



A FELADATKÖZPONTÚ NYELVTANÍTÁS (TBLT) ELMÉLETE ÉS GYAKORLATA

Thomas A. Williams

Szegedi Tudományegyetem Angol Tanszék

Az idegennyelv oktatásának lehetséges módszertani megközelítéseivel, azok lehetőségeivel, előnyeivel, hátrányaival számtalan tudományos munka foglalkozik. Magyarországon az idegen nyelvet beszélő populáció aránya továbbra is elmarad az EU-s átlagtól, vagyis a rendszer-váltás óta nem sikerült felzárkóznunk más országokhoz az idegennyelv-oktatás terén. Jelen tanulmányban ezt a kérdést járjuk körül, valamint bemutatunk egy Magyarországon még szokatlan, bár máshol jól bevált idegennyelv-tanítási modellt, a feladatközpontú nyelvtanítást (*task-based language teaching*, a továbbiakban TBLT), ami segíthet a nyelvtanulást életszerűbbé, élvezhetőbbé tenni, ezáltal magabiztosabb, sikeresebb idegen nyelvi beszélőket képezni. Osztályteremben használható technikák ismertetésére nem kerül sor, az ez iránt érdeklődők számára javasoljuk például: Willis (1996) (már csak elektronikus könyvként kapható¹), Willis és Willis (2007), valamint egy roppant hasznos feladatokkal ellátott adatbázist.² A jelen munka célja annak elemzése, hogy a TBLT hogyan segíthet a nyelvtanulás hatékonyságának növelésében. A TBLT-t más, jobban ismert modellekkel való összehasonlítások révén mutatjuk be.

A nyelvtanulás sikerességének javítása különösen fontos a hazai tendenciák fényében, ugyanis a 2012-ben készült Eurobarométer szerint a magyarok mindössze 13%-a beszél két idegen nyelvet, és ez a szám 14%-kal csökkent 2005 óta. Az egy idegen nyelvet beszélő magyarok aránya is csak 35%, bár ezen a téren 2005 óta csak 7%-os a csökkenés. Ezekkel az adatokkal Magyarország a közép-kelet-európai régiói sereghajtói közé tartozik, így nem csoda az sem, hogy Magyarország az EU azon országainak egyike, ahol az emberek jelentős része (65%-a) semmilyen idegen nyelvet nem beszél. Az évek során hasonló adatokról számolt be több hazai kutatás (pl. Einhorn, 2015; Imre, 2007; Nikolov & Vigh, 2012; Novák & Fónai, 2020; Öveges & Csizér, 2018; Vágó, 2007; Vágó & Vass, 2006).

Vajon hogyan juthatott a magyarországi nyelvtanítás idáig? Három évtizeddel azután, hogy feltételezéseink szerint a rendszerváltozás új távlatokat nyitott a nyelvtanításban, a szakemberek még mindig az alábbi okokkal magyarázzák a nyelvtanulás viszonylagos sikertelenségét: (1) Anyanyelvük jellegzetességeiből adódóan a magyaroknak nagyon nehéz megtanulni angolul vagy bármelyik indoeurópai nyelven, mert nagyon távol áll a magyar a többi nyelvtől (Chiswick & Miller, 2005); (2) Az orosz nyelv tanítása és tanulása során a magyarok meglehetősen negatív tapasztalatokat szereztek, melyek a mai napig éreztetik hatásukat tanárokon, tanulókon és szülőkön egyaránt (Medgyes, 2011); (3) A Magyarországon bemutatott külföldi

¹ <https://www.intrinsicbooks.co.uk/titles/framework.html>

² <https://www.iatblt.org/features-projects>

filmeket és tévéműsorokat legtöbbször szinkronizálják, illetve nagyon kicsi a feliratozott filmek aránya. Ezáltal kevesebb lehetőség nyílik az idegen nyelvvel való találkozásra (Talaván Zanón, 2006; Vanderplank, 1988); (4) Az osztályteremben továbbra is él a nyelvtani-fordítói módszer, ami negatívan hat a nyelvtanulói motivációra és a kommunikációs hatékonyságra (Nikolov, 2008; Nikolov & Nagy, 2003).

A motivációs problémák és a nem megfelelő minőségű oktatás mellett, akárcsak az EU más országaiban, a nyelvtanulásra szánt időt, pénzt és a tanulást segítő eszközök elérhetőségének nem kielégítő voltát szokás még hátráltató tényezőként kiemelni (European Commission, 2012, p. 144). Ez pedig arra utal, hogy az elkeserítő statisztikáktól függetlenül a szakértők is tisztában vannak a problémával (Williams, 2018).

Azonban a nyelvtanulás szempontjából Magyarország helyzete nem tekinthető egyedinek. Néhány szomszédos közép-kelet-európai ország hasonló számokkal „büszkélkedhet”, és ugyanazokkal a frontális, tanárközpontú, nyelvtani-fordítói orientációval, klasszikus-humanista pedagógiai tradíciókkal rendelkezik, mint Magyarország. Butler (2015) Kelet-Ázsiára koncentráltó áttekintő tanulmánya hasonló képet mutat. A gyermekkori angolnyelvtanulás helyzetét tekintette át Kelet-Ázsiában, és azt találta, hogy bár az elmúlt évtizedek hivatalos oktatáspolitikájában egyértelmű elmozdulás figyelhető meg a kommunikatív nyelvoktatás felé, a megvalósítást számos tényező akadályozza. Ezek közé tartozik a tanítással és tanulással kapcsolatos hagyományos elképzelések és a kommunikatív nyelvtanulás elvei között feszülő ellentét, valamint a (legalábbis részben) nyelvtanra és fordításra fókuszáló vizsgák hatása. Carroll (1975) és Stern (1983) már évtizedekkel ezelőtt utaltak a nyelvtanulás globális szinten jelentkező szisztematikus problémáira, melyek nyomán Skehan (1996, p. 18) megállapította, hogy „a nyelvtanulásra irányuló legtöbb erőfeszítés általában valamilyen kudarcba fullad”.

Úgy véljük, a feladatközpontú nyelvtanítás kiváló megoldási lehetőséget jelenthet ebben a helyzetben. Éppen ezért a jelen tanulmány célja ennek a módszernek és az említett lehetőségeknek a rövid ismertetése. A tanulmány elején először meghatározzuk a TBLT fogalmát, és felvázoljuk a TBLT-modell kialakítására tett első kísérleteket. Ezt követi a TBLT-re épülő első, az 1980-as évekből származó teljes értékű oktatási program bemutatása, majd a nagyobb volumenű TBLT-projekt leírása. Ezután összehasonlítjuk a TBLT-modellt és a PPP-modellt (*present, practise, produce*, magyarul bemutatás, begyakorlás, alkalmazás), végül a TBLT kritikai elemzésére és néhány következtetés levonására kerül sor.

A TBLT meghatározása és kialakulásának története

A TBLT olyan idegen-, illetve második nyelvtanítási és nyelvtanulási modell, amelyben Samuda és Bygate (2008, p. 58) szerint „a feladatok az oktatás központi elemei, ezek »hajtják« a tanórai tevékenységet, meghatározzák a kurrikulumot és tanmenetet, valamint az értékelés módját is”.

