

HAVRIL ÁGNES

Az angol szaknyelvhasználat komponensrendszerének modellezése

Modelling the component system of using English for specific purposes

The basis of the study is a PhD dissertation which focused on the theoretical and empirical investigation of the improvement of communicative ESP competence – in a complex foreign language pedagogical process – among university students and professionals in the fields of social sciences requiring foreign languages.

The paper provides an insight into the theoretical synthesis, which preceded the empirical data collection. Based on the theoretical results, it presents models of the ESP construct and the component-system of ESP use. The suggested models summarize and systematize the latest findings of ESP research, and methodically apply the most up-to-date taxonomic theory, component-system theory.

The model of the component-system of ESP use comprises the communicative ESP competence system and the communicative authentic ESP situational context/task systems, and describes interactive relations of their interdependent constituents.

Bevezetés

A 20. század második felében – a tudományágak egyidejű integrálódása és differenciálódása következtében – létrejött információrobbanás, valamint a gazdasági migráció új piaci igényt hozott létre: a speciális célok és szükségletek szerint formálódó, globális méretű, angol nyelvű, szakmaorientált kommunikációban megjelent az *angol szaknyelv(ek)* iránti kereslet.

Magyarország csak abban az esetben képes hatékonyan részt venni ebben a felgyorsult nemzetközi politikai, gazdasági, tudományos, kulturális folyamatban, ha rendelkezik elegendő számú szakemberrel, akik magas szinten elsajátították az angol szaknyelvtudást és a szaknyelvi kompetenciákat. A hallgatók és a szakemberek nemzetközi mobilitásának eredményeként az elkövetkező években az angol szaknyelvi képzés valószínűsíthetően egyre meghatározóbb szerepet fog betölteni a felsőoktatási intézmények alap- és mesterképzési szakjain. Ezért indokolt olyan szaknyelvi képzés megvalósítása, amelyben a szaknyelvi kompetencia fejlesztése megfelel az elmélet és a gyakorlat kettős harmóniájának, zökkenőmentesen illeszkedik a nemzetközi szaknyelvi irányzatokhoz, a gyakorlati felhasználók igényeihez, és magasabb szintű szaknyelvtanulásra ösztönzi az egyetemi hallgatókat.

Problémafelvetés

A kutatást az a felismerés sarkallta, hogy az angol szaknyelvi képzés *hétköznapi gyakorlata és elmélete* között különbségek adódnak. A szaknyelvi oktatás minőségé-

nek javítása érdekében a következő kérdésekre kerestem a választ: melyek azok a szaknyelvi kompetenciák, amelyek egy lehetséges szaknyelvtudás-konstruktum komponenseit alkotják; hogyan lehet ezeket elméleti szinten összegezni és modellezni, majd a változásokkal telített felsőoktatási szaknyelvi kihívásoknak megfeleltetni; továbbá hogyan lehet a szaknyelvi kompetenciákat az angol szaknyelvtanítás, -tanulás és -vizsgáztatás koherens idegennyelv-pedagógiai folyamatában a gyakorlatban alkalmazni.

A praxis első problémája az angol tudományos szaknyelvnek a felsőoktatási szaknyelvi rendszerekben betöltött szerepéből adódott. A nemzetközi változásokkal párhuzamosan hazánkban is az angol (szak)nyelvi képzések iránt mutatkozik a legnagyobb igény. A NYAK (Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ) statisztikai adatbázisa alapján 2000 és 2008 között az összes nyelvvizsgálók száma 1 189 142 fő volt, amiből összesen 731 434 fő tett le angol nyelvvizsgát (1. táblázat).¹ Ez több mint a fele (61%) az összes idegen nyelvből vizsgázók számának, mely szignifikáns eltolódást mutat az angol nyelv népszerűségének és szükségességének irányába.

Az *angol tudományos szaknyelv (EAP)* a hazai felsőoktatási intézményekben működő szaknyelvképzések egyik típusa, amely távlati célrendszerébe beilleszti a szakmaspecifikus igényeket, a munkaadói szükségleteket, a vizsga-előkészítő kurzusok megszervezésén túlmenően az egyes tudományterületek nyelvhasználati sajátosságainak oktatását, a szaknyelvi, szakismeret-alapú és kognitív kompetenciák fejlesztését. A képzési igényeknek megfelelően fokozatosan beépül a szaktárgyak szakmai világába, és az angol nyelvű szakoktatás keretein belül egyéb nyelvi és nem nyelvi kompetenciák (pl. prezentációs, publikálási, stratégiai kompetenciák) kialakítására és fejlesztésére is készen áll.

A szakismeret-alapú angol tudományos szaknyelvi képzés az eddignél átfogóbb irányzat megjelenését eredményezi a hazai felsőoktatásban. Ez az irányzat egyszerre próbál megfelelni a piaci igényeknek (aktív munkavállalók angol szaknyelvi képzése és vizsgáztatása), az oktatási, oktatáspolitikai határozatoknak, valamint a hazai és a külföldi hallgatók tanulmányi elvárásainak: ez az angol nyelvi kompetenciák, a kommunikációs stratégiai kompetenciák és a kognitív ismeretek megszerzése angol nyelven.

A gyakorlat második problémaköre az angol (és más idegen nyelvi) szaknyelvi képzés törvényileg meghatározott *kimeneti követelményrendszeréből*, és ennek a helyzetnek az oktatásra gyakorolt negatív hatásából adódott.

A 2000-ben tervezett oktatáspolitikai elképzelések szerint a felsőoktatás (majd egyértelműen a szaknyelvi képzések színterévé válik, ahol a hallgatók zökkenőmentesen vehetnek részt az idegen nyelvű szakismeret-alapú előadásokon, képzéseken, szaknyelvi kommunikációs órákon, hogy kifejlesszék szakmaspecifikus idegen nyelvi kompetenciájukat (Országjelentés 2002–2003: 30).

A koncepció és az ígéret is racionálisnak és logikusnak tűnt, napjainkban mégis paradox helyzet állt elő. Az alap- és mesterképzési szakok folyamatos akkreditálása során a Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) az alapképzésben – és sok helyen

¹ Forrás: a NYAK adatbázisából személyesen lekért szűrt adatok alapján (2008. június).

még a mesterképzés szintjén is – a hallgatók kimeneti követelményeként² nem szaknyelvi, hanem általános nyelvvizsga-bizonyítványt írt elő.

Az ellentmondás alapja a 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról, amely jelentős mértékben átrendezte a felsőoktatás kimeneti követelményrendszerét. Mindez természetesen nemcsak a nyelvigényes képzési szakokkal történt így, hanem igaz az egész felsőoktatásra is.

„A felsőfokú tanulmányok befejezését igazoló oklevél kiadásának előfeltétele [...] a) alapképzésben egy középfokú, »C« típusú általános nyelvi, b) mesterképzésben a képzési kimeneti követelményekben meghatározott államilag elismert vagy azzal egyenértékű nyelvvizsga [...]” (2005. évi CXXXIX. törvény).

