a hallgatók akkor fognak beszélgetni vele, ha nem maradnak semlegesek, vagyis a téma megérinti őket érzelmileg. Ehhez picit botrányos, picit meghökkentő témák kellenek, és olyanok, amik a hallgatók életére hatással vannak. Így indokolja a véleményét:

„Ha nem hatsz rá érzelmileg, akkor nem fog [beszélgetni a tanárral]. Akkor elmegy a Youtube-ra, elmegy a Facebookra és ott fog hallgatni vagy beszélgetni angolul az ő barátaival, és nem pedig velem, aki azért korban is azért más, meg érdeklődési körben is más. Tehát mi motiválja őt arra, hogy egy ötvenéves tanárral beszélgesen? Hát szerintem semmi, hogyha nem viszel olyan témát, ami őt megmozgatja érzelmileg.”

A munkavégzés szempontjából releváns készségek fejlesztése

Amikor a hallgatók munkavállalásra való felkészítéséről beszéltek a résztvevők, leginkább azokat a készségeket említették, amelyek a beszédhelyzethez való alkalmazkodással függenek össze. Erre példa Róbert, aki olyan feladattal fejleszti a hallgatók íráskészségét, ami egyben szimulálja a munkahelyi levelezés folyamatát is. Így fogalmazta meg, milyen feladatot tart megfelelőnek:

„Megpróbálok egy ilyen úgymond, amiket én látok az üzleti életben, azokból hoznék példákat, amiket aztán én így megpróbálok végig követni, és nem ilyen pontszerű feladatokat csinálni, hanem akkor egy ilyen láncba

⁸⁸ ILLÉS, 2020.

⁸⁹ CANAGARAJAH, 2014; DEWEY, 2014.

hozni, hogy mi a dolgod. [...] Azért, mert látniuk kell, hogy hogy hová vezet az az e-mail, amit ő elküld, hogy akkor annak hogy megy tovább, mondjuk, a hulláma. [...] Hogy milyen hatással van a mi kommunikációnk másokra, és vice versa, ez hogyan fog hozzánk vissza a vetődni?”

A tananyag tartalmában és a számonkérés módjának megválasztásában fontos szempont számukra, hogy a munka világában releváns ismereteket és készségeket fejlesszenek. A tananyagot azáltal teszik relevánssá, hogy folyamatosan reflektálnak a jelen gazdasági és társadalmi jelenségeire a megtanult közgazdaságtani vagy társadalomtudományi elméletek illusztrálásának céljából. A megtanult elméletek gyakorlati alkalmazásának bemutatásával Krisztina a tanulási folyamatot támogatja, miközben a tananyagot és a szaknyelvi órát tágabb társadalmi kontextusba helyezi. Krisztina ezt mondja arról, hogyan teszi relevánssá a tananyagot a hallgatói számára:

„Éppen azért, mert a mert a gazdaság az egy annyira mindennapi, állandóan változó dolog, hogy azt mindig mindennapi példákkal meg kell világítani, mert különben ott tartunk, ahol a szakma vagy a szakmai óráján van, hogy hall teóriákat meg hall olyan dolgokat, amiket nem tud hova tenni, és nem tudja kötni a való élethez.”

Ugyanakkor bizonyos kérdésekben megoszlik a résztvevők véleménye arra vonatkozóan, hogy milyen készségek fejlesztésére van szüksége a hallgatóknak ahhoz, hogy angolul is tudjanak munkát végezni. A vélemények leginkább az íráskészség fejlesztésének szükségességéről oszlottak meg. Róbert, Angéla, Krisztina, Mónika és Gabriella szerint fontos az íráskészséget fejleszteni, mert munkahelyi környezetben a kommunikáció jó része e-mailben vagy chatben zajlik, Bence szerint erre nincs szükség, mert valójában a szaknyelvoktatók nem igazán tudják, hogyan zajlik a vállalatok belső kommunikációja, tehát nem is igazán tudjuk, mire kellene őket felkészíteni. Bence szerint:

„Minek iratunk, amikor még bekerül egy céghez gyakorlatilag háromféle levelet fog írni és mindenkinek ott van a minta? Tehát miért kell 26 darab ilyen záró formulát megtanulni, mikor én is mindig ugyanazt az egyet használok, úgyhogy és teljesen jól megvagyok az *I look forward to hearing from you*-val? Soha nem írtam semmi mást levélnek a végére. Minek tanítsak még meg 30 másikat? Szóval most pedig az írásbeli kommunikáció, az meg már teljesen.... Tehát szerintem az valami olyan, amit nem is tudjuk, hogy mi folyik ott.”