De mit hívunk ebben a kontextusban feladatnak? Ezt a kérdést sokkal nehezebb megválaszolni, mint gondolnánk, elsősorban a szakirodalomban található számtalan különböző definíció miatt. Az elmúlt évtizedekben – többek között – Breen (1989), Bygate és munkatársai (2001), Candlin ([1987] 2009), East (2021), Ellis (2003), Ellis és munkatársai (2020), Lee (2000), Long (1985), Nunan (1989), Prabhu (1987) és Skehan (1998) próbálták definiálni a feladat fogalmát. Ellis (2003) átfogó kritériumok segítségével közelített a feladat meghatározásához, majd az ő munkájának kritikai elemzésére támaszkodva Samuda és Bygate (2008, p. 69) a következő munkadefiníciót adták: „A feladat egy olyan *holisztikus tevékenység*,

amely *nyelvhasználatot* kíván meg *nem nyelvi cél* elérése érdekében, miközben egy *kihívást jelentő nyelvi problémát* is meg kell oldani; a feladat hosszú távú célja a *nyelvtanulás elősegítése* a folyamaton vagy az eredményen, vagy mindkettőn keresztül” (kiemelés a szerzőtől). E meghatározásban a „holisztikus” szó a tanár által „tervezett feladat” és a mindenkorli helyzetben „megvalósuló feladat” egységét jelenti (Breen, [1987b] 2009), vagyis nem csak a papíron leírt feladatot, hanem ennek tanulói interpretációját és megvalósítását is.

A feladat fogalmának erre a definíciójára támaszkodva Samuda és Bygate (2008, p. 196) a következőképpen foglalják össze a TBLT legfontosabb jellemzőit: (1) a tananyag összeállítását a feladat határozza meg és vezérli; (2) a feladat végrehajtása ösztönzi a nyelvtanulót arra, hogy figyeljen fel a nyelvi formára (és nem fordítva); (3) az értékelés alapja a feladat végrehajtása; (4) a feladatok kiválasztása a nyelvtanulók számára releváns, valós tevékenységekhez és a nyelvtanulók céljaihoz kapcsolódik; (5) a feladatok kulcsszerepet játszanak a nyelvvelsajátítás legjelentősebb folyamatainak aktiválásában.

A Things in Pockets (TIP) (magyarul Mi van a zsebben?) kiváló példa egy ilyen feladatra (Samuda & Bygate, 2008, p. 9–13). A tanulók 2–4 fős csoportokat alkotnak, és különféle tárgyakat kapnak, melyek feltehetően egy adott személy zsebeiben lapultak. Feladatuk az, hogy kitalálják, kinek a zsebében lehetnek a tárgyak. Miután konszenzusra jutottak, előbb informális szóbeli előadás formájában, majd írásban, poszter vagy jelentés formájában kell bemutatniuk és megindokolniuk következtetéseiket a többiek előtt.

Úgy gondoljuk, a nyelvtanulási feladat alapvetően három fontos pontban különbözik azoktól a hagyományos osztálytermi tevékenységtől, amelyek a négy nyelvi készség aktivizálását igénylik: (1) a feladatnak valamilyen *kézzelfogható eredménye* van; (2) ez az eredmény *nem nyelvi jellegű* (pl. egy térkép vagy lista elkészítése); és (3) a feladatvégzés során a nyelvi *jelentésre fókuszálnak* a nyelvtanulók. A TBLT-modellben a tanítás és értékelés tervezésének építőköve a feladat, amit sok szakember az olyan hagyományos egységek alternatívájának tekint, mint például a témakör, a nyelvtani forma, vagy a kommunikatív szituáció.

De mi vezetett a TBLT kialakulásához? Több elméleti szakember, például Long és Crookes ([1992] 2009) már régóta kritizálták a hagyományos felépítésű idegen nyelvi tanmeneteket, amiért azok nem vették figyelembe a nyelvtanuló köztes nyelvének fokozatos fejlődését. Stern (1983) is korábban elhangzott következtetéseket ismételt meg, amikor azt állította, hogy a nyelvtanítás és nyelvtanulás nagy része kudarcnak tekinthető. Ebben az időszakban vált az is egyértelművé elméleti és gyakorlati szakemberek számára egyaránt, hogy a kommunikatív nyelvtanítás nem töltötte be a hozzá fűzött reményeket, vagyis nem sikerült a nyelvtani szabályok tanulása felől a jelentés kifejezése irányába elmozdítani a nyelvtanítás fókuszát.

Mivel a TBLT, akárcsak a kommunikatív nyelvtanítás, a mindennapi, valós helyzetekben megnyilvánuló, értelmes kommunikációra koncentrálnak, ezért nagy hangsúlyt helyez a beszéd-készségre, bár a feladatközpontú tananyagban rendszerint mind a négy készség fejlesztése megjelenik. A TBLT olyan 21. századi készségek fejlesztését is elősegíti, amelyek napjaink munkaerőpiacán kulcsfontosságúak, és amelyek alapvetően szükségesek az életben való boldoguláshoz. Ilyenek például az együttműködés, a kommunikáció, a döntéshozás és a problémamegoldás (Binkley et al., 2012). Mivel a TBLT nagyon nagy jelentőséget tulajdonít a valós helyzeteknek, ezért tulajdonképpen a 21. századi készségek fejlesztésének lehetősége szinte végtelen. Így a TBLT keretein belül fejleszthetőek például az állampolgári ismeretek és készségek, az interkulturális kompetenciák, az IKT-készségek, a médiafelhasználói tudatosság, a mediális kommunikációs készségek.

Ahogy már említettük, bár egy feladat a négy nyelvi készség bármelyikét megcélozhatja, a TBLT középpontjában általában a beszéd-készség áll. A legtöbb feladatot úgy tervezik, hogy a tanulónak mindenképp interakcióba kelljen lépniük egymással, mert a kutatási eredmények

szerint ez nagymértékben elősegíti a nyelvtanulást – például Keck és munkatársainak (2006) metaanalízise a feladatközpontú interakciókról, valamint Mackey és Goo (2007) metaanalízise a tanulók interakcióiról.

Melyek a kapcsolódási pontok a TBLT és a tartalomközpontú nyelvoktatás (*content-based language teaching*, a továbbiakban: CBLT) között (vö. García Mayo, 2015; Spada, 2022)? (Ennek más, esetleg ismertebb angol elnevezései – *content and language integrated learning* [CLIL] és *content-based instruction* [CBI] – nagyjából ugyanezt takarják (l. Lyster, 2017).) A CBLT „olyan tanítási megközelítés, amelyben a nem nyelvi tantervi tartalmakat, például a földrajzot vagy a természettudományokat egy olyan nyelv közvetítésével tanítják a diákoknak, amit egyidejűleg idegen nyelvként tanulnak” (Lyster & Ballinger, 2011, p. 279). A CBLT módszerét számos két tanítási nyelvű általános és középiskolai programban használják Magyarországon. A TBLT-hez hasonlóan a CBLT is arra törekszik, hogy a tanulók a nyelvet hasznosan, kommunikatív módon használják, a nyelvről a nyelv használatán keresztül is tanuljanak, valamint a tanulók számára izgalmas, kihívó tartalmakat biztosítsanak. Azonban a TBLT és a CBLT közötti alapvető különbség a feladat központi szerepe.

A kommunikációs tanítási projekt

1984 elején Bangalore-ban, Dél-India Karnataka nevű államának fővárosában próbálták ki először azt a nyelvtanítási modellt, ami később a TBLT nevet kapta. Az eredeti program középiskolai angol mint idegen nyelv program volt, és „Kommunikációs tanítási projekt” (*Communicational Teaching Project*) néven vált ismertté. Sokat idézett könyvében, melyben a projekttel kapcsolatos tapasztalatait írja le, Prahbu (1987) megállapítja, hogy bár a nyelvtanulók nagyon sokféle feladatot el tudnak végezni, de a feladattípus kiválasztása akkor lesz a legsikeresebb, ha az a mindenkori tanítási-tanulási kontextus figyelembevételével történik.

