

Vermeki Boglárka¹

A FELADATKÖZPONTÚ NYELVTANÍTÁS (TASK-BASED LANGUAGE TEACHING, TBLT) ALKALMAZÁSA A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV ÓRÁKON

Abstract

The aims of this paper are to give an overview of the Task-Based Language Teaching (TBLT), which is one of the mainstream language teaching approaches on the field of foreign and second language (L2) teaching currently, and to present a short description on the implementation of TBLT on the Hungarian as a Foreign Language (HFL) lessons at the University of Belgrade. The literature of TBLT in Hungarian is limited, not to mention the application of it in a HFL teaching context. After providing clear definitions of notions connected to TBLT, such as what a 'task' is or how a TBLT lesson looks like, the goal of this paper is also to depict some useful examples of 'tasks', which was used to develop my third and fourth graders' skills and to activate their knowledge.

Keywords: *task-based language teaching, TBLT, second language, Hungarian as a foreign language, University of Belgrade*

Kulcsszavak: *feladatközpontú nyelvtanítás, másodnyelv, magyar mint idegen nyelv, Belgrádi Egyetem*

1. Bevezetés

A feladatközpontú nyelvtanítás (*Task-Based Language Teaching, TBLT*) egy olyan poszt-kommunikatív nyelvoktatási megközelítés, amely „előnyben részesíti a jelentést (*focus on meaning*), ugyanakkor nem hanyagolja el a nyelvi formákat (*focus on form*) sem. Fontosnak tartja a nyelvtanulók azon képességének bevonását, amely lehetővé teszi

¹ Vermeki Boglárka doktorandusz hallgató, Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program; a Belgrádi Egyetem magyar lektora; vermekiboglarka@yahoo.com

a nyelv elsajátítását, miközben jelentésteremtő eszközként használják. Ugyanakkor kontrasztban áll a strukturális megközelítésekkel, melyek szerint a nyelv egy tárgy, ami szisztematikusan tanított és szándékosan tanult” (Ellis 2020: 1). Ez a nyelvtanítási megközelítés a hagyományos nyelvoktatásokkal szemben jött létre az 1980-as években. Megjelenése óta sok kritika érte, elsősorban amiatt, mert sokan félreértették magának a feladatnak a jelentését. Azonban ma már az egyik fő nyelvtanítási megközelítésnek számít az idegen-, valamint a másodnyelvoktatás területén. A magyar szakirodalom kevés, illetve a feladatközpontú nyelvoktatás magyar mint idegen nyelvi órákon való alkalmazásáról szóló írás még nem született, ezért tanulmányommal elsősorban ennek a nyelvtanítási megközelítésnek a rövid áttekintése és gyakorlati alkalmazásának példákkal való bemutatása a célom.

2. A feladatközpontú nyelvtanítás története

A feladatközpontú nyelvtanításnak több irányzata létezik, de mind a kommunikatív nyelvoktatás elveivel hasonlatosakat fogalmaz meg. Bárdos Jenő azt írja, hogy „a feladatközpontú nyelvtanítási irányzatok mindegyike hangsúlyozza azt, hogy a célba vett tevékenységek középpontjában a valódi kommunikáció áll, és értelmes feladatok megoldása, amely motiválja és ezzel segíti is a nyelvtanulási folyamatot”, majd hangsúlyozza, hogy „mielőtt valaki hamis illúziókat táplálna, sietve leszögezzük, hogy a feladatközpontú nyelvtanításnak nincs speciális nyelvészeti elmélete” (Bárdos 2005: 204). Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a TBLT nem egy módszer, hanem a kommunikatív nyelvoktatás erősebb változatából kialakult megközelítés, nyelvtanulási és nyelvtanítási elméleteken alapul, nem előíró irányzat sem a feladatok implementálását, sem a kurzusok megtervezését illetően (Ellis 2020: 1–4). A feladatközpontú nyelvtanítás elmélete Krashen és Terrell természetes nyelvtanítási elképzelésére (The Natural Approach 1983), valamint Krashen a nyelvtanulásról (*learning*) és a nyelvelsajátításról megfogalmazott definícióira alapozódik (*acquisition*; Long 2015: 19). Az 1980-as években többen is foglalkoztak a feladatközpontú nyelvtanítás alapjainak lefektetésével. Long (1985) volt az első, aki úgy gondolta, hogy a tradicionális, lineáris nyelvtanítás helyett egy feladatokra alapuló megközelítésre lenne szükség. Candlin (1987) és Breen (1989) is kiemelte tanulmányában annak fontosságát, hogy a nyelvtanulók és a nyelvtanárok megtárgyalják a kurzusok tananyagát, és úgy gondolták, hogy erre a legjobb megoldás a feladatok lennének. Candlin szerint ez hozzájárulna a tanulók önbizalmának növekedéséhez és az önmegvalósítás egyik formája is lehetne (Ellis 2020: 5–6). Az úgynevezett Bangalore projektjével Prabhu (1987) volt az első, aki osztálytermi keretek között vizsgálta a feladatközpontú nyelvtanítást (Bárdos 2005: 201). Indiában – ahol kezdő nyelvtanulókat tanított – arra a megállapításra jutott, hogy „a másodnyelv kompetenciáinak fejlesztése nem igényli a nyelvi input rendszerezését vagy a tervezett gyakorlás maximalizálását, hanem inkább olyan körülmények kialakítására van szükség, amelyben a tanulók megpróbálnak kommunikálni” (Ellis 2020: 6). Nunan (1989) pedig a feladatok készítéséhez és alkalmazásához szerkesztett útmutatót a nyelvtanároknak (Ellis 2020: 7).