Bence a szaknyelvoktatók legnagyobb dilemmáját fogalmazta meg: nem lehet kiszámítani, milyen kommunikációs helyzetekben fogják az angol nyelvet használni a végzett hallgatók, vagyis szinte lehetetlen őket konkrét helyzetekre felkészíteni. Éppen ezért más résztvevők az általános készségek fejlesztését tartják fontosnak. Angéla azt az érvet hozza fel az íráskészség fejlesztése mellett, hogy munkahelyi szituációkban általában nincs arra idő, hogy minden e-mailt a mesterséges intelligenciával fordítsunk le, illetve írassunk meg, tehát akkor jár jól a munkaválaló, ha erre nincs szüksége, képes írásban kommunikálni.

Róbert szerint az íráskészség fejlesztése során valójában a hallgatók pragmatikai kompetenciáját kell fejleszteni, annak érdekében, hogy a hallgatók

felismerjék a beszélő szándékát, és ezért el tudják dönteni, milyen cselekvésre van szükség:

„... hogy megtalálják azt, hogy mi a megfelelő kommunikációs módszer a partnerrel. Tehát ebbe most bele kell állni, keményen kell érvelni, vagy ugye itt most az a célunk, hogy kedveskedéssel csikarjon ki belőle valamit, vagy ugye, hogy egyáltalán mi most elvárunk, vagy ő vár el majd tőlünk valamit, tehát, hogy ezt úgyhogy tudjuk, hogy hogyan álljunk hozzá a kommunikáció megvalósításához. Természetesen ideális eset ez, mert hát nagyon sokszor ugye nincs ilyen fajta nagy választéka egy hallgatónak a nyelvi képességekből, de hogy azért egyetemista korára már azért annyira megérzi, hogy mondjuk nem mindegy, hogy mondjuk itt tényleg egy dühös környezetvédővel állunk szemben, vagy csak egy érdeklődővel, aki szeretné tudni, hogy milyenek a termékeink.”

Az oktatói hitelesség

Az oktatók számára fontos, hogy hitelesek legyenek a hallgatók számára. A hitelesség témája is többféleképpen merült fel. Krisztina számára azt jelenti, hogy az oktató olyan módszert használ, amely hozzá illik, amelyben komfortosan érzi magát, és nem ül fel különböző módszertani divatoknak:

„Évtizedek óta görcsösen próbálunk megfelelni újabb és újabb módszertani trendeknek, hogy táncoljunk, karikákat pörgessünk, énekeljünk, és szabjuk meg, hogy körülbelül hány percenként és másodpercenként kell más, újabb aktivitásra váltani a nyelvórán, hogy nehogy unatkozzon az a drága gyermek, hogy nehogy a figyelme lankadjon, izé.... És egyre inkább azt gondolom, hogy ez olyan mennyiségű, és olyan mérvű energiát emészt fel a nyelvtanárok nagy részénél, ami nem éri meg. Sokkal többet tudnának adni, hogyha a saját egyéniségüknek megfelelő módon tanítanának, és a hallgató is azt értékeli, hogy ha hiteles.”

Mónika a hitelességet másként értelmezi. Elsődleges fontosságúnak tartja, hogy a tananyag friss és aktuális legyen, és hogy úgy válasszon tankönyvet, hogy az reflektáljon a hallgatók igényeire. Arra is utal, hogy a hallgatók bizalmának elnyerése azon múlik, elhiszik-e neki, hogy tudja mit és miért csinál:

„legyen egy bizalmuk a könyv meg irántam is, hogy igen, én tudom, hogy nektek mire van szükségetek, én tudom, hogy a jövőre készítenek föl beneteket, a munkahelyetekre, tehát, hogy igen, tehát fölfogom ezt az igényt és azért választok új könyvet.”