Miután felállították a jelentésközpontú feladatok taxonómiáját, Prahbu (1987, p. 46) és munkatársai azt találták, hogy az ő helyzetükben az „érvelést igénylő feladatok” illeszkedtek legjobban a tanulók szükségleteihez. Prahbu (1987, p. 46) a következőképp jellemezte ezt a típusú feladatot: „új információ létrehozása következtetés, gyakorlati érvelés, vagy összefüggések felismerése útján”. Néhány konkrét példát is hoztak a programból, például egy tanár órarendjének összeállítása több olyan osztály órarendje alapján, ahol a tanár tanít, vagy osztálykirándulás megtervezése alacsony költségvetés mellett. Ahogy Prahbu (1987, p. 46) is rámutatott, ezekben a feladatokban „a megoldásként bemutatandó információ nem ugyanaz, mint amit a feladat elején kapnak a nyelvtanulók. Valamilyen gondolkodási művelettel el kell jutni a kiinduló információtól az eredményig”. Tapasztalataik alapján arra jutottak, hogy az ilyen feladatok által állított „ésszerű kihívás” pontosan megfelelt az ő kontextusuknak (Prahbu, 1987, p. 57).

A TBLT fejlődése

Az 1984 óta eltelt időszakban a TBLT komoly elismertségre tett szert az alkalmazott nyelvészetben, a nyelvpedagógiában és a második nyelv elsajátításának kutatásán belül. Több száz ilyen témájú tudományos publikáció jelent meg folyóiratokban és könyvfejezet formájában egyaránt. 2021 óta jelenik meg a kizárólag TBLT-vel foglalkozó *Task: Journal on Task-Based Language Teaching and Learning* szaklap. Rangos más folyóiratok (pl. *Language Teaching*

Research, Language Testing, International Journal of Applied Linguistics) különszámokat szántak a TBLT témájának, és számos monográfia és szerkesztett kötet is vizsgálta a modellt, beleértve Ellis (2003), Van den Branden és munkatársai (2007), Samuda & Bygate (2008), és East (2021) munkáit, valamint azt a kiadványsorozatot, ami 2009 óta jelenik meg a John Benjamins gondozásában. 2005 óta két évente rendezik meg a *The Biennial International Conference on Task-Based Language Teaching*-et (A Feladatközpontú Nyelvtanítás Nemzetközi Konferenciája).

Sok TBLT-vel kapcsolatos kutatást végeztek a technológia által közvetített tanulás (pl. Chong & Reinders, 2020; González-Lloret & Ziegler, 2022; Xue, 2020), az osztálytermi és programszintű mérés-értékelés (pl. Ekiert et al., 2022; Noroozi & Taheri, 2022; Norris, 2016, 2018; Norris & East, 2021) és a tanulói igény felmérése (pl. González-Lloret, 2014; Long, 2005; Malicka et al., 2019) területén is. Ezek közül például az online tanítás friss tapasztalataival erősítve, González-Lloret és Ziegler (2022) rámutattak a technológia és a feladatok nyelvtanulásban való alkalmazásának motivációs szempontjaira. Xue (2020) kidolgozott egy koncepcionális modellt a mobil technológiák használatának a TBLT-be való integrálására. Noroozi és Teheri (2022) nemcsak a TBLT hatékonyságát bizonyította a PPP-vel és más hagyományos megközelítésekkel szemben, hanem megmutatta a feladatközpontú nyelvtanítás és a feladatközpontú értékelés összehangolásának előnyeit is.

A feladatközpontú nyelvtanítást széles körben alkalmazták az osztálytermi nyelvoktatás során Belgiumban (Van den Branden, 2006) és Németországban (Müller-Hartmann & Schocker-von Dittfurth, 2011), valamint bevándorlók nyelvi tesztelése során is Ausztráliában és Észak-Amerika egyes részein. Emellett sikerrel használták a modellt olyan különböző kulturális háttérű országokban, mint Japán, Vietnám, Irán, Ukrajna, Spanyolország, Mexikó, Brazília és Chile (Lambert & Oliver, 2020). Úgy tűnik, hogy a TBLT iránti érdeklődés egyelőre nem csökken.

A TBLT és a PPP összehasonlítása

Mint nyelvtanítási és nyelvtanulási modell, a TBLT éles ellentétben áll a PPP-paradigmával. A PPP az angol *present* (prezentál, bemutat), *practise* (begyakorol) és *produce* (produkál, alkalmaz, használ) szavak kezdőbetűjéből összeálló rövidítés, amit a továbbiakban eredeti formájában használunk. A PPP-t olyan tanítási stratégiaként szokás definiálni, ami egymástól független, (nyelvi) strukturális elemekből álló tananyaghoz köthető. Ezeket a nyelvi elemeket szakemberek előre kiválasztják, majd nehézség szerint rendezik sorba. A stratégia alkalmazása során „bemutatjuk a szerkezetet, drilleztetjük, kontextusban gyakoroltatjuk..., majd továbblépünk a következő nyelvi szerkezetre” (Brumfit & Johnson, 1979, p. 1). A PPP-órák célja mindig valamilyen konkrét nyelvi forma megtanítása, legyen az nyelvtani szerkezet vagy valamilyen nyelvi funkciót, tartalmat kifejező forma (Willis, 1996, p. 133).

Skehan (1998, p. 93) a kognitív pszichológia fogalomrendszerét használva a következőképpen írta le a PPP három fázisát: (1) *bemutatás*: a tanár bemutat egy elszigetelt nyelvtani jelenséget, méghozzá úgy, hogy a mögöttes szabályt a tanulók megértsék és internalizálják, valamint releváns deklaratív tudást alakítsanak ki; (2) *begyakorlás*: a tanulók gyakorolják az adott nyelvtani jelenséget azzal a céllal, hogy automatizálódjon a szabályalkalmazás és procedurális tudássá alakuljon a deklaratív tudás olyan feladatok elvégzése által, amelyek nem ösztönzik a tanulókat saját gondolataik kifejezésére, hanem a tankönyvírók által felkínált jelentéstartalmat használják; (3) *produkció, alkalmazás*: a megismert és begyakorolt nyelvi formát

a tanulók saját gondolataik kifejezésére használják viszonylag spontán módon, kevés tanári kontroll és segítség mellett.

Ezen a ponton nagyon fontos, hogy különbséget tegyünk *gyakorlat* és *feladat* között. A PPP központi elemét alkotó gyakorlatok olyan „tevékenységek, amelyek elsősorban formaorientált nyelvhasználatot követelnek meg a nyelvtanulótól”, míg a feladatok inkább jelentésközpontú tevékenységek (Ellis, 2003, p. 3). Willis (1996, p. 133) rámutatott arra, hogy az ilyen típusú gyakorlatok és drillek, és tulajdonképpen a teljes PPP-ciklus a „tanulás behaviorista felfogásán alapul, miszerint az ismétlés segíti az automatizálódást, és persze: gyakorlat teszi a mestert”.

Howatt (1984) az 1980-as évek kommunikatív nyelvtanítási irányzatának (CLT) „gyenge” és „erős” változatait írta le. Kicsit leegyszerűsítve, a CLT Halliday (1986) funkcionális nyelv-felfogására és Hymes (1971) kommunikatív kompetencia elméletére épített. A PPP-vel összekapcsolható gyenge változat ismerhető fel az olyan tartalomalapú-funkcionális tanmenetekben, mint az Európa Tanács által készített *Threshold* (Van Ek, 1975) vagy *Waystage* (Van Ek & Alexander, 1977). Ezekben a tanmenetekben a rendezőelvet egyrészt a tartalmi elemek (pl. lehetőség vagy időtartam kifejezése), másrészt a nyelvi funkciók (pl. hogyan kell meghívni valakit, hogyan kell bocsánatot kérni) jelentik (White, 1988, p. 75). Ezért a PPP-t nemcsak szűk értelemben vett nyelvtani szerkezetek, hanem más nyelvi formák tanítására is használják. Ezzel szemben a kommunikatív nyelvoktatás erős változata szerint „a nyelvet kommunikáció útján sajátítjuk el” (Howatt, 1984, p. 279). Erre az elgondolásra vezethető vissza Krashen és Terrell (1983) „természetes megközelítése” és Candlin ([1987] 2009) feladatorientált tanítási technikája. Mindkét módszer lényege, hogy a nyelvtanulók „maguk fedezik fel a nyelvi rendszert, miközben a tanulási folyamat a kommunikációra fókuszál” (Ellis, 2003, p. 28). A TBLT a kommunikatív nyelvoktatás erős változatából alakult ki.