A 2005-ös törvény értelmében sajnálatos módon a MAB határozatai nem állítottak magas nyelvi követelményt az alap- és mesterszakokon. Az alapszakot érintő nyelvi követelmények jellemzője az egységes szinten és a „C” típuson túl az, hogy élő idegen nyelvből várja el a nyelvi teljesítményt; a mesterképzések többsége pedig elfogadja az alapszakról hozott nyelvi követelményt kimenetként. Tehát semmilyen nyelvi igényt nem támaszt. Elvileg itt sem jelenik meg a szaknyelvi vizsga követelménye, csak mint lehetőség fogalmazódik meg.

Sturcz Zoltán kutatásai (2008) alapján, 142 alapszakon a kimeneti követelmény 128 alapszaknál egy „C” típusú általános középfokú, 14 alapszaknál egy-két „C” típusú szaknyelvi középfokú nyelvvizsga. Mesterszinten törvényileg rögzített kimeneti követelményként 164 szaknál nem jelenik meg a szaknyelvi vizsga, és a felsőfokú nyelvvizsga-bizonyítványok száma is elenyésző. Csak nyolc mesterszaknál jelenik meg kimeneti követelményként egy-két felsőfokú nyelvvizsga.

Az OKM 24/2010. (V. 14.) rendelete az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM rendelethez (Magyar Közlöny, 2010. évi 79. szám) sajnálatos módon továbbra is alacsony nyelvi követelményt állít a végzős hallgatók elé, és a szaknyelvi vizsga még kevesebb helyen fordul elő kimeneti követelményként, még mesterszinten is. Ennek értelmében rövid ideig még a nemzetközi tanulmányok mesterképzési szaknál sem jelent meg a szaknyelvi vizsga:

„A mesterfokozat megszerzéséhez két idegen nyelvből államilag elismert, felsőfokú (C1) komplex típusú nyelvvizsga vagy egy idegen nyelvből államilag elismert, felsőfokú (C1) komplex típusú nyelvvizsga és további két idegen nyelvből középfokú (B2) komplex típusú nyelvvizsga [...] szükséges” (Magyar Közlöny, 2010/79: 17674).

Sajnálatos módon a kimeneti követelmények törvényileg rögzített hiánya napjainkban jelentős mértékben visszafogja a szaknyelvi képzés és vizsgáztatás gyakorlatát, melynek elsődleges célrendszere a szaknyelvi kompetencia fejlesztése és mérése lenne.

² Forrás: 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről, mely részletesen taglalja az akkreditált képzések idegen nyelvi kimeneti követelményeit. <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=649> (2008. május)

A praxis harmadik problémája az *idegennyelvi vizsgáztatás* reformjából eredeztethető. 2000-ben a legnagyobb felsőoktatási intézmények azonnal éltek a (szak)nyelvvizsga-központok akkreditálásának lehetőségével. Az akkori döntések értelmében az egyetemekre vonatkozó, az idegennyelv-oktatást támogató koherens nyelvoktatás-politikai határozat a mai napig érvényben van, megfelel az uniós irányelveknek és a bolognai folyamat kritériumainak egyaránt. Ugyanakkor 2000 óta sok lényeges szakmai irányváltás történt a felsőoktatási (szak)nyelvoktatásban, de az egyetemi vezetések és a szakintézetek sajnos ezzel már nem foglalkoztak/foglalkoznak.

2000 után a nyelvvizsga-központok/rendszerek típusát tekintve a magyarországi nyelvvizsgapiac megosztott lett. Ennek alapján megkülönböztetünk: általános és szaknyelvi vizsgaközpontokat/rendszereket, melyek lehetnek egynyelvűek vagy kétnyelvűek, hazaiak vagy külföldiek. Az akkreditált szaknyelvi vizsgaközpontok/rendszerek túlnyomó többsége, egy-két kivételtől eltekintve, a legnagyobb hazai egyetemek és főiskolák szervezeti és infrastrukturális hátterével működik.

A NYAK által rendelkezésünkre bocsátott adatok elemzése alapján készült az 1. táblázat, mely 2000 és 2008 között az angol nyelvből vizsgázók számát tartalmazza.³ A táblázatban található 26 magyar akkreditált vizsgaközpontban (hat ma már nem működik) a 42 vizsgarendszerből 25 szaknyelvi vizsgarendszer (dőlt betű) funkcionál. A 25 szaknyelvi vizsgarendszerből 18 vizsgarendszer (dőlt betű, csillag) felsőoktatási intézetekben van. Ebből 12 vizsgarendszer (dőlt betű, két csillag) a társadalomtudományokon belüli képzési területeknek megfelelő felsőoktatási tudományos szaknyelvet vizsgáztat. A kimeneti képzési követelményeknek megfelelően ezen a tudományterületen néhány intézmény (pl. BCE, BGF, KJF, ZMNE, GDF) egyes szakjainak (pl. nemzetközi tanulmányok, nemzetvédelmi képzési szakok, gazdálkodásmenedzsment, nemzetközi gazdálkodás) végzőseinél kötelező kimeneti követelmény a szaknyelvi vizsga a vizsgált időszakban.

Az 1. táblázat adatai szerint a 731 434 angol nyelvvizsga-bizonyítványból 616 247 (84%) általános angol és 115 187 (16%) angol szaknyelvi bizonyítvány. Ebből a felsőoktatási szaknyelvi vizsgarendszerekben szerzett bizonyítványok száma 92 964 (az összes angol szaknyelvi bizonyítvány 81%-a). Ezen adatok alapján elkerülhetetlen annak a ténynek a mérlegelése, hogy a felsőoktatási intézetek részesedése döntő a hazai szaknyelvi vizsgáztatás területén. Így – a komplex nyelvpedagógiai folyamat értelmezése szerint – Magyarországon a szaknyelvi képzés elsődleges és centrális pozíciót betöltő területe egyértelműen a felsőoktatás, és ebben az angol szaknyelvi képzés prioritást élvez.

A fentiekben kifejtett gyakorlati problémák és észrevételek ösztökélték a kutatást a szaknyelvhasználat nemzetközi és hazai irányzatainak elméleti összegzésére, valamint ennek alapján a gyakorlatban is használható angol szaknyelvhasználat taxonómikus komponensrendszerének nyelvpedagógiai modellezésére, mely bemutatja a szaknyelvtudás mint történelmi kategória változásait is.