A hitelesség témája megjelenik Szilviának a mások által készített tananyagok használatával kapcsolatos véleményében is. Azzal indokolja azt a rengeteg energiát és időt, amit a saját tananyagainak elkészítésére fordít, hogy a hallgatókat nem érdekli az, ami a tankönyvben le van írva, mert a mai hallgatókat az audiovizuális tartalom köti le, nem a statikus, akár nyomtatott, akár elektronikus platformon elérhető tartalomról van szó. Úgy gondolja, hogy a hallgatók számára a tankönyvhasználat „szitokszó,” nem is viszik be az órára magukkal. A másik érve az, hogy a tankönyvek hamar elavulnak, holott a hallgatók a mai világból vett példákra kíváncsiak:

„hogy tanuljunk nyelvet könyvből, az úgy az őket nem inspirálja, nem mozgatja meg. Tehát innen indul a probléma. A másik az, hogy ez egy nem tudom 15 évvel ezelőtti könyv, tehát semmi köze.... Uh, olyan példákat kell nekik hozni, ami mai világra vonatkozik. Ha én azt mondom neki, hogy ott a könyv és akkor azt eldarálom nekik, egyrészt mi köze annak a mai világhoz, mondhatná, ugye a hallgató, akit csak az érdekel, hogy most mi van. Az, hogy a múlt meg a jövő, az kit érdekel, mármint kivétel annak, aki kivétel, és másrészt azt is mondhatja, hogy hát akkor én, mint oktató, csak ahhoz értek, ami a könyvben le van írva, semmit nem tudok hozzá adni.”

Tímea számára a saját tananyagok gyártása, a hallgatók szükségleteihez és igényeihez való alkalmazkodás, az aktuális események feldolgozása és a mai élettel kapcsolatos példák bemutatása a szakmai tudás és az oktatói hitelesség bizonyítéka.

Következtetések

Összességében elmondható, hogy bár expliciten nem fogalmazták meg a résztvevők, hogy a szaknyelvoktatással kapcsolatos pedagógiai nézeteik az angol közvetítőnyelvi használatára való felkészítés szükségessége miatt alakultak így, az osztálytermi gyakorlataikról szóló beszámolóik azt mutatják, hogy közelebb állnak egy ELF-szemléletűnek nevezhető nyelvoktatáshoz, mint a kommunikatív nyelvoktatáshoz. Ez leginkább abban nyilvánul meg, hogy megengedőek a nyelvhelyesség terén, és a kommunikációban az érthetőségre helyezik a hangsúlyt. Magukévá tették azt a hozzáállást, ami BEFL-kontextusokban különösen fontos, hogy az üzleti angol nem azonos azzal, ahogy az angol anyanyelvű üzletemberek az angolt munkavégzésre használják.⁹⁰ Azt mindenképpen meg kell itt említeni, hogy erre az ad lehetőséget számukra, hogy a hallgatók többsége stabil nyelvtani alapokkal rendelkezik, legalábbis elegendővel ahhoz, hogy az üzeneteit érthető formában átadja.

Másrészt, az is alátámasztja az ELF-szemlélet meglétét, hogy előtérbe helyezik a szituációhoz igazított nyelvhasználatot, tehát a hallgatók pragmatikai tudatosságának fejlesztését. Ezt minden résztvevő elérendő célként említette, ugyanakkor csak néhányan voltak közülük, akik konkrét osztálytermi gyakorlatokat említettek példaként arra, hogy ezt miként valósítják meg. Ezért érdemes lenne a hallgatók pragmatikai tudatosságának fejlesztésére alkalmas és bevált módszereket egymástól megtanulni, ezeket továbbfejleszteni.

Látható, hogy előnyben részesítik azokat az osztálytermi tevékenységeket, amelyeknek nincs egy jó megoldása, provokatívak és érzelmileg hatnak a hallgatókra. Ezek a gyakorlatok azért tekinthetők ELF-szemléletű módszereknek, mert bevonják a tanulási folyamatba a hallgatók teljes mentális és érzelmi kapacitását azáltal, hogy aktiválják a hallgatóknak beszédhelyzet értelmezésére irányuló mentális folyamatait. Ezáltal pontosan azt a készséget fejlesztik, amely szükséges a jelentésalkotáshoz és a nyelvi alkalmazkodáshoz.