Rutherford (1987) megállapította, hogy a PPP a nyelvtanulást „elsajátítandó produktumok akkumulálódó” sorozatának tekinti. Willis (1996) azt kifogásolta a PPP-ben, hogy egyszerre csupán egy elszigetelt nyelvtani jelenségre koncentrálnak. Véleménye szerint azzal, hogy a PPP egyszerre csak egy jelenséget állít a középpontba, és ezt gyakoroltatja magatartásformálás céljából, tulajdonképpen eltereli a nyelvtanuló figyelmét a nyelv egészéről, nem bátorítja az erről való gondolkodást, és azt, hogy maga fedezzen fel szabályszerűségeket (Willis, 1996). Ahogyan Ellis (2003) fogalmazott, a PPP nem veszi figyelembe a második nyelv elsajátításának kutatásából származó eredményeket, melyek arra utalnak, hogy a nyelvtanulók nem a PPP-modell szerint működnek. Valójában a nyelvtanulók (1) egy köztes nyelvet alakítanak ki, ami folyamatosan fejlődik és átalakul, ahogy új elemek épülnek be a nyelvbe; illetve (2) egy adott nyelvtani jelenséget (pl. tagadást) ciklikusan, több fázisban sajátítanak el. Másképp fogalmazva: a nyelvsajátítás folyamatokkal írható le és nem produktumokkal, mint ahogy azt a PPP sugallja.

Emellett a PPP alkalmazása során számos gyakorlati probléma is felmerül. Ellis (2003) és Willis (1996) is azt figyelték meg, hogy a nyelvtanulók a produkciós (alkalmazási) fázisban gyakran nem használják a tanulási célt képező nyelvi formát. Ellis (2003) szerint a tanulók ilyenkor inkább stratégiai kompetenciájukra támaszkodnak, és egyszerűen elkerülik az új nyelvi formát. Viszont ha azt mondják nekik, hogy használni kell az új nyelvtani elemet a produkciós fázisban, akkor a jelentés másodlagossá válik a formával szemben. Willis (1996) kutatása alapján az is előfordulhat, hogy a nyelvtanulók a szokásosnál gyakrabban használják az adott szerkezetet, ami aztán merev, természetellenes dialógusokhoz vezet, mint ahogy ezt az alábbi példa is mutatja:

– What will you do tomorrow?

- Tomorrow I will go to my aunt's house. I will go by bus. I will see my cousins. I will play football with them.

E párbeszéd természetellenességét magyar anyanyelvű beszélők számára még jobban illusztrálja a párbeszéd magyar fordítása:

- Mit fogsz csinálni holnap?
- Holnap el fogok menni a nagynémhez. Busszal fogok menni. Találkozni fogok az unokatestvéreimmel. Focizni fogok velük.

Willis (1996) szerint az ilyen típusú nyelvhasználat arra utal, hogy a nyelvtanuló még mindig a begyakorlás fázisában van, és nem a jelentés kifejezésére koncentrálna. Emellett azt is problémának tekintette a PPP-ben, hogy hamis elsajátításérzést ébreszt a nyelvtanulóban, ami aztán nem transzferálódik sem a későbbi órákra, sem a tanórákon kívüli valós kommunikációs helyzetekre. „A sors fintora, hogy az utolsó P, tehát az önálló alkalmazást (produkción) mint célt gyakran nem sikerül megvalósítani. Hogyan is lehetne önálló az alkalmazás, ha a nyelvtanulóknak előre meghatározott formákat kell alkalmazniuk?” (Willis, 1996, p. 135).

Willis (1996, p. 136) további gyakorlati problémákat is felsorolt a PPP-vel kapcsolatban: (1) mivel először a nyelvi formát mutatják be, a kontextust teljesen ad hoc módon kell kitalálni; (2) a nyelvi tudatosság növelése semmi másból nem áll, csak az „ismétel-gyakorol-alkalmaz” ciklus használatából; (3) mivel a példamondatok célja egy-egy nyelvi elem bemutatása, a természetes nyelvhasználat csak nagyon korlátozottan jelenik meg a tananyagban; (4) mivel a tanár előre kiválasztja azt az egy nyelvi formát, amit meg szeretne tanítani, a tanulóknak nem igazán marad lehetőségük arra, hogy más nyelvi jelenségeket is észrevegyenek az adott kontextusban, és ezekre rákérdezzenek; (5) a PPP a nyelvtan- és a formaorientált nyelvtanulás korlátozott érvényű modelljét kínálja.

Ahogy már korábban is utaltunk rá, Carroll (1975) és Stern (1983) is azt állapították meg, hogy a hagyományos nyelvtanulás általában nagyon alacsony nyelvi készségeket eredményez, így az iskola elvégzésekor a nyelvtanulók igen minimális használható nyelvtudással rendelkeznek. Bár Carroll és Stern évtizedekkel ezelőtt írták a fenti gondolatokat, a PPP-paradigma továbbra is népszerű és a mai napig érezteti hatását.

Felmerül a kérdés, hogy miként képes túlélni egy ilyen modell, sőt nem csak túlélni, de még követendő példává is válni. Ezzel a kérdéssel foglalkozott Skehan (1998), aki szerint a PPP-nek két kulcsfontosságú jellegzetessége van, melyek megmagyarázhatják népszerűségét, ám melyek miatt kritika is érheti: (1) a tanárok számára hatalmi pozíciót biztosít és a hozzáértés érzését adja, míg a tanárképzés számára megfelelő nyelvtanítási modellt kínál; (2) az értékelés könnyen megoldható, mert a célok egyértelműek, és a tananyag/tanterv jól strukturált és átlátható.

A PPP elleni kritikák, melyek rávilágítottak arra, hogy a modell alkalmatlan a természetes kommunikációs készségek és a fluencia fejlesztésére, a TBLT megjelenését eredményezték. A TBLT a feladatot állította az osztálytermi tanulás középpontjába, és olyan tevékenységeknek tekintette őket, amelyek alkalmasak arra, hogy a nyelvről kontrollált és védett keretein belül a beszédkészségek széles skálájának biztosítsanak optimális fejlődési lehetőséget. A modell lényegi elemének azt tartották, hogy látszólag természetes, kevésbé kontrollált módon tudja segíteni a nyelvtanulókat a megfelelő kommunikációs készségek és a fluencia elérésében. A módszer a kommunikatív nyelvoktatás alapos és elmélyült kritikai elemzésére épül, amit – többek között – olyan kutatók végeztek el, mint Brumfit és Allwright (l. pl. Brumfit & Johnson, 1979).