3. A „feladat” a feladatközpontú nyelvtanításban

Fontos megkülönböztetnünk egymástól a nyelvtanítás során alkalmazott gyakorlat (*exercise*), tevékenység (*activity*) és feladat (*task*) fogalmát. A feladatközpontú nyelvtanítás legtöbb bírálata abból a tényből adódott, hogy egyrészt sokan úgy gondolták kezdetben, hogy a feladat egyenlő a nyelvórán megoldott gyakorlatokkal, másrészt pedig abból, hogy magának a feladatnak a korai meghatározásai túl általánosak voltak. Nunan (1989: 1) szerint például a feladat egy jelentésre koncentráló tevékenység. Long (1985) pedig úgy határozta meg, hogy a feladatnak hasonlítania kell ahhoz, amit az emberek a mindennapjaikban tesznek (Ellis 2020: 6–7), olyan példákat sorol fel, mint egy űrlap kitöltése, egy könyv kikölcsönzése, egy gyermek felöltöztetése vagy egy pár cipő vásárlása (Long 2015: 108). Ebben a tanulmányban az Ellistől származó, pontosabb definíciót vettem alapul. Szerinte a feladat tulajdonképpen egy tervezet (*workplan*; Ellis 2003: 16),

- amely elsősorban a jelentésre koncentrál;
- van benne valamiféle „hiány” (információ, vélemény stb.);
- a tanulóknak mind a nyelvi, mind a nem nyelvi forrásaikat fel kell használniuk a munka során;
- kommunikatív kimenettel rendelkezik.

Valamint lényegesnek tartom a feladatközpontú nyelvoktatás holisztikus voltát, amelybe beletartozik a XXI. században szükséges készségek és képességek fejlesztése is. Ahogy Bárdos írja, „a feladatok (és egyben a feladatközpontú nyelvtanítás) céljai eltérnek a korábban megszokott sorrendektől: a kommunikatív készségek fejlesztése itt is első helyen áll, de ugyanilyen fontosságú a kulturális tudatosság, az inter- és multi-kulturalitás fontosságának felismerése vagy a szociokulturális tudatosság fejlesztése. A célok közé bekerült a nem nyelvi jellegű tanulási készségek fejlesztése is” (Bárdos 2005: 207).

Többféle csoportosítása létezik a feladatoknak. Long kétféle feladatot különböztetett meg: a célfeladatot (*target task*), ami a való életből vett példa (pl. egy vásárlás lebonyolítása), és a pedagógiai feladatot, amin a tanulók és a tanár az órán dolgoznak (Ellis 2020: 7). Prabhunál háromféle feladat jelenik meg: az információhiányon alapuló, az érvelést vagy véleményt igénylő feladatok (Ellis 2020: 7). Willis hatféle feladatot különböztetett meg: hallott szövegértés, sorba állítás és rendezés, összehasonlítás, problémamegoldás, személyes élmények megosztása és kreatív feladatok (Willis 1996: 26–27). A feladatokat aszerint is csoportosíthatjuk, hogy szituációjukban vagy interakciójukban autentikusak-e. Például azok a feladatok, amikor két kép között kell megtalálni a különbségeket, az életben nem fordulhatnak elő, de az interakció során olyan nyelvi formákat használhatnak a tanulók, amelyek megjelenhetnek a mindennapi életben való kommunikációban (Ellis 2017: 510).