³ Forrás: a NYAK adatbázisából személyesen lekért szűrt adatok alapján (2008. június).

	alap	közép	felső	összesen
AF, általános	0	0	0	0
BC, általános	162	1.404	2.269	3.835
<i>BGF, gazdasági szaknyelvi (idegenforgalmi-vendéglátóipari) **</i>	193	10.180	455	10.828
<i>BGF, gazdasági szaknyelvi (pénzügyi) **</i>	3	2.252	171	2.426
<i>BGF, gazdasági szaknyelvi (üzleti) **</i>	411	24.516	1.543	26.470
<i>BCE, közgazdasági szaknyelvi **</i>	170	19.110	3.913	23.193
BME, általános	8.410	66.589	2.875	77.874
<i>BME, gazdasági szaknyelvi **</i>	7	846	34	887
<i>BME, műszaki kommunikációs szaknyelvi *</i>	3	23	31	57
CH, általános	1.444	6.816	971	9.231
GI, általános	0	0	0	0
EURO, általános	2.301	41.318	3.444	47.063
<i>EURO, üzleti szaknyelvi</i>	29	4.251	174	4.454
ITK, általános	109.602	143.860	12.615	266.077
<i>KIT, kereskedelmi szaknyelvi (idegenforgalom)</i>	157	10.477	41	10.675
<i>KIT, kereskedelmi szaknyelvi (vendéglátás)</i>	5	1.012	5	1.022
<i>KIT, kereskedelmi szaknyelvi (belkereskedelem)</i>	23	1.667	0	1.690
<i>KIT, kereskedelmi szaknyelvi (külkereskedelem)</i>	27	1.484	30	1.541
KJF, általános	1.430	3.408	381	5.219
<i>KJF, gazdasági szaknyelvi (üzleti) **</i>	0	155	0	155
<i>KJF, gazdasági szaknyelvi (idegenforgalmi) **</i>	0	419	0	419
<i>KUM, diplomáciai szaknyelvi</i>	54	76	130	260
OI, általános	0	0	0	0
ORZSE, általános	0	0	0	0
<i>ORZSE, bibliai szaknyelvi *</i>	0	0	0	0
PANNON, általános	5.449	19.673	2.077	27.199
PITMAN, általános	16.725	19.481	2.276	38.482
PROFEX, általános	0	0	0	0
<i>PROFEX, jogi és közigazgatási szaknyelvi **</i>	1	116	243	360
<i>PROFEX, orvosi szaknyelvi *</i>	2.627	2.862	695	6.184
<i>PROFEX, telekommunikációs szaknyelvi **</i>	1	69	65	135
PTE, általános	3.155	26.262	4.339	33.756
<i>SZIE, gazdálkodási menedzsment szaknyelvi **</i>	120	6.427	349	6.896
<i>SZIE, mezőgazdasági szaknyelvi *</i>	69	848	273	1.190
<i>SZIE, műszaki szaknyelvi *</i>	2	33	3	38
TIT, általános	30.418	71.985	3.874	106.277
<i>ZMNE, katonai szaknyelvi **</i>	4.086	6.415	2.247	12.748
<i>THEO, egyházi szaknyelvi *</i>	3	8	0	11
BFI, általános	0	0	0	0
<i>GB, üzleti szaknyelvi</i>	60	2.377	144	2.581
DE, általános	58	1.126	50	1.234
<i>GDF, informatikai szaknyelvi **</i>	382	574	11	967
Összesen	187.587	498.119	45.728	731.434

1. táblázat. Általános és szaknyelvi vizsgázók száma vizsgaközponti bontásban angol nyelvből 2000 és 2008 között

A problémafelvetés elméleti megközelítése

Az idegennyelv-tudás mint multidiszciplináris történeti kategória minden korszakban mást és mást jelent, fogalmát a mai napig nem sikerült pontosan meghatározni. Az alkalmazott nyelvészetben ismétlődően feltett kérdésre – hogy mit is jelent tudni egy idegen nyelvet – a széles körű nyelvészeti kutatások, a különféle kompetenciaelméletek többfajta válaszlehetőséggel élnek. Egyben azonban konszenzus alakult ki: az idegennyelv-tudás, legyen általános vagy szaknyelvtudás, több komponensből álló multidiszciplináris jelenség. Abban azonban, hogy ezek a komponensek pontosan hogyan is definiálhatók, és az aktuális idegennyelv-használatban milyen kölcsönhatásban állnak egymással, már eltérőek a vélemények.

A következőkben a rendszerezés/rendszerépítés és a konszenzuseresés igényével együtt a *szaknyelvtudás konstruktumát* megalapozó *kommunikatív szaknyelvi kompetencia* jellegzetességeit, elméleti háttérét meghatározó nyelvészeti, nyelvpedagógiai irányzatokat tárgyaljuk. Továbbá – a kommunikatív szaknyelvi kompetencia fogalmán alapuló szaknyelvtudás-konstruktum alkotóelemeinek és azok állandó kölcsönhatásainak rendszerszerű leírása alapján – modellezem az angol szaknyelvhasználat komponensrendszerét.

A kommunikatív szaknyelvi kompetencia elméleti háttere: az interakcionalitás és az autentikusság elmélete, szükségletelemzési modellek

Vizsgálódásunk szerint Chapelle (1998) interakcionális elmélete, Widdowson (1979) autentikusságfogalma, valamint a szükségletek elemzése (Munby 1978, Hutchinson–Waters 1987) alapvető tényezői lettek a szaknyelvikompetencia-modell kialakulásának (Douglas 2000).

Chapelle (1998) a nyelvhasználat konstruktumfogalmának interakcionális szemléletére mutat rá. Véleménye szerint a nyelvhasználat jellemző vonásainak és a kontextus jellegzetességeinek különálló feltárása nem elegendő. A kommunikatív szituációban megnyilvánuló két komponens – nyelvhasználat és kontextus – ugyanis állandó kölcsönhatásban van egymással. „*A nyelvhasználat konstruktumát* jellemző komponenseket nem lehet a kontextustól függetlenül meghatározni [...], és a kontextus sajátosságait nem lehet definiálni anélkül, hogy a kontextust alapjaiban befolyásoló tényezőket figyelembe vennék” (1998: 43)⁴.

A nyelvtudás alkalmazása ezek szerint kontextusonként, a kontextusban megnyilvánuló téma- és tudásterületenként állandóan változik. Ennek következtében a nyelvtudás használata és az adott kommunikációs kontextus közötti interakció hatására jön létre a többdimenziós kommunikatív kompetencia, melynek egyik eleme a nyelvi kompetencia. A nyelvhasználat jellegzetességeit tehát mindig befolyásolja a kontextus. Az adott kommunikatív kontextusban megnyilvánuló nyelvi kompetencia mindig függ a nyelvhasználó kontextuson belüli háttértudásától, a diskurzustartományoktól. Ebből az következik, hogy tartományonként, tématerületenként más és más nyelvi kompetenciák aktiválódnak. Ezért különböztethetünk meg például általános (személyes, közéleti téma) vagy a szakma ismeretéhez kötött szaknyelvi kompetenciát (oktatási,

⁴ A külföldi szerzők idézetei mindenütt a tanulmány szerzőjének saját fordításai.

szakmai tartomány). Természetesen az általános és a szaknyelvi kompetencia megkülönböztetése nem jelenti, hogy komponenseik kölcsönösen ne jelennének meg akár melyik kommunikációs szituációban. A megkülönböztetés alapját a komponensek alkalmazásának túlnyomó többsége jelenti.

Chapelle szerint bármely nyelv, amelyet beszélünk vagy leírunk, jelentős mértékben változik és különbözik egymástól, attól függően, hogy milyen tudásterülethez kapcsolódó kontextusban használjuk. A szaknyelvi kompetencia fogalmának egyik jellegzetessége – a nyelvhasználat és a tudásterületenként változó kontextus interakciója – Chapelle elméletéből vezethető le.