Ha a nyelvtanítás módszertana, illetve a tanulói tevékenység szempontjából vizsgáljuk a TBLT-t, akkor azt látjuk, hogy a TBLT újradefiniálta a nyelvtanítás tárgyát, és nagymértékben támaszkodott módszertani innovációkra. A modell a kommunikatív nyelvtanítás újfajta alkalmazásának eredménye. Míg a szerepejátékokról és más kommunikációs feladatokról korábban az volt az elterjedt vélemény, hogy fontos elemei a nyelvtanár módszertani repertoárjának, napjainkban a részvételen alapuló feladatokat a nyelvtanulás elengedhetetlen részének tekintjük. Pica és munkatársai (1993) megállapították, hogy a tanulók feladatvégrehajtás közben folytatott interakciói a nyelvtanulás kulcsfontosságú elemei. Breen (1987a) két lényeges alapelvet nevezett meg, melyekre építhető az az elképzelés, hogy a nyelvtanulók képesek részt venni az interakciókban: (1) a nyelvtanulók képesek saját, már meglévő nyelvi kompetenciáikra építeni, amennyiben értelmes inputot kapnak, (1985; Krashen, 1985); (2) a tanulók felülírják a tanárok elképzeléseit mind a tananyag, mind a módszertan szempontjából: megvannak a saját preferenciáik a tananyag tartalmát és tanulási stratégiáikat tekintve is (Breen, [1987b] 2009; Rubin & Wenden, 1987). Ehhez kapcsolódik az a felismerés, hogy ugyanazon az órán, ugyanolyan körülmények között minden diák mást és mást tanul meg.

A TBLT lényegének megértéséhez elengedhetetlenül szükséges a feladat mibenlétének tisztázása, valamint elkülönítése más osztálytermi tevékenységektől. Ellis (1994, p. 595) szerint a feladat végrehajtásának folyamata meg kell, hogy egyezzen „az információcserén alapuló diskurzusok folyamatával”. Pica és munkatársai (1993, p. 10) ennél valamivel pontosabban a feladatot olyan tevékenységként jellemzik, „amely felépítésénél fogva arra ösztönzi a nyelvtanulót, hogy a nyelvet ötletek és vélemények cseréjére, egy bizonyos cél elérése érdekében történő együttműködésre, vagy saját céljaink versenyhelyzetben való érvényesítésére használják, nem pedig arra, hogy nyelvi elemeket öncélúan, pusztán a produkció érdekében hozzanak létre”. Ezért tehát egy olyan tevékenység, amelyben például a nyelvtanulóknak el kell játszaniuk egy gondosan előkészített eladó-vevő párbeszédet, nem felel meg a feladattal támasztott legfontosabb követelménynek: nincs célja. Úgy van megtervezve, hogy a nyelvtanuló beszéljen, de más cél nem ismerhető fel. Nagyon sok tanár azzal sincs tisztában, hogy az ilyen típusú mesterséges feladatok valójában demotiválóak lehetnek a nyelvtanulók számára.

Összességében tehát a TBLT fordulatot jelentett azon a téren, hogy milyen szerepet szán a nyelvtanulóknak és a nyelvtanároknak a második nyelv elsajátításában. Ez a fordulat (1) a nyelvvél; (2) a nyelvtanítás módszertanával; (3) a tanulói tevékenységekkel; illetve (4) a tanítás és tanulás tervezésével kapcsolatos fogalmaink jelentős átalakulásához köthető (Breen, 1987a). Mivel a TBLT nem a nyelvi formát és funkciót helyezi az előtérbe, és mivel arra a feltételezésre épül, hogy a kommunikációs készség több, mint a nyelvtan és a szókincs összessége, ezért kiválóan alkalmas a nyelvtanulók kommunikációs stratégiáinak fejlesztésére, amit Corder (1983, p. 16) a következőképp definiált: „a beszélő által alkalmazott szisztematikus stratégia, amelynek segítségével [a beszélő] képes a kívánt jelentést kifejezni nyelvi nehézségek esetén is”. (Ez a fogalom pragmatikai kompetenciaként is ismert.)

A TBLT filozófiája nagyban különbözik a szintetizáló tantervekétől, mint amilyen például a strukturalista tanterv is, hiszen ezek azon a feltételezésen alapulnak, hogy a nyelv lebontható egymástól független, izolált elemekre, és a nyelvtanuló egy bizonyos ponton eljut oda, hogy elsajátítja ezeknek a nyelvi struktúráknak az előre meghatározott repertoárját. A TBLT ezzel szemben azt feltételezi, hogy a nyelvtanuló a kontextusban használt nyelvet elemzi azzal a céllal, hogy a saját köztes nyelvét minél közelebb vigye ahhoz, ahogy haladó nyelvhasználók alkalmazzák azt meghatározott helyzetekben. Az ilyen típusú analitikus tanterv szükségszerűen olvasztja össze a nyelvtanítás tartalmának és módszerének korábban elkülönülő területeit. Ugyanakkor e két terület szembeállítását elhibáztottnak tartja Postman és Weingartner (1969,

p. 30), akik már hosszú évekkel ezelőtt megállapították: „Nem az számít, hogy mit mondunk az embereknek, az számít, hogy mit tesznek az emberek ennek eredményeképpen”.

White (2000) tematizálta a konvergencia (egy, közös cél az egész csoport számára) és a divergencia célok (mindenkinek saját céljai vannak) kérdését. Az általános vélekedés szerint a konvergencia célok együttműködést igényelnek, míg a divergencia célok versengésre készítenek. Ha azonban a konvergencia célok túlsúlyba kerülnek, akkor elveszítheti motiváló erejét a feladat, és lecsökkenhet a nyelvhasználat mennyisége, míg a divergencia célok dominanciája akadályozza az együttműködést, ami viszont az interakciók kötelező eleme lenne. Ezért tehát amikor a nyelvtanulók egy feladaton dolgoznak, a konvergencia és divergencia célok optimális egyensúlyát kell megvalósítani. Ahogy már utaltunk rá, az együttműködés sok más 21. századi készséggel együtt a feladatközpontú idegennyelv-tanítás egyik központi eleme

A TBLT kritikája

A TBLT paradigmát kritikával is illették. A feladattípusok kapcsán Pica és munkatársai (1993, p. 23) megállapították, hogy az öt leggyakrabban használt kommunikatív feladattípus – kétirányú információnyújtás (*jigsaw*), egyirányú információnyújtás (*information gap*), problémamegoldás, döntéshozás, véleménycseré – közül csak az első kettő „ösztönzi a nyelvtanulót arra, hogy valóban megért(et)ésre és kommunikációs visszacsatolásra törekedjen, és ez által módosítsa köztes nyelvét”. Amennyiben ezeket a második nyelvelsajátítás ösztönzőinek tekintjük (Long, 1996), akkor úgy gondoljuk, hogy a TBLT egyik gyenge pontja az, hogy három feladattípus nem működik megfelelő módon.

Emellett a TBLT elméleti megalapozottságával kapcsolatban is merültek fel kérdések. Seedhouse (1999), bár elismerte, hogy a feladatok lehetőséget biztosítanak az interakciós készségek fejlesztésére, azt azonban megkérdőjelezte, hogy ez mennyiben segíti elő a második nyelv elsajátítását. Arra is rámutatott, hogy a feladatok feladatközpontú interakciót eredményeznek, ugyanakkor ezeknek az interakcióknak a holisztikus elemzése teljes mértékben hiányzik a szakirodalomból. Továbbá azt is megjegyezte, hogy a feladatközpontú interakciók „a kommunikáció nagyon szűk szegmensét” fedik csak le, és a hétköznapi élet számos kommunikációs helyzete közül csak egyet jelenítenek meg.

Ellis (1994) Long forrásainak újraelemzése során azt állapította meg, hogy senki nem igazolta még az érthető input jelentőségét a nyelvtanulásban, bár pozitív hatása feltételezhető. Az interakciós partner nyelvi szintjéhez alkalmazkodó nyelvhasználat kapcsán arra a következtetésre jutott, hogy néhány kutatás (pl. Li, 1989; Tanaka, 1991) igazolta az ilyen típusú módosított interakciók második nyelvelsajátításra gyakorolt pozitív hatását, míg más kutatások (pl. Loschky, 1989; Yamazaki, 1991) nem. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a TBLT hatékonyságára vonatkozó elméleti megállapítások egy része nem feltétlen megalapozott.