⁹⁰ WIDDOWSON, 2003.

A résztvevők beszámolóí rávilágítanak arra, hogy a saját pedagógiai nézeteik megalkotása eléri McIntyre⁹¹ tipológiájának legalább a második szintjét, amelyre az jellemző, hogy a tantárgy és a tanulók sajátosságait figyelembe véve alkotják meg a saját nézeteiket, nem pusztán mások által készített tananyagokat használnak és foglalkoztatja őket az, hogy az osztályteremben végzett tevékenységek milyen értékeket közvetítenek és milyen következményeik lesznek a hallgatók tanulási folyamataira és szakemberré válásukra nézve.

A módszertan utáni pedagógia Kumaravadivelu⁹² által meghatározott makrostratégiai közül is többre találhatunk példákat a résztvevők beszámolóiban. Az anyanyelv használata mutatja, hogy fontos az idegennyelvi tudatosság fejlesztése, a valódi interakcióra való törekvés jelenik meg az autentikus kommunikációt létrehozó tevékenységek központi szerepében, a szituációhoz igazított nyelvhasználat tudatosítására használt feladatok megfelelnek a kontextusba helyezett nyelvhasználat követelményének, mert a hallgatók a kommunikáció nyelvi és nem nyelvi elemeiből következtethetnek a forma és a funkció összefüggéseire. Végül példát láthatunk a nyelvi készségek integrált fejlesztésére is, amikor a tárgyalási készség kurzus értékelése egy tárgyalási szituáción keresztül történik.

Irodalom

- BARDOVI-HARLIG Kathleen: *Developing L2 pragmatics*, Language Learning, 2013/63. 68–86.
DOI: [10.1111/j.1467-9922.2012.00738.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00738.x)
- BERECZKY Klára: *Teacher development for Business English instruction*. Doktori disszertáció, 2012.
- BORG Simon: *Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do*, Language Teaching, 2013/2. (36). 81–109.
DOI: [10.1017/S0261444803001903](https://doi.org/10.1017/S0261444803001903)
- BUDAI László: *Merjünk támaszkodni az anyanyelvünkre!*, Modern nyelvvoktatás, 2013/4. (19). 47–54.
- CANAGARAJAH Suresh: *In search of a new paradigm for teaching English as an international language*, TESOL Journal, 2014/4. (5). 767–785.
DOI: [10.1002/tesj.166](https://doi.org/10.1002/tesj.166)
- CANALE Michael–SWAIN Merrill: *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, Applied Linguistics, 1980/1. 1–47.
DOI: [10.1093/applin/I.1.1](https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1)
- COGO Alessia: *English as a lingua franca: Concepts, use, and implications*, ELT Journal, 2012/1. (66). 97–105.
DOI: [10.1093/elt/ccr069](https://doi.org/10.1093/elt/ccr069)

⁹¹ idézi KUMARAVADIVELU, 2003.

⁹² KUMARAVADIVELU, 2003.