Widdowson (1979) szerint az *autentikusság* nem a beszélt vagy írott szövegek minőségére, hanem a kommunikációs partnerek szándékai által megvalósult nyelvhasználatra utal, amely lényegében a befogadó reakciójában valósul meg: „[...] az autentikusság olyan interaktív funkció, amely az olvasó/hallgató és a kontextus között jön létre, és lehetővé teszi az író/beszélő nyelvi szándékainak megvalósulását. Az autentikusság tehát a helyes válaszadással van összefüggésben” (1979: 166).

Az interakció a fentiek szerint a nyelvhasználó(k) és a diskurzus/szöveg között jön létre. Widdowson értelmezésében az autentikusság interaktív funkció a nyelvhasználó és a diskurzus/szöveg között, de az autentikusság két jellemzője, a szituációs és az interakcionális aspektus mindenképpen különböző. A szituációs autentikusság a kommunikációs nyelvhasználati szituáció (probléma/feladat) jellegzetességeit jelenti. Az interakcionális autentikusság: a kommunikációs szituációban a nyelvhasználó kommunikatív kompetenciája és a diskurzus/szöveg közötti interakcióból eredő cselekvés-alapú tevékenység.

Az autentikusságra való törekvés a szaknyelvi képzés nyelvpedagógiai célképzetévé kell, hogy váljon, hiszen

„az autentikusság folyamatorientált szemlélet [...], nem azt jelenti, hogy a szaknyelvi inputokat valahol elraktározzuk, mint egy áruháznál a termékeket, s majd akkor elővesszük, amikor a mentális malomban ennek megőrlésére sor kerül. Egy szaknyelvi kurzus autentikus tartalmát nem azért válogatjuk össze, mert az mindazt reprezentálja, amit a tanulmányok végén a nyelvhasználó később alkalmazni tud, hanem azért, mert a tanulási folyamat során különféle stratégiákat aktivál” (Widdowson 1979: 5).

A Widdowson-féle autentikusságfogalom a kommunikatív szaknyelvi kompetencia fejlesztésének szempontjából a nem verbális jellegű kompetenciák és stratégiák, valamint a kontextus állandó kölcsönhatására hívja fel a figyelmünket, hiszen ezek a komponensek meghatározó tényezői a szaknyelvhasználati kommunikációs szituációnak.

Egyes kutatók az angol szaknyelvkutatások újításaként, a szaknyelv egyik legspecifikusabb sajátosságaként említik a *szükségletelemzéseket*. A legújabb eredmények egybehangzóan azt hangsúlyozzák, hogy minden szaknyelv a tudományterületek dinamikus fejlődése, a nyelvhasználati igények, szükségletek állandó változása miatt folyamatosan átalakul. Ez felhívja a figyelmet a szaknyelvi képzés területén a többszörösen megismételt szükségletelemzés fontosságára.

Ezen szükségletelemzések közül az egyik a Munby (1978) által kidolgozott *célnyelvhasználati szituáció elemzésének modellje*, mely a kommunikatív szükségletek megállapításához információfeldolgozási eljárást alkalmaz. Így a kommunikatív kompetencia eléréséhez szükséges folyamat tervezhető, a kommunikáció eszközei megállapíthatók, a szaknyelvhasználati szituációk kommunikációs jellemzői objektíven feltárhatók, taxonómiákba rendezhetők. Ennek alapján előre meg kell határoznunk, hogy a (szak)nyelvhasználónak „mit” kell tudnia, mit kell tennie a nyelvvel az adott célszituációban. Az elemzési modell az autentikusság biztosításának érdekében az objektív szaknyelvhasználati jellemzők összegyűjtésére, a szakmai tevékenységek kommunikációs szükségleteire, a szakmaspecifikus feladatok, a kontextus és a készségek meghatározására irányulhat.

Egy másik szükségletelemzési modell, a *nyelvtanulási szituációelemzés modelljének* szempontja a „mit” helyett a „hogyan” kérdés. Hutchinson és Waters (1987) a nyelvtanuló/nyelvhasználó közvetlen nyelvtanulási szükségleteinek meghatározását tűzte ki célul: azt, hogy a nyelvhasználók „hogyan” tanulják meg, hogy „mit” kell tenniük a nyelvvel az adott célszituációban. Ez a típusú szükségletelemzési modell kitér a (szak)nyelvhasználó nyelvtudásszintjére, szubjektív nyelvtanulási motivációjára, stílusára, szokásaira, az attitűdökre.

Mindkét szükségletelemzési módszer használható az általános és a szaknyelvhasználati tartományban. A lényeg a vizsgált autentikus kontextus egyértelmű körülhatárolása annak érdekében, hogy valamennyire megkülönböztethetőek legyenek az általános, illetve a szaknyelvi kommunikatív kompetencia megnyilvánulásához szükséges szubjektív igények és objektív szükségletek.

A szaknyelvi kompetencia modellje

Douglas (2000) szaknyelvi kompetenciáról alkotott keretrendszerét nem az eddigi kompetenciamodellek ellenében, hanem egy másfajta szempontrendszert hangsúlyozva, azokat alkalmazva és kiegészítve hozta létre. Kiindulópontja a kommunikatív nyelvi képesség többelemű interaktív szemléletén alapszik: szempontja egy szociolingvisztikai alapú, szakmaorientált multidiszciplináris szemlélet, amelynek kerete a szaknyelvi szituációs kontextus.

Douglas elméletének egyik kiindulópontja Chapelle interakcionális szemlélete, mely rámutat arra, hogy a nyelvhasználat jellemző vonásainak és a kontextus jellegzetességeinek önálló feltárása nem elegendő. Ehelyett a kommunikatív szituációban megnyilvánuló két komponens, a nyelvhasználat és a kontextus állandó kölcsönhatásáról kell beszélnünk. Ha a nyelvhasználat és a kontextus mindenkori interakciója révén létrejön a nyelvi kompetencia, akkor a szaknyelvi kontextusban megjelenő interakció a szaknyelvhasználati kompetencia. Ennek megfelelően a szaknyelvi szituációs kontextusban – az általános nyelvi kompetencia aktiválódása helyett/mellett – a szaknyelvi kontextus által meghatározott szaknyelvi kompetencia fog aktiválódni.

Douglas szerint a stratégiai kompetencia, valamint alkotórészeinek jelenléte és funkciója kulcsfontosságú az autentikus szaknyelvi kommunikációban (lásd Widdowson). Douglas alapján a stratégiai kompetencia mint mentális képesség – közvetítő funkciója révén – felelős egyrészt a szaknyelvi szituációs kontextus értelmezésében, másrészt a szaknyelvi performanciák kommunikatív célmeghatározásában,

továbbá a cél elérésének érdekében a kommunikatív szaknyelvi produkciók megtervezésében, végül a kommunikatív szaknyelvi performanciák megvalósításában.