Támadható a TBLT-nek az a jellegzetessége is, hogy a jelentést előnyben részesíti a formával szemben. Foster (1999, p. 69) a következőképp foglalta össze a probléma lényegét: „a nyelvnek nem kell jól formálnak lennie ahhoz, hogy érthető legyen”. Ennek kapcsán arra figyelmeztetett, hogy a nyelvtanulók adott esetben nem kizárólag hibás, hanem nagymértékben leegyszerűsített nyelvezetet is használhatnak az órán. Emellett gesztusok és intonáció segítségével tehetik teljessé a jelentést, ezzel pedig elkerülhetik azt, hogy a köztes nyelvet kelljen átalakítaniuk (Foster, 1999). Bachman és Palmer (1996) azt találták, hogy a nyelvtanulók inkább hajlanak stratégiai kompetenciájuk alkalmazására kommunikációs helyzetekben, mint nyelvi kompetenciájuk fejlesztésére. Anderson és Lynch (1988) ugyanezt figyelték meg a hallás utáni szövegértés kapcsán: a nyelvtanulók gondolkodási képességeikre, egészen

pontosan a következtetésre támaszkodtak akkor, amikor nyelvi készségeik hiányosnak bizonyultak. Skehan (1996) figyelt fel arra, hogy a TBLT-re jellemző időnyomás miatt a nyelv-tanulók minden lehetséges eszközt megragadnak, hogy megértsék magukat, például előszeretettel használnak előregyártott és memorizált szegmenseket, ami viszont akadályozza a nyelvi forma fejlődését és a köztes nyelv átalakulását.

Swan (2005, 2011, 2018) úgy vélte, hogy bár a TBLT sikeresen fejlesztheti azt, amit a tanulók már alapvetően tudnak, a módszer kevésbé hatékony egy új nyelv szisztematikus tanítása során, különösen akkor, ha a rendelkezésre álló idő korlátozott, és az órán kívüli lehetőségek nem adottak a nyelv gyakorlására – azaz a világ legtöbb helyén. Bruton (2005) amellett érvelt, hogy a tanárnak központibb szerepet kellene kapnia, mint amit a TBLT javasol.

Végül meg kell említenünk a kulturális különbségek problémáját is. Az olyan országokban, mint például Magyarország, feszültség keletkezhet a domináns pedagógiai kultúra és a TBLT által képviselt értékek között (Williams, 2015). Míg a magyar pedagógiai kultúra inkább humanistaként jellemezhető, és nagy hangsúlyt helyez a tradicionálisan megbecsült tudáselemek elsajátítására, addig a TBLT inkább a progresszív pedagógiai irányzatok közé sorolható. Az idegennyelv-tanításban a klasszikus humanista irányzat képviselői mélyen hisznek a nyelvtani szabályok preskriptív (előíró) jellegű tanításának hasznosságában, illetve abban is, hogy egyrészt a nyelvtanulók képesek deklaratív módon elsajátítani ezeket a szabályokat, másrészt a nyelvi produkció legfontosabb eleme a pontosság.

Ezzel szemben a TBLT a progresszívizmus pedagógiai kultúráját képviseli, ami White (1988) szerint arra törekszik, hogy megoldandó problémákkal, felfedezendő területekkel és eldöntendő kérdésekkel szembesítse a diákokat. A progresszívizmus figyelembe veszi a tanulók valós élethelyzetét, és arra ösztönzi őket, hogy reflektáljanak tapasztalataikra, és tegyenek valamit a helyzet megváltoztatása érdekében (White, 1988). Új ötletek létrehozására, új vélemények kialakítására és új összefüggések felismerésére próbál készíteni, nem csupán ezek átvételére (White 1988). Ezek az elképzelések jelennek meg a Közös Európai Referenciakeretben (Council of Europe, 2018) is, ami a nyelvtanulókat és nyelvhasználókat a társadalmi változások fő közvetítőinek látja, vagyis a társadalom olyan tagjainak, akiknek valamilyen konkrét területen kell társadalmi feladatot ellátniuk. Ilyen feladatok gyakran találhatók a TBLT-ben, például problémamegoldás, érvelés, vélemény kifejezése, és sok más hasonló feladat, melyek nem csak önérvényesítést, hanem kooperációt is kívánnak (Williams, 2015). Ezek a feladatok nem teljesen ismeretlenek a magyar osztálytermekben, de nincsenek teljesen összhangban az uralkodó pedagógiai kultúrával.

Valójában a kutatások arra utalnak, hogy – kevés kivételtől eltekintve – a magyar nyelvtanulók szándékosan kerülnek a jelentés tisztázásának explicit stratégiáit (*negotiation for meaning*), és inkább olyan interakciós stratégiákat választanak, amelyek kevesebb konfrontációra, viszont több arcmentésre és a megoldás közös kialakítására nyújtanak lehetőséget (Williams, 2016). Ugyanakkor előremutató jel, hogy Williams (2011, 2013) kutatása alapján a magyar nyelvtanulók általában véve nyitottak a TBLT paradigmára.

Következtetések

Jelen tanulmányban a TBLT főbb jellemzőit, kialakulásának történetét, a modellben rejlő lehetőségeket mutattuk be, valamint összehasonlítottuk a jóval ismertebb PPP-moddal, végül kitértünk a TBLT kritikájára is.

Bár a TBLT hatékonysága vitathatatlan, mégis felmerül a kérdés, hogy nem lenne-e szerencsésebb a magyar nyelvtanulók elvárásaihoz igazodni, melyek magukban foglalják a nyelvtani elemek lépésről lépésre történő elsajátítását és a fordítás bizonyos mértékű megjelenését is a tanórákon. Ez az alkalmazkodás azt jelentené, hogy a teljes mértékben feladatközpontú megközelítés helyett inkább feladattal megtámogatott nyelvtanítást (l. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011; Samuda & Bygate, 2008) kellene alkalmazni, és ezáltal megkönnyíthetnénk a tanárok és a diákok dolgát is, hiszen valamiféle hibrid jönne létre egyrészt a már ismert, másrészt a feltételezhetően eredményesebb módszer kombinálásával. Ily módon, ahogy Williams (2015, p. 47) is rámutatott, „a tudást nagyra értékelő klasszikus humanista megközelítés előnyeit a nyelvi osztályteremben kiegészíthetnénk olyan feladatok alkalmazásával, amelyek arra ösztönzik a nyelvtanulókat, hogy ne csak átvegyék a társadalom által elismert tudást, hanem a társadalmi változások közvetítőivé váljanak, akik tudják, hogyan kell a tudást a társadalmi átalakulás érdekében felhasználni”.

Végző soron azonban nagyon keveset számít, hogy milyen bizonyítékokat tudunk felsorakoztatni hatékonyabb idegen nyelv- (és más) tanítási módszerek mellett, ha az oktatáspolitikai következetesen ignorálja ezeket. Magyarország korábban idézett nyelvtanulási statisztikáit, és a közelmúlt hasonlóan lehangoló PISA-eredményét (OECD, 2016) figyelembe véve, az oktatáspolitikai döntéshozók feladata az lenne, hogy csak olyan intézkedéseket fogadjanak el, amelyek eredményessége ismert – minden mást el kell utasítani. Ellenkező esetben nemcsak fejlődést nem fogunk tudni elérni, hanem a nyelvtanulási és egyéb oktatási mutatóink további mélyrepülésére is számíthatunk.