- DAVIS Kathryn A.: *Validity and reliability in qualitative research on second language acquisition and teaching. Another researcher comments*, TESOL Quarterly, 1992/3. (26). 605–608.
DOI: [10.2307/3587190](https://doi.org/10.2307/3587190)
- DEWEY Martin: *Pedagogic criticality and English as a lingua franca*. Atlantis: Journal of the Spanish association of Anglo-American studies, 2014/2. (36). 11–30.
- DEWEY John: *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Heath & Co Publishers Boston, MA, 1933.
- DIDENKO Anastasia–PICHUGOVA Inna L.: *Post CLT or post-method: Major criticism of the communicative approach and the definition of the current pedagogy*. SHS Web of Conferences, 28, 2016.
- FRAENKEL Jack, R.–WALLEN Norman, E.: *How to design and evaluate research in education*, McGraw-Hill, New York, 1993².
- GRADDOL David: *Why Global English may Mean the End of “English as a Foreign Language,”* British Council, UK, 2006.
- HARMER Jeremy: *The practice of English language teaching*, Longman, London, UK, 2001³.
- HATTIE John: *Visible learning for teachers: maximising impact on learning*, Routledge, New York, 2012. (saját fordítás)
- HIEP, Pham Hoa: *Communicative language teaching: unity within diversity*, ELT Journal, 2007/3. (61). 193–201.
DOI: [10.1093/elt/ccm026](https://doi.org/10.1093/elt/ccm026)
- HUTCHINSON Tom–WATERS Alan: *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*, Cambridge University Press, UK, 1987.
- HYMES Dell (1972). *On communicative competence*. In: PRIDE John B.–HOLMES Janet (szerk.): *Sociolinguistics: Selected readings*, Penguin, UK, 1972. 269–293.
- ILLÉS Éva: *Communicative language teaching and English as a lingua franca*, Vienna Working Papers, 2011. 3–16.
- ILLÉS Éva: *Understanding context in language use and teaching: An ELF perspective*, Routledge, UK, 2020.
- JENKINS Jennifer: *World Englishes*, Routledge, UK, 2009².
- JENKINS Jennifer: *English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom*, ELT Journal, 2012/4. (66). 486–495.
DOI: [10.1093/elt/ccs040](https://doi.org/10.1093/elt/ccs040)
- JENKINS Jennifer–COGO Alessia–DEWEY Martin: *Review of developments in research into English as a lingua franca*, Language Teaching, 2011/44(3). 281–315.
DOI: [10.1017/S0261444811000115](https://doi.org/10.1017/S0261444811000115)
- KÁLMÁN Csaba–EUGENIO Esther G.: *Successful language learning in a corporate setting: The role of attribution theory and its relation to intrinsic and extrinsic motivation*, Studies in Second Language Learning and Teaching, 2015/4. (5), 583–608.
DOI: [10.14746/ssllt.2015.5.4.4](https://doi.org/10.14746/ssllt.2015.5.4.4)

- KANKAANRANTA Anne–PLANKEN Brigitte: *BELF competence as business knowledge of internationally operating business professionals*, Journal of Business Communication, 2010/4. (47). 380–407.
DOI: [10.1177/0021943610377301](https://doi.org/10.1177/0021943610377301)
- KANKAANRANTA Anne–LOUHIALA-SALMINEN Leena: “English? – oh, it’s just work!”: A study of BELF users’ perceptions, English for Specific Purposes, 2010/3. (29). 204–209.
DOI: [10.1016/j.esp.2009.06.004](https://doi.org/10.1016/j.esp.2009.06.004)
- KANKAANRANTA Anne–LOUHIALA-SALMINEN Leena (2013): “What language does global business speak?”–The concept and development of BELF, Ibérica, 2013/26. 17–34.
- KANKAANRANTA Anne–LOUHIALA-SALMINEN Lena–KARHUNEN Päivi: *English in multinational companies: Implications for teaching “English” at an international business school*, Journal of English as a Lingua Franca, 2015/4. (1). 125–148.
DOI: [10.1515/jelf-2015-0010](https://doi.org/10.1515/jelf-2015-0010)
- KORTHAGEN Fred A. J.: *In search of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education*, Teaching and Teacher Education, 2014/20. 77–97.
- KUMARAVADIVELU Bala: *Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press, New Haven, CT, 2003.
- LAZARATON Anne: *Evaluative criteria for qualitative research in applied linguistics: Whose criteria and whose research?*, The Modern Language Journal, 2003/1. (87). 1–12.
DOI: [10.1111/1540-4781.00175](https://doi.org/10.1111/1540-4781.00175)
- LEUNG Constant: *Convivial communication: Recontextualizing communicative competence*, International Journal of Applied Linguistics, 2005/2. (15). 120–144.
DOI: [10.1111/j.1473-4192.2005.00084.x](https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2005.00084.x)
- LITTLEWOOD William: *Developing a context-sensitive pedagogy for communication-oriented language teaching*, English Teaching, 2013/3. (68), 3–25.
- LITTLEWOOD William: *Methodology for teaching ESP*. In: BHATIA Vijah–BREMNER Stephen (szerk.): *The Routledge handbook of language and professional communication*. Routledge, UK, 2014. 287–303.
- LOUHIALA-SALMINEN Leena–KANKAANRANTA Anne: *Professional communication in a global business context: the notion of Global Communicative Competence*, IEEE Transactions on professional communication, 2011/3. (54). 244–262.
DOI: [10.1109/TPC.2011.2161844](https://doi.org/10.1109/TPC.2011.2161844)
- MAGNUCZNÉ GODÓ Ágnes: *Lehet-e az angol mint lingua franca pedagógiai alternatíva? Tanári vélemények itthon és külföldön*, Modern nyelvvoktatás, 2014/4. (20). 3–18.
- MAYKUT Pamela–MOREHOUSE Richard: *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*, The Falmer Press, UK, 1994.