Douglas szaknyelvikompetencia-felfogásában új komponensként a szakmai háttértudás elemét hozza be: a kontextus által meghatározott szakmaspecifikus kognitív jellegű tudásszerkezeteket, melyek a szituációs és interakcionális autentikus szaknyelvhasználatban a kontextust biztosítják. Háromkomponensű modelljében a kognitív jellegű *nyelvtudás*, a *stratégiai kompetencia* és a *háttértudás* a meghatározó alkotóelemek. A nyelvtudás nyelvtani, szövegalkotói, funkcionális és szociolingvisztikai ismeretekből áll. A stratégiai kompetencián belül négy folyamat különíthető el egymástól: értelmezés, célmeghatározás, tervezés, megvalósítás. A háttértudás – az általános referenciakeretek mellett – a szakmai közösségek kontextusainak különböző diskurzusait, feladatrendszereit, a különböző szakmai téma- és tudásterületeket jelenti.

A komplex interakcióra épülő szaknyelvi kompetenciát Douglas a következőképpen definiálja: „A szaknyelvi képesség a szakmai háttértudás és a nyelvtudás közötti interakció eredménye, mely a stratégiai kompetencia által egy szakmaspecifikus kontextusban jön létre” (2000: 40).

Az angol szaknyelvtudás konstruktumának modellezése

Gondolatmenetünk kiindulópontja az a nyelvpedagógiai szemlélet, amely a szaknyelvi kommunikációt egységes egész jelenségként kezeli. Alapja a szaknyelvi kommunikatív szituációkban megnyilvánuló kommunikatív szaknyelvi kompetencia, mely lehetővé teszi a szaknyelvtudás konstruktumának meghatározását is.

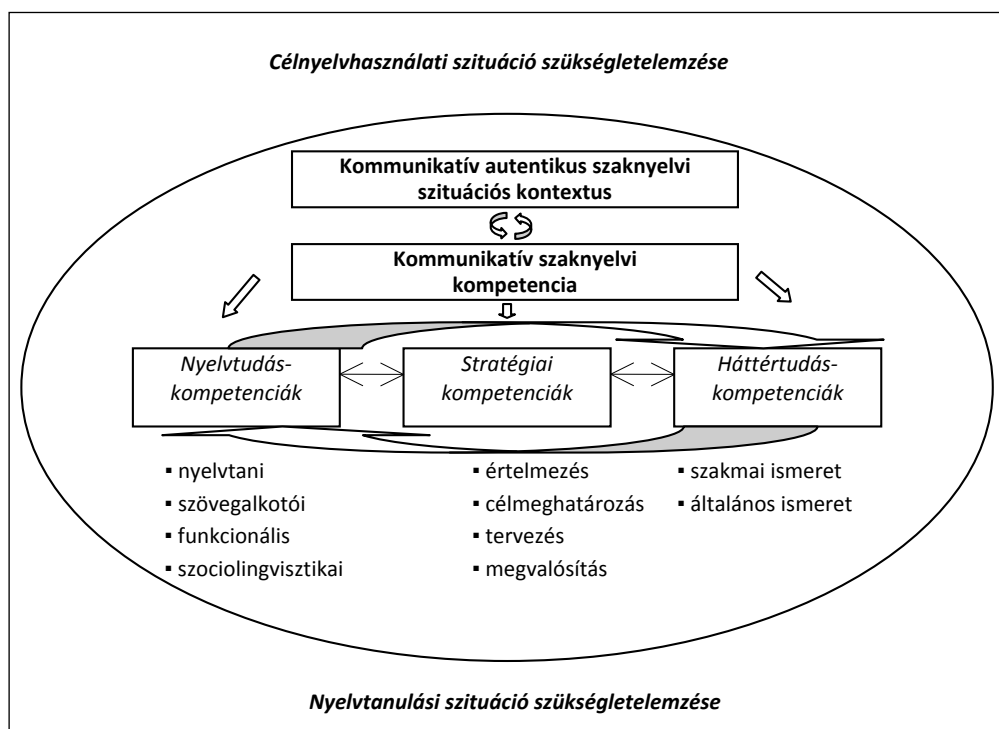
Mivel ez a konstruktum is elemekre osztható, olyan lehetséges taxonómia megalkotására vállalkoztam, amely az eddigi elméletek figyelembevételével minden szaknyelvhasználati aspektus kezelésére törekszik. Olyan modellt ajánlok, amely a kommunikáció nem nyelvi jelenségeit és a kompetenciák pragmatikus alkalmazását is lehetővé teszi, valamint a szaknyelvhasználó kognitív folyamatát és a kommunikációs partnerek verbális és nem verbális elemeit is figyelembe veszi. Mindez természetesen feltételezi a szaknyelvikompetencia-fogalom dinamikus, személyközi és relatív értelemben történő elfogadását, mely jellemzi korunk posztkommunikatív nyelvészeti és nyelvpedagógiai, multidiszciplináris alapokon nyugvó kompetenciaszemléletét.

A tanulmányban a konstruktum fogalmán (lásd Chapelle) olyan, a kommunikációban megjelenő kontextuális jellemzők, valamint személyes képességek és kompetenciák között lévő állandó kölcsönhatások és kapcsolatok összességét értem, amelyekből egy nyelvtudásmodell összeáll. Ennek értelmében a *szaknyelvtudás-konstruktum* két alapvető komponensének, a háromdimenziós, kognitív jellegű *kommunikatív szaknyelvi kompetencia* elemeinek és a többdimenziós, objektív jellegű *kommunikatív autentikus szaknyelvi szituációs kontextus* elemeinek állandó *interakcióján* alapul.

Mivel a szaknyelvhasználat jellegzetességeit nem lehet az autentikus szituációs kontextustól függetlenül meghatározni, és e kontextus tulajdonságait sem lehet a nyelvhasználatot befolyásoló kommunikatív szaknyelvi kompetencia figyelembevétele nélkül definiálni, egyértelmű, hogy a szaknyelvi kommunikációban megnyilvánuló két komponens állandó kölcsönhatása eredményezi a szaknyelvtudás konstruktumát.

Az ajánlott szaknyelvtudás-konstruktum egy lehetséges modelljét az 1. ábra illusztrálja. Douglas alapján a kommunikatív szaknyelvi kompetencia a szaknyelvhasználó/

tanuló egyik állandóan fejleszthető és elsajátítható kognitív kompetenciája, amelynek interakcionális alkotóelemei a nyelvtudás, a stratégiai kompetencia és a szakmai háttértudás. A szaknyelvi kompetencia alkotóelemeinek funkcionális működése csak akkor aktiválódik, ha a kommunikatív autentikus szaknyelvi szituációs kontextus biztosítja az autentikus szaknyelvi problémákat, feladatokat, eredeti szakszövegeket. A kommunikatív szaknyelvi szituáció (lásd Widdowson) mindig egy adott szaknyelvi kontextus által meghatározott és abban megnyilvánuló *cselekvésalapú interakciót* indít el a szaknyelvhasználó szaknyelvi kompetenciája és a szöveg által determinált feladat között (lásd *interakcionális autentikusság*).