Egy másik csoportosítás szerint (Ellis 2017) léteznek bemeneti alapú (*input-based*) és kimeneti alapú (*output-based*) feladatok. A bemeneti alapú feladatoknál a tanulóknak egy hallott vagy olvasott szöveget kell befogadniuk. Az információ megértését úgy bizonyíthatják, hogy végrehajtják az instrukciókat, elkészítenek valamit. Például

rajzolnak egy képet vagy készítenek egy modellt a szöveg alapján. Lehetnek mozgást igénylők is, például rá kell mutatni valamire a teremben, vagy az utasítás szerint kell egy mozdulatot végezni. Mivel ezeknél a feladatoknál nem elvárás a beszélt vagy írott nyelvi produkció, általában kezdőknél vagy olyan tanulóknál használják, akik lassabban és nehezebben tanulják a nyelvet. Ugyanakkor elmondható, hogy minden nyelvi szinten egyaránt fontos szerepük van a receptív készségek és a folyékony beszéd fejlesztésében. Természetesen ezeknél is követelmény, hogy a feladatok jelentéssel bíróak legyenek a tanulók számára (Ellis 2020: 47–50). A kimeneti alapú feladatok teljesítéséhez a tanulóknak beszélniük vagy írniuk kell. Ezeket a feladatokat akkor szokták alkalmazni, ha a tanulók már rendelkeznek egy haladóbb szintű nyelvtudással.

Szintén egy másik megkülönböztetés szerint pedig a feladatok lehetnek olyanok, amelyek fókuszba állítanak bizonyos edzeteket, amelyek egy-egy nyelvi formára koncentrálnak (*focused*), illetve lehetnek olyanok, amelyek nem összpontosítanak egy kiválasztott edzetre, nyelvi formára (*unfocused*; Ellis 2017: 510). Azoknak a feladatoknak, amelyek kókuszba állítanak egy nyelvi formát ugyanúgy meg kell felelniük a fent említett kritériumoknak, miközben egy nyelvi formára, jellemzően egy grammatikai edzetre irányítják a tanulók figyelmét. Loschky és Bley-Vroman egy 1993-as cikkében a grammatika és a feladatközpontú nyelvtanítás kapcsolatát vizsgálták. A feladat megtervezése történhet úgy, hogy egy grammatikai edzet megismerése és gyakorlása „természetes” (a feladatban nem erőltetetten, hanem természetesen ismétlődik az adott edzet), „hasznos” (az edzet használata hasznos a feladat megoldásához) és „szükséges” (csak akkor oldható meg a feladat hatékonyan, ha az adott szerekezetet használják a tanulók) legyen (Ellis 2020: 12). Azoknak a feladatoknak a célja, amelyek nem állítanak központba egy-egy nyelvi formát, általános nyelvi minták előhívása a feladat megoldása során. A feladatközpontú nyelvtanítás korai megjelenésekor a feladatot azonosnak tartották a nem nyelvi formára koncentráló feladatokkal. Azt gondolták, hogy a különböző grammatikai edzeteket gyakoroltató feladatok használatával visszatérnének a tradicionális nyelvoktatáshoz. Ellis (2020: 12) szerint azonban ezeknek a feladatoknak is fontos szerepük van a nyelvoktatás során, hiszen szükségesek ahhoz, hogy az „érzékeny”, nehezen tanulható nyelvi formákat észrevegyék és megértsék a tanulók.