Irodalom

- Anderson, A., & Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford University Press.
- Bachman, L., & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Recci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first-century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17–66). Springer. doi: [10.1007/978-94-007-2324-5_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2)
- Breen, M. ([1987b] 2009). Learner contributions to task design. In K. Van den Branden, M. Bygate, & J. M. Norris (Eds.), *Task-based language teaching: A reader* (pp. 333–355). John Benjamins. doi: [10.1075/tblt.1.18lea](https://doi.org/10.1075/tblt.1.18lea)
- Breen, M. (1987a). Contemporary paradigms in syllabus design: Part II. *Language Teaching*, 20(3), 157–174. doi: [10.1017/s026144480000450x](https://doi.org/10.1017/s026144480000450x)
- Brumfit, C., & Johnson, K. (1979). *The Communicative Approach to language teaching*. Oxford University Press.
- Bruton, A. (2005). Task-based language teaching: For the state secondary FL classroom? *The Language Learning Journal*, 31(1), 55–68. doi: [10.1080/09571730585200091](https://doi.org/10.1080/09571730585200091)
- Butler, Y. K. (2015). English language education among young learners in East Asia: A review of current research (2004–2014). *Language Teaching*, 48(3), 303–342. doi: [10.1017/s0261444815000105](https://doi.org/10.1017/s0261444815000105)
- Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (2001). Introduction. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 1–20). Longman.
- Candlin, C. ([1987] 2009). Towards task-based language learning. In K. Van den Branden, M. Bygate, & J. M. Norris (Eds.), *Task-based language teaching: A reader* (pp. 21–40). John Benjamins. doi: [10.1075/tblt.1.03tow](https://doi.org/10.1075/tblt.1.03tow)

- Carroll, J. B. (1975). *The teaching of French as a foreign language in eight countries*. John Wiley & Sons.
- Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (2005). Linguistic distance: A quantitative measure of the distance between English and other languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 26(1), 1–11. doi: [10.1080/14790710508668395](https://doi.org/10.1080/14790710508668395)
- Chong, S.W., & Reinders, H. (2020). Technology-mediated task-based language teaching: A qualitative research synthesis. *Language Learning & Technology*, 24(3), 70–86.
- Corder, S. P. (1983). Strategies of communication. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 15–19). Longman.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages*. Council of Europe Publishing.
- East, M. (2021). *Foundational principles of task-based language teaching*. Routledge. doi: [10.4324/9781003039709](https://doi.org/10.4324/9781003039709)
- Einhorn, Á. (2015). *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Ekiert, M., Révész, A., Torgersen, E., & Moss, E. (2022). The role of pausing in L2 oral task performance: Toward a complete construct of functional adequacy. *Task*, 2(1), 33–59. doi: [10.1075/task.21013.eki](https://doi.org/10.1075/task.21013.eki)
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2020). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge University Press. doi: [10.1017/9781108643689](https://doi.org/10.1017/9781108643689)
- European Commission, Directorate-General for Communication. (2012). *Europeans and their languages. Special Eurobarometer 386*. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
- Foster, P. (1999). Task-based learning and pedagogy. *ELT Journal*, 53(1), 69–70. doi: [10.1093/elt/53.1.69](https://doi.org/10.1093/elt/53.1.69)
- García Mayo, M. P. (Ed.). (2015). The interface between task-based language teaching and content-based instruction [Special issue]. *System*, 54. doi: [10.1016/j.system.2015.09.003](https://doi.org/10.1016/j.system.2015.09.003)
- González-Lloret, M. (2014). The need for needs analysis in technology-mediated TBLT. In M. González-Lloret & L. Ortega (Eds.), *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks* (pp. 23–50). John Benjamins Publishing Company. doi: [10.1075/tblt.6.02gon](https://doi.org/10.1075/tblt.6.02gon)
- González-Lloret, M., & Ziegler, N. (2022). Technology-mediated task-based language teaching. In M. J. Ahmadian & M. Long (Eds.), *The Cambridge handbook of task-based language teaching* (pp. 326–345). Cambridge University Press. doi: [10.1017/9781108868327.019](https://doi.org/10.1017/9781108868327.019)
- Halliday, M. (1986). *An introduction to functional grammar*. Arnold.
- Howatt, A. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford University Press.
- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. University of Pennsylvania Press.
- Imre, A. (2007). Nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú oktatásban. In I. Vágó (Ed.), *Fókuszban a nyelvtanulás* (pp. 107–136). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Keck, C. M., Iberri-Shea, G., Tracy-Ventura, N., & Wa-Mbaleka, S. (2006). Investigating the empirical link between task-based interaction and acquisition: A meta-analysis. In J. M. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 91–132). John Benjamins. doi: [10.1075/llt.13.08kec](https://doi.org/10.1075/llt.13.08kec)
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. Pergamon.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Pergamon.
- Lambert, C., & Oliver, R. (Eds.). (2020). *Using tasks in second language teaching: Practice in diverse contexts*. Multilingual Matters. doi: [10.21832/9781788929455](https://doi.org/10.21832/9781788929455)
- Lee, J. (2000). *Tasks and communicating in language classrooms*. McGraw-Hill.
- Li, X. (1989). Effects of contextual cues on inferring and remembering meanings of new words. *Applied Linguistics*, 10, 402–413. doi: [10.1093/applin/9.4.402](https://doi.org/10.1093/applin/9.4.402)

- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 77–99). Multilingual Matters.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press. doi: [10.1016/b978-012589042-7/50015-3](https://doi.org/10.1016/b978-012589042-7/50015-3)
- Long, M. (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge University Press. doi: [10.1017/cbo9780511667299](https://doi.org/10.1017/cbo9780511667299)
- Long, M., & Crookes, G. ([1992] 2009). Three approaches to task-based syllabus design. In K. Van den Branden, M. Bygate, & J. M. Norris (Eds.), *Task-based language teaching: A reader* (pp. 57–82). John Benjamins. doi: [10.1075/tblt.1.05thr](https://doi.org/10.1075/tblt.1.05thr)
- Loschky, L. (1989). *The effects of negotiated interaction and premodified input on second language comprehension and retention* [Unpublished MA thesis]. University of Hawaii.
- Lyster, R. (2017). Content-based language teaching. In S. Loewen and M. Sato (Eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 87–107). Routledge. doi: [10.4324/9781315676968-6](https://doi.org/10.4324/9781315676968-6)
- Lyster, R., & Ballinger, S. (2011). Content-based language teaching: Convergent concerns across divergent contexts. *Language Teaching Research*, 15, 279–288. doi: [10.1177/1362168811401150](https://doi.org/10.1177/1362168811401150)
- Mackey, A., & Goo, J. (2007). Interaction in SLA: A research synthesis and meta-analysis. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp. 407–452). Oxford University Press.
- Malicka, A., Gilbert Guerrero, R., & Norris, J. M. (2019). From needs analysis to task design: Insights from an English for specific purposes context. *Language Teaching Research*, 23(1), 78–106. doi: [10.1177/1362168817714278](https://doi.org/10.1177/1362168817714278)
- Medgyes, P. (2011). *Aranykor – nyelvoctatásunk két évtizede: 1989–2009*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Müller-Hartmann, A., & Schocker-von Ditfurth, M. (2011). *Teaching English: Task-supported language learning*. Schöningh. doi: [10.36198/9783838533360](https://doi.org/10.36198/9783838533360)
- Nikolov, M. (2008). „Az általános iskola, az módszertan!?”: Alsó tagozatos angolórák empirikus vizsgálata. *Modern Nyelvoctatás*, 14(1–2), 3–19.
- Nikolov, M., & Nagy, E. (2003). „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova”: Felnöttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoctatás*, 9(1), 14–40.
- Nikolov, M., & Vigh, T. (2012). Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In B. Csapó (Ed.), *Mérlegesen a magyar iskola* (pp. 241–288). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Noroozi, M., & Taheri, S. (2022). Task-based language assessment: A compatible approach to assess the efficacy of task-based language teaching vs. present, practice, produce. *Cogent Education*, 9(1), Article 2105775. doi: [10.1080/2331186x.2022.2105775](https://doi.org/10.1080/2331186x.2022.2105775)
- Norris, J. M. (2016). Current uses for task-based language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 230–244. doi: [10.1017/s0267190516000027](https://doi.org/10.1017/s0267190516000027)
- Norris, J. M. (2018). Task-based language assessment aligning designs with intended uses and consequences. *JLTA Journal*, 21, 3–20. doi: [10.20622/jltajournal.21.0_3](https://doi.org/10.20622/jltajournal.21.0_3)
- Norris, J. M., & East, M. (2021). Task-based language assessment. In M. J. Ahmadian & M. Long (Eds.), *The Cambridge handbook of task-based language teaching* (pp. 507–528). Cambridge University Press. doi: [10.1017/9781108868327.029](https://doi.org/10.1017/9781108868327.029)
- Novák, I., & Fónai, M. (2020). Gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége. *Iskolakultúra*, 30(6), 16–35. doi: [10.14232/iskkult.2020.6.16](https://doi.org/10.14232/iskkult.2020.6.16)
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- OECD (2016). *PISA 2015: Results in focus*. OECD.
- Öveges, E., & Csizér, K. (Eds.). (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Oktatási Hivatal.
- Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction. In G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice* (pp. 9–34). Multilingual Matters.
- Postman, N., & Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. Dell.

- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press.
- Rubin, J., & Wenden, A. L. (1987). *Learner strategies: Theory, research and applications*. Prentice Hall International.
- Rutherford, W. (1987). *Second language grammar: Learning and teaching*. Longman.
- Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. Palgrave Macmillan.
doi: [10.1057/9780230596429](https://doi.org/10.1057/9780230596429)
- Seedhouse, P. (1999). Task-based interaction. *ELT Journal*, 53(3), 149–156. doi: [10.1093/elt/53.3.149](https://doi.org/10.1093/elt/53.3.149)
- Skehan, P. (1996). Second language acquisition research and task-based instruction. In J. Willis & D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 17–30). Heinemann.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Spada, N. (2022). Reflecting on task-based language teaching from an Instructed SLA perspective. *Language Teaching*, 55, 74–86. doi: [10.1017/s0261444821000161](https://doi.org/10.1017/s0261444821000161)
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts in language teaching*. Oxford University Press.
- Swan, M. (2005). Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26(3), 376–401. doi: [10.1093/applin/ami013](https://doi.org/10.1093/applin/ami013)
- Swan, M. (2011). Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. In *Thinking about language teaching: Selected articles 1982–2011* (pp. 90–113). Oxford University Press.
- Swan, M. (2018). Applied linguistics: A consumer's view. *Language Teaching*, 51(2), 246–261. doi: [10.1017/s0261444818000058](https://doi.org/10.1017/s0261444818000058)
- Talaván Zanón, N. (2006). Using subtitles to enhance foreign language learning. *Porta Linguarum*, 6, 41–52. doi: [10.30827/digibug.30659](https://doi.org/10.30827/digibug.30659)
- Tanaka, Y. (1991). *Comprehension and L2 acquisition: The role of interaction* [Unpublished manuscript]. Temple University, Japan Campus.
- Vágó, I. (2007). Nyelvtanulási utak Magyarországon. In I. Vágó (Ed.), *Fókuszban a nyelvtanulás* (pp. 137–174). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Vágó, I., & Vass, V. (2006). Az oktatás tartalma. In G. Halász & J. Lannert (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2006* (pp. 197–278). Országos Közoktatási Intézet.
- Van den Branden, K. (Ed.). (2006). *Task-based language teaching: From theory to practice*. Cambridge University Press.
- Van den Branden, K., Van Gorp, K., & Verhelst, M. (Eds.). (2007). *Tasks in action: Task-based language education from a classroom-based perspective*. Cambridge Scholars Publishing.
- Van Ek, J. (1975). *Systems development in adult language learning: The threshold level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*. Council of Europe.
- Van Ek, J., & Alexander, L. (1977). *Waystage*. Council of Europe.
- Vanderplank, R. (1988). The value of teletext sub-titles in language learning. *ELT Journal*, 42(4), 272–281. doi: [10.1093/elt/42.4.272](https://doi.org/10.1093/elt/42.4.272)
- White, R. (1988). *The ELT curriculum: Design, innovation and management*. Blackwell.
- White, R. (2000). *Language curriculum design*. The University of Reading.
- Williams, T. (2011). „I would like to speak it as perfectly as possible”: The potential for TBLT in Hungarian EFL. In J. Horváth (Ed.), *UPRT 2011: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 105–118). Lingua Franca Csoport.
- Williams, T. (2013). The link between a new language teaching technique and learners' traditional beliefs. *Porta Linguarum*, 19, 41–58. doi: [10.30827/digibug.29625](https://doi.org/10.30827/digibug.29625)
- Williams, T. (2015). „This is not good and this is not good and this is not good”: The task-based language teaching paradigm at the semiperiphery? In I. Annus (Ed.), *European encounters: language, culture, and identity* (pp. 35–50). JATEPress Kiadó.
- Williams, T. (2016). „Can we have a ... question?”: The dearth of communication breakdowns in a group of Hungarian EFL learners. In M. Lehmann, R. Lugossy, & J. Horváth (Eds.), *UPRT 2015: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 218–234). Lingua Franca Csoport.
- Williams, T. (2018). *English language learners' socially constructed motives and interactional moves*. Cambridge Scholars Publishing.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.

- Xue, S. (2022). A conceptual model for integrating affordances of mobile technologies into task-based language teaching. *Interactive Learning Environments*, 30(6), 1131–1144.
doi: [10.1080/10494820.2019.1711132](https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1711132)
- Yamazaki, A. (1991). *The effect of interaction on second language comprehension and acquisition* [Unpublished manuscript]. Temple University, Japan Campus.

ABSTRACT


TASK-BASED LANGUAGE TEACHING (TBLT): THEORY AND PRACTICE

Thomas A. Williams

Keywords: task-based language teaching (TBLT), meaning-centred tasks, progressivist education, 21st-century skills, language learning in Hungary

The paper addresses the measurable lack of success in foreign language learning in Hungary and elsewhere, complete with possible reasons, and proposes that task-based language teaching (TBLT) may provide a potential classroom solution. It begins with a definition of TBLT and its basic building block, the task, along with a clear example and a distinction made between TBLT and content-based language teaching (CBLT). The article also traces the early formative history of this language teaching and learning paradigm and describes a pioneer TBLT programme, the Communicational Teaching Project, in the mid-1980s. It then outlines the remarkable spread of the TBLT project since then. It contrasts the TBLT framework to that of PPP (present, practise, produce), with a possible explanation for the staying power of the latter, and ends with critiques of TBLT, for example, the perceived emphasis of communicative meaning at the expense of grammatical form, as well as specific conclusions, including a call for a hybrid *task-supported* programme (as opposed to one based entirely on tasks) as a pedagogic transition for learners and teachers. With its concrete examples, it is hoped that the study will be of practical use to teachers and learners of all foreign languages.

Magyar Pedagógia, 122(1). 47–61. (2022)
DOI: [10.17670/MPed.2022.1.47](https://doi.org/10.17670/MPed.2022.1.47)

Thomas A. Williams:  <https://orcid.org/0000-0003-4966-3836>
Szegedi Tudományegyetem Angol Tanszék
H-6722 Szeged, Egyetem u. 2.
thomas@lingo.u-szeged.hu