1. ábra. A szaknyelvtudás-konstruktum modellje⁵

A felsőoktatási szaknyelvi képzésben – a tudatos szaknyelv-pedagógiai folyamat cél- és feladatrendszerének kialakítása, valamint a szaknyelvtanuló szaknyelvi kompetenciájának fejlesztése céljából – elkerülhetetlen a szaknyelvtanulói közösségek/egyének igény- és szükségletelemzésének kivitelezése. Itt elsődlegesen a nyelvtanulási szituáció elemzésének módszerét (lásd Hutchinson–Waters 1987) érdemes használni, mely segítségével információt kaphatunk a szaknyelvtanulók nyelvi és nem nyelvi szükségleteiről, a szakismeret erősségeiről és hiányosságairól, a szubjektív nyelvtanulási attitűdökről és igényekről.

⁵ Forrás: saját munka.

A szaknyelvtudás-konstruktum másik komponensét az adott szakterület vagy diszciplína autentikus szaknyelvi szituációs kontextusa alkotja, melyet a szaknyelvi képzés során az autentikus feladatok szimulációja által biztosíthatunk. Ahhoz, hogy az adott szakterülethez hasonló szimulált szaknyelvi jelenségek elemeit és jellegzetességeit összeállítsuk, célszerű az objektivitásra irányuló célnyelvhasználati szituáció elemzésének módszerét alkalmaznunk (lásd Munby).

A fentiekben javasolt szaknyelvtudás-konstruktum a nem osztálytermi, szakmai életszituációk feladatainak és problémamegoldó tevékenység alapú szaknyelvi kommunikációs szituációinak leírására is alkalmazható. Oktatási körülmények között a szükségletelemzések által konstruált szimulált szaknyelvi autentikus szituációban válik működőképessé.

A kompetenciák mint a személyiség komponensrendszerei

A kompetenciák értelmezése és állandó interakciója a fentiekben elemzett elméletekhez hasonlóan jelenik meg Nagy József művében, a *személyiség egzisztenciális modelljében* (2000). Nagy szerint (2000: 32–37) a kompetenciák a személyiség komponensei, amelyek meghatározott funkciót szolgáló motívum- és képességrendszerek. A személyiség kompetenciái lehetnek személyes, kognitív, szociális és speciális kompetenciák. Ezek a kompetenciák állandó kölcsönhatásban vannak, és mindig valamely funkcionális komponensrendszer (pl. nyelvhasználat, oktatás stb.) alkotóelemei. Tehát a kompetenciák mint a személyiség komponensei maguk is külön-külön határozott funkciót szolgáló motívum- és képességrendszerekből állnak. A személyes, szociális, kognitív és speciális kompetenciák egymásba nyúló rendszerek, és működésük egymás feltételei.

Nagy (2000: 21–31) kompetenciafogalmának rendszerszerű értelmezése és megállapításai közül számunkra a következők a lényegesek:

- A kompetencia valamire való képességet jelent, és ennek a képességnek az aktíválása valamilyen kontextusban történik, majd valamilyen tevékenységben nyilvánul meg.
- A kompetenciák működése egy adott kommunikatív szituációs kontextusban információfeldolgozás (verbális és nem verbális kommunikáció) által valósul meg, és ez az információfeldolgozásra való alkalmasság egy önálló kognitív kompetencia.
- A kompetenciák mint komponensek és egyben komponensrendszerek állandó kölcsönhatásban vannak, ezáltal új komponensrendszereket működtetnek.

A komponensrendszerek fogalmát és e rendszerek sajátos osztályának elméletét Kampis György (1991) dolgozta ki. Kampis értelmezésében a komponensrendszer az önmódosító, komplexitásnövelő rendszerek megismerésének, modellezésének eszköze. Olyan tudományelméleti és rendszerelméleti kategória (paradigma), amelyben a komponensek állandóan keletkeznek, és folyamatosan újratermelik magukat. Így módosulnak, bomlanak, és átfogóbb komponensrendszerekben komponensrendszerekként (alrendszerekként) működnek. A komponensek száma a kölcsönhatások eredményeként nő, és a komponensek dinamikus mozgásának eredményeként létezik maga a rendszer. A komponensrendszerek tehát komponens-előállító rendszerek, ahol a rendszer kom-

ponensei relatíve önálló egységek, és maga a rendszer átfogóbb hierarchikus rendszer(ek) komponense.

A komponensrendszer elméletének pedagógiai adaptálását Nagy (2000) végezte el. Alapja, hogy az ember, a csoport és a társadalom mint személyiséget létrehozó szocializációs rendszer(ek) maguk is komponensrendszerek. Az ember személyiségfejlődése, szocializációja vagy enkulturációja során sokféle komponensrendszer működik. Ezek a személyes, kognitív, szociális, speciális kompetenciarendszerekkel azonosak. A kompetenciarendszerek mint komponensrendszerek funkciójuk révén hozzájárulnak egy átfogóbb rendszer működéséhez, a személyiség kialakulásához. Ilyen funkciót teljesítő egyik kompetencia mint komponensrendszer például a verbális kommunikációs funkciót ellátó kommunikatív nyelvi kompetencia is, amely a személyiség egyik kognitív komponensrendszere. Nagy (2000) értelmezése alapján a (nyelvi) kompetencia – mint alkalmasság (képesség) meghatározott funkció teljesítésére – különféle döntések, stratégiák és kivitelezések (tevékenységek) által érvényesül.

A kompetenciák tehát a személyiség komponensrendszerei. Sajátos komponensfajták készletei, és komponenseik aktiválásával, módosulásával, a meglévők alapján új komponensek létrehozásával szolgálják a személyiséget. Ebből következően a kompetenciák funkciói, valamint szerveződésük, működésük, módosulásuk, fejlődésük megismerése alapján remélhető az *egyén személyiségfejlesztésének* pedagógiai és ezen belül *nyelvpedagógiai eredményességének javítása*.

A fentiekben leírt teória alapvető azonosságokat mutat az általam eddigiekben elvégzett elméleti összegzés nyelvészeti, nyelvpedagógiai paradigmákban megfogalmazott kommunikatívkompetencia-elméletek közös alap gondolatával és interaktív szemléletével. Ezek az elméleti egybeesések – a komponensrendszer pedagógiai alkalmazása és a komponensrendszer mint a modellezés eszközének tudományelméleti adaptálhatósága – adtak lehetőséget arra, hogy elméleti szintézisemet egy átfogóbb rendszerben, az angol szaknyelvhasználat komponensrendszerében modellezzem. Az általam javasolt lehetséges modell alap gondolata: a nyelvtudás és a nyelvtudás használatának – mint kifejlesztett kompetenciák – egyidejű aktiválódása, továbbá a különféle nem verbális stratégiák, kognitív kompetenciák interakciója eredményezi egy adott szaknyelvi kommunikációs szituáció kontextusában a szaknyelvi performanciákat, amelyek a személyek probléma- és feladatmegoldási kényszeréből adódóan cselekvésalapú tevékenységekben realizálódnak.

Az angol szaknyelvhasználat komponensrendszerének modellje

Az angol nyelvhasználat globális/nemzetközi szinten és a legtöbb szakmai közösségben egy társadalmakon és nemzeteken felüli közös kommunikációs eszközként, kontaktusnyelvként, azaz napjaink lingua francájaként funkcionál.