	Nyelvi formára nem koncentráló (<i>unfocused</i>)	Nyelvi formára koncentráló (<i>focused</i>)
Bemeneti alapú	Instrukciók alapján elkészíteni valamit, például egy modellt.	Egy állatkert bemutatása szóban (Shintani 2016). Fókuszban: egyes és többes számban lévő főnevek között különbségtétel a feladat megoldása közben.
Kimeneti alapú	A bűnesetek megismerése után a tanulóknak kell eldönteniük, hogy ki milyen büntetést kapjon (Foster és Skehan 1996).	A tanulók kiteszik a zsebük tartalmát egy asztalra, majd ki kell találniuk, hogy kinek lehetett a zsebében az asztalon lévő tárgy (Samuda 2001). Fókuszban: a segédigék.

1. táblázat: A feladattípusok Ellis-féle csoportosítása (Ellis, 2017: 510)

A tanárok számára két valódi nehézség merül fel a feladatközpontú nyelvtanítás alkalmazásakor. Az egyik legnehezebb dolog a feladatok készítése vagy kiválasztása során az egyes feladatok minőségének megítélése. Erre hozott létre Nunan egy ellenőrző listát (*checklist*), amelyen olyan kérdések szerepelnek például, mint a „Megfelelő-e a feladat a tanulók nyelvi szintjének?“, „Érdekes és motiváló lehet-e a feladat a tanulók számára?“, „Milyen szerepe van a tanárnak és milyen a diáknak a feladat elvégzése közben?“ vagy „Milyen nyelvi tartalmat stimulál a feladat?“ (Nunan, 2004: 174–175).

A másik nehézséget pedig a feladatok komplexitása alapján történő osztályozás jelenti, főleg a kimeneti alapúaknál. A tanmenetben ugyanis valamiféle sorrendiséget kell felállítani az egyszerűbbtől a komplexig, de hogyan is lehetne eldönteni, hogy melyik feladat melyik után következzen. Ennek a sorrendiségnek a felállításakor használják Robinson hipotézisét (*Cognition Hypothesis*, 2001), amely a feladatok sorrendjét attól teszi függővé, hogy van-e ráfordított tervezési idő, illetve, hogy szükség van-e a feladat megoldásánál okfejtésre, és ha igen, milyenre. Valójában ez akkor alkalmazható, ha egy feladat különböző változatait szeretnénk elkészíteni úgy, hogy közben fokozatosan növekedjen a komplexitása (Ellis, 2017: 509). Ellis (2017: 512–513) szerint azonban két probléma is felmerül ezzel kapcsolatban. Az egyik, hogy nem tudhatjuk, hogy a komplex feladat megvalósításához valójában több kognitív terhelésre van-e szükség, a másik pedig az, hogy a feladatok holisztikusak, ebből adódóan pedig több mindent magukban foglalnak, ami szintén megnehezíti az osztályozásukat.

4. A feladatközpontú óra

A feladatközpontú nyelvtanítás során eltérünk a hagyományos nyelvórai gyakorlattól, amely során az órát egy nyelvi formákat és nyelvtani szabályokat tanár által bemutató (*Present*), egy irányított gyakorló (*Practice*) és egy szabadon gyakorló (*Produce*) részre osztjuk. A PPP egy elterjedt és jól bevált óratervezési forma, ugyanakkor több hátránya is van. Ilyen például, hogy a nyelvóra teljes ideje alatt a tanár irányító szerepben van, hogy a tanmenet lineáris, a tanórák pedig könnyen kiszámíthatóvá, mechanikussá válhatnak. A feladatközpontú nyelvoktatásban ezeket szeretnék kiküszöbölni az óra menete, valamint a tanuló és a tanár szerepének megváltoztatásával. Gyakori félreértés a TBLT-vel kapcsolatban, hogy a bírálói azt gondolják, ez a nyelvtanítási megközelítés csak a csoport- és pármunkán alapul, ez azonban téves feltételezés. A munkaforma mindig az óra céljához és anyagához illeszkedik. Prabhu Bangalore projektjénél például meg sem jelent a pár- vagy csoportmunka. Az órája két részből állt, az első részben a teljes csoporttal dolgozott, majd a feladatot magát a tanulók önállóan oldották meg (Ellis 2020: 12). Willis a feladatközpontú órát három részre osztotta, az első rész (*pre-task*) volt a témakör és a feladat bevezetése, a második rész (*task-cycle*) magából a feladat kiosztásából, tervezéséből és a tanulók beszámolójából áll, a harmadik rész pedig a nyelvi tartalomra való koncentráció (*language focus*), amely során a tanár segítségével analizálják a megoldásaikat és gyakorolják a felmerülő nyelvi formá(ka)t (Willis 1996: 38). Willisnél a tanár csak az első és az utolsó fázisban aktív, a második fázisban

csak megfigyelő. Ekkor jegyzeteli le azokat a nehézségeket, amelyek felmerülnek a feladat megoldása közben, de nem szól bele a tanulók munkájába, nem javít.