- MÉSZÁROSNÉ KÓRIS Rita: *Business English Teacher Competencies: A Mixed-method Study of the Required Competencies of Business English Teachers for Running In-company Business English Courses at Multinational Companies in Hungary*, ELTE, doktori disszertáció, 2015.
DOI: [10.15476/ELTE.2015.171](https://doi.org/10.15476/ELTE.2015.171)
- MEZEI Tímea–FEJES József: *A tanulási motivációról alkotott tanári nézetek befolyásolásának lehetőségei*, Pedagógusképzés, 2023/1. (22). 7–35.
DOI: [10.37205/TEL-hun.2023.1.01](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2023.1.01)
- MURRAY Neil: *Pragmatics, awareness raising, and the Cooperative Principle*, ELT Journal, 2010/3. (64). 293–301.
DOI: [10.1093/elt/ccp056](https://doi.org/10.1093/elt/ccp056)
- PAJARES Frank, M.: *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*, 1992.
DOI: [10.3102/00346543062003307](https://doi.org/10.3102/00346543062003307)
- PORTER Andrew C.–FREEMAN Donald J.: *Professional orientations: An essential domain for teacher testing*. Journal of Negro Education, 1986/3. (55), 284–292.
DOI: [10.2307/2295099](https://doi.org/10.2307/2295099)
- RIHARDS Jack C.–RODGERS Theodore S: *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press, UK, 2001.
DOI: [10.1017/CBO9780511667305](https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305)
- SÁNDOR Eszter: *Business English teachers' perceptions of their professional role in a Hungarian business school*, Working Papers in Language Pedagogy, 2017/11. 1–20.
- SHARIFIAN Farzad: *Cultural conceptualizations in English as an international language*. In: SHARIFIAN Farzad (szerk.): *English as an International Language*. Multilingual Matters, UK, 2009. 242–253.
DOI: [10.21832/9781847691231](https://doi.org/10.21832/9781847691231)
- THONBURY Scott: *An A-Z of ELT: A dictionary of terms and concepts*. Macmillan, Bristol, 2006.
- TINDER Ruth–HERLES Martin: *Students' and teachers' ideals of effective Business English teaching*, ELT Journal, 2013/2. (67). 220–229.
DOI: [10.1093/elt/ccs080](https://doi.org/10.1093/elt/ccs080)
- WIDDOWSON Henry G.: *Defining issues in English language teaching*. Oxford University Press, Oxford, 2003.
- WIDDOWSON Henry G.: *Text, context, pretext*, Blackwell Publishing, 2004.
- WIDDOWSON Henry G.: *ELF and the inconvenience of established concepts*, Journal of English as a Lingua Franca, 2012/1. (1), 5–26.
DOI: [10.1515/jelf-2012-0002](https://doi.org/10.1515/jelf-2012-0002)

Abstract

**PREPARING BUSINESS STUDENTS FOR USING ENGLISH AS A
LINGUA FRANCA
Business English teachers' theories of practice**

In the world of business, the use of English as a Lingua Franca (ELF) is extremely widespread. Therefore, it is of primary importance for Business English courses in higher education to prepare students for lingua franca language use, that is, for developing the skills which enable students to be flexible in their language use to solve language problems instantaneously. This paper presents the results of a qualitative interview study involving 13 Business English teachers at Budapest Business University. It seeks to explore the personal views BETs hold and the classroom practices they engage in to fulfil the aims above. The results show that BETs consider student engagement their primary aim and that they achieve it by adapting learning materials to suit specific student needs and to create conditions in which students can authenticate the material for themselves.

Key words: English as a Lingua Franca, Business English courses, flexibility, engagement, authenticity