Nagy (2000: 21–27) szocializációs rendszerek evolúciójának elméletét elfogadva – a biológiai evolúció, majd a rá épülő biokulturális, aztán az első társadalmakkal kialakuló kulturális evolúció rendszere után – ma már a planetáris/globális társadalom kialakulásának folyamata zajlik. Ennek a hierarchikus globális társadalmi rendszernek mint komponensrendszernek a kialakulása természetesen fellazítja a hagyományos nemzeti és társadalmi kohéziót, és ha ez a szerkezet szükségszerűen nem is

esik szét, átalakulása mindenképpen elkerülhetetlen. Az átalakulás során új szocializációs és szociális rendszerek mint komponensrendszerek is keletkeznek, melyek együttesen egy új értékrend születésének alkotóelemei. A globális társadalmi rendszer egyik alrendszerében (a verbális és nem verbális interakciókban mint komponensrendszerekben) jelenleg az egyéneket és csoportokat összekötő, valamint többségük által leginkább elfogadott kommunikációs és funkcionális eszközrendszer az angol nyelvhasználat.

A globális társadalmi komponensrendszer működőképessé válásában információközvetítő funkciót tehát az angol nyelvhasználat tölt be. Tágabb értelemben a nemzetközi/globális *angol nyelvhasználat* az egyik *társadalmi funkcionális komponensrendszer*. Ennek értelmében az angol nyelvhasználat az emberiség egyik nyelvhasználati komponensrendszere, amelynek a nyelvpedagógiai tipizálás szerinti komponensei: az angol mint anyanyelv és az angol mint idegen vagy második nyelv, amely lehet általános nyelv vagy szaknyelv. Ezek a nyelvpedagógiai típusok mint funkcionális komponensrendszerek egymással állandó kölcsönhatásban vannak, és a globális angol nyelvhasználati komponensrendszer alrendszerei, komponensrendszerei.

Az *angol szaknyelvhasználat* az egyének és egyes csoportok közötti, személyes és kognitív *szaknyelvhasználati komponens- és kompetenciarendszerekből*, valamint a szakma által csoportosan használt objektív funkcionális komponensrendszerekből áll. A szaknyelvhasználat funkciója az információ, a szakmai tudás közvetítése. Az angol szaknyelvhasználat mint funkcionális komponensrendszer értelmezése feltételezi, hogy ez a komponensrendszer többféle komponensből, komponensrendszerekből, azaz kompetenciákból álló komplex rendszer (2. ábra). A *szaknyelvhasználat komponensrendszerének* két komponense/komponensrendszere: a *szaknyelvtudás-konstruktum komponensrendszere* és a *szaknyelvi performanciák komponensrendszere*. A szaknyelvtudás konstruktumának komponensrendszere (1. ábra) a kommunikatív szaknyelvi kompetencia komponensrendszerének és a kommunikatív autentikus szaknyelvi szituációs kontextus komponensrendszereinek állandó kölcsönhatásán alapul.

Douglas (2000) alapján a *kommunikatív szaknyelvi kompetencia komponensrendszere* elemekre bontható: nyelvtudás-kompetenciákra, nem nyelvi stratégiai kompetenciákra és a szakmai háttértudás-kompetenciákra mint kognitív kompetenciákra. Ezek maguk is önálló, az egyénre jellemző személyes kompetencia-, illetve komponensrendszerek.

A *kommunikatív autentikus szaknyelvi szituációs kontextus komponensrendszerében* csak akkor érvényesül a kompetenciák funkcionális működése, ha a szituáció komponensei autentikus szaknyelvi problémákat, feladatokat tartalmaznak, és eredeti szakszövegek biztosítják az autentikus szaknyelvi szituációs kontextust. A kommunikatív szaknyelvi szituáció (autentikus szituáció) mindig egy adott szaknyelvi kontextus által meghatározott és abban megnyilvánuló cselekvésalapú interakciót indít el a nyelvhasználó kommunikatív (szak)nyelvi kompetenciája és a diskurzus/szöveg által determinált feladat között (interakcionális autentikusság).

A *szaknyelvi performanciák komponensrendszerének* komponensei a szaknyelvi jelentés dekódolásának, azaz a fentiekben említett, hierarchikusabb komponensrendszerek interakciójának eredményeként a stratégiai komponensrendszer megvalósítási szakaszában jönnek létre. A szaknyelvi performanciák megvalósulásai az alapkészsé-

gek vagy integrált készségek formájában megnyilvánuló nyelvi és nem nyelvi (kognitív, metakognitív tevékenység, nem verbális realizáció) tevékenységeket (performanciákat) eredményeznek. Ezek a releváns szaknyelvi performanciák a szaknyelvhasználat során implikálódnak, és maguk is komponenseket tartalmazó komplex komponensrendszereké válnak. A szaknyelvi performanciák a nyelvi készségek/kompetenciák formájában megjelenő szaknyelvi tevékenységek performanciái. Csoportosításuk többféle lehet, de a konszenzus alapján jelenleg leginkább elfogadott nyelvi tevékenységek a Közös Európai Referenciakeret (2002) által használt értés, interakció, produkció és közvetítés.

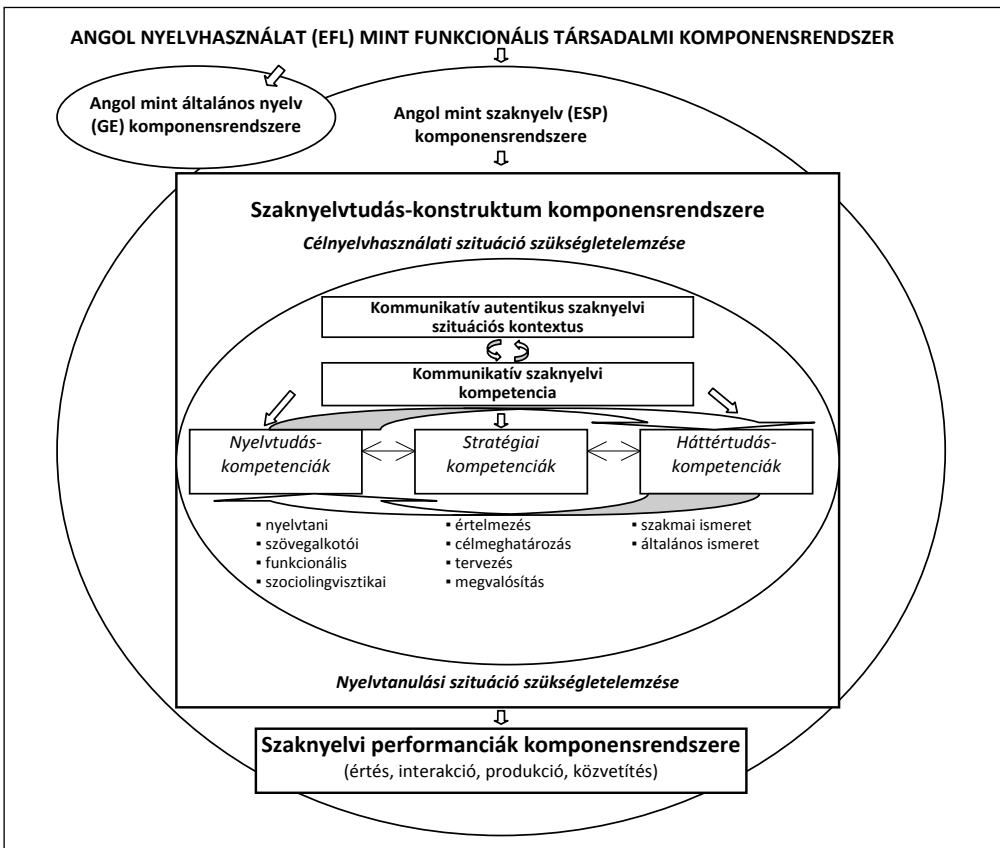
A felsőfokú tudományos szakismeret-alapú szaknyelvi képzésben ezt a kommunikatív autentikus szituációt a szaknyelvi kurzusok, vizsgák kontextusainak és feladatainak szimulációja által biztosíthatjuk. Ahhoz, hogy az adott szakmához vagy tudományterülethez hasonló szimulált szaknyelvi kontextus- és feladatrendszerek komponenseit összeállítsuk, célszerű az objektivitásra irányuló, *célnyelvhasználati szituáció elemzésének* (Munby 1978) módszerét használnunk. A kommunikatív szaknyelvi kompetencia komponensrendszerének fejlesztése vagy tesztelése előtt, egy tudatos szaknyelvpedagógiai folyamat cél- és feladatrendszerének kialakításához az objektivitásra és szubjektivitásra egyaránt irányuló *nyelvtanulási szituáció elemzésének módszerét* (Hutchinson–Waters 1987) érdemes használnunk.

A javasolt szaknyelvhasználati komponensrendszer-modellben a szaknyelvtudás komponensrendszerének mindkét komponense, a szaknyelvi szituációs kontextus, valamint a kommunikatív szaknyelvi kompetencia komponensrendszerének jellegzetességei is feltérképezhetők a *szükségletelemzések* által. Mivel a szaknyelv állandóan változó, de egy adott időben objektív történelmi kategória, az időnkénti szükségletelemzések kivitelezésével biztosítható a szakmára leginkább jellemző feladattípusok és szövegegységek szelektálása, majd órai tevékenységekké és vizsgafeladatokká történő transzformálása. Mivel a kommunikatív szaknyelvi kompetencia is egy állandóan változó, egyéni vagy csoportos komponensrendszer a nyelvhasználói/tanulói közösségekben, e komponensrendszer jellegzetességeinek időszakos igény- és szükségletelemzése is ajánlott.

A fenti értelmezés alapján az angol szaknyelvhasználati komponensrendszer modelljét a 2. ábra szemlélteti. Az angol szaknyelvhasználat maga is egy komponensrendszer, így alrendszere, alkotórésze egy tágabb komponensrendszernek, a nyelvhasználat társadalmi komponensrendszerének. Ha figyelembe vesszük, hogy a komponensrendszerek (egyéni, társadalmi, bioszociális stb.) állandó változásban vannak, tudományelméleti szempontból is igazolható az a nyelvpedagógiai állítás, hogy a szaknyelvtudás – mint történelmi kategória, társadalmi komponensrendszer – megítélése koronként változik. Ennek eredményeként időnként új és új komponensrendszerek leírását lehet megalkotni.

Az angol szaknyelvtudás mint személyes komponensrendszer szintén állandóan változó alrendszerek komplex összessége. Az idegen szaknyelv tanulását csak mint örökös approximációt kezelhetjük, totális szaknyelvtudás kialakulásáról nemigen beszélhetünk. Ezért válhat nyelvpedagógiai céllá az egyéni szaknyelvtudás mint személyes komponensrendszer fejlesztése, valamint megfeleltetése a szaknyelvtudásról kialakított társadalmi komponensrendszer kritériumainak.

Az előzőekben megfogalmazott célok eléréséhez a szaknyelvhasználati komponensrendszerben a szaknyelvtudás-konstrukum egyik alkotóeleme a kommunikatív szaknyelvi kompetencia, a tudás új szemléletének egyik lehetséges értelmezése.



2. ábra. Az angol szaknyelvhasználat komponensrendszere⁶

Összegzés

A tanulmányban javasolt lehetséges angol szaknyelvhasználati komponensrendszer-modell tükrözi a szociológiai, pszicholingvisztikai, pedagógiai, nyelvészeti kutatásokon alapuló, a referenciakeretben (2002) is megfogalmazott multidiszciplináris eredményeket, terminológiákat, és megfelel a tudományelméleti és rendszerelméleti kritériumoknak.

A felsőfokú szakismeret-alapú angol tudományos szaknyelvi képzésben az angol szaknyelvhasználat mint komponensrendszer modelljének alkalmazása egy dinamikus és időszakos szükségletekre alapozott módszertani útmutató és konszenzusos rendszerszemlélet kialakítását eredményezheti. A modell leírja a szaknyelvtudás konstruktumát, és prioritásként kezeli a szükségletelemzések alkalmazását. A tematikusan elrendezett szaktudás, a szaknyelvi szituációs kontextus különböző készségek formájában történő megjelenítése, az angol nyelvi és a kognitív kompetenciák, valamint stratégiák koherens komponensrendszereinek következetes fejlesztése a szaknyelvi képzések

⁶ Forrás: saját munka.

célrendszerévé válhat. Ezek a komplex és állandóan változó igények napjainkban jelentős elvárásként jelennek meg a munkaadók részéről. Ezért az ilyen szemléletű szaknyelvi képzés nyelvpedagógiai célkitűzései alap- és mesterszinten a felsőoktatási szaknyelvi képzésben is alkalmazhatók lehetnek. Mindez természetesen egy hosszú távú szaknyelvi fejlesztés eredménye lehet csak, mivel az idegen nyelvet tanulók különböző kompenzációs célokat alkalmaznak a célnyelven folyó kommunikáció során, és a felsőoktatási rendszerek is különböző alternatívákat kínálnak.

IRODALOM

- Chapelle, C. (1998): Construct definition and validity inquiry in SLA research. In: Bachman, L. F. – Cohen, A. (eds.): *Interfaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. Cambridge: CUP. 32–70.
- Douglas, D. (2000): *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: CUP.
- Hutchinson, T. – Waters, A. (1987): *English for Specific Purposes: A Learning-centered approach*. Cambridge: CUP.
- Kampis, Gy. (1991): *Self-Modifying Systems: A New Framework for Dynamics, Information and Complexity*. Oxford, New York: Pergamon.
- Munby, J. (1978): *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: CUP.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Sturcz Zoltán (2008): Nyelvoktatási jegyzetek a bolognai rendszerű oktatás kapcsán. Elhangzott: *A magyar mint európai és világnyelv*. XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. Balassi Intézet, Budapest, 2008. április 3–5.
- Widdowson, H. (1979): *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: OUP.
- Országjelentés Magyarország nyelvoktatás-politikai arculatának elkészítéséhez. Budapest: OM, 2002–2003: 30.
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról
- 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.
- OKM 24/2010. (V. 14.) rendelete, Magyar Közlöny, 2010/79: 17674.