A FELADAT ELŐTT	• A tanár bevezeti a témát és a feladatot. • Pl: gondolattérkép, képek, bevezető kérdések, olvasmány, hanganyag stb.
A FELADAT KÖZBEN	• A tanulók megtervezik és végrehajtják a feladatot (egyéni, párban, csoportban). • Beszámoló írott anyagból vagy prezentáció alapján. • A tanár monitorozik
A FELADAT UTÁN	• A megoldások analízisa. • Gyakorlás a tanár segítségével.

2. táblázat: A feladatközpontú óra (Willis 1996: 38–51)

Ezzel szemben Long fontosnak tartja, hogy a feladat megoldása közben is kapjanak a tanulók visszajelzést a nyelvi kód tudatosításának (*focus on form*) céljából. „A nyelvi forma tudatosítása magában foglalja a sokféle pedagógiai folyamat alkalmazását, hogy a kommunikáció közben felmerülő nyelvi problémákra kontextusban hívjuk fel a tanulók figyelmét” (Long 2015: 27), ez történhet explicit vagy implicit módon is, de Long a reaktív implicit módot támogatja, tehát az azonnali rávezető hibajavítást. Ellis is fontosnak tartja ezt, de nem veti el a feladatok megoldása előtti, figyelemfelkeltő, explicit módot sem (Ellis 2017: 511).

5. Feladatközpontú nyelvtanítás és a magyar mint idegen nyelv (MID) óra

A Belgrádi Egyetem Filológia Karának, Hungarológiai Tanszékén 2019 októberében kezdtem el vendégoktatóként dolgozni. Kollégáim elmondásából tudtam, hogy a hallgatók nyelvtudásának fejlesztése mellett fontos lenne passzív tudásuk aktivizálása, szóbeli készségeik megerősítése, motivációjuk növelése. Arról is kaptam információt, hogy a harmad- és negyedéves BA-s hallgatók különböző nyelvi szinteken vannak, és az órákon a *Hungarolingua* című tankönyvet használják. A tanévre való készülésem során eldöntöttem, hogy a feladatközpontú nyelvoktatást fogom alkalmazni, mert mellett, hogy az egyik legérdekesebb nyelvoktatási irányzat, erős motivációs erővel is rendelkezik, és nyelvtanulóközpontú, tehát prioritást biztosít a nyelvtanulók igényeinek.

A tanév elején elvégezett igényfelmérés (*needs analysis*), amely az első lépés a feladatközpontú nyelvoktatás során is (Long 2015), és amelyből nemcsak a hallgatók elvárásait ismerhetjük meg, hanem azt is, hogy miért választották a magyar szakot, milyen

hibajavítási módokat részesítenek előnyben (a tanár azonnal, a tanár később személyesen, a tanulótárs általi hibajavítás stb.), hogyan szeretnek tanulni, milyen témákkal szeretnének foglalkozni, milyen nyelveket tanultak eddig, a magyar nyelvtudásukkal kapcsolatban mit éreznek erősségüknek, és mit fejlesztenének még. Az igényfelmérés szóban kérdés-kártyákkal és írásban kérdőívvel történt. Természetesen az igényfelmérés során rengeteg információ nyerhető a nyelvtudásukról, hiányosságaikról és nyelvi szintjükéről is, ami a tanmenet elkészítésénél hasznos volt. Az igényfelmérésből kiderült, hogy a 21-26 év közötti tizenöt hallgató (4 férfi, 11 nő) közül sokan érdeklődnek a nyelvek iránt. A szokásos idegennyelvek (angol, német, orosz) mellett tanultak, tanulnak törökül, perzsául, japánul, koreaiul, szlovénul, spanyolul, hollandul, franciául, olaszul és portugálul. A tanév során az is bebizonyosodott, hogy sokan komolyabb szinten, a Közös Európai Referenciakeret (KER) szerinti B2-C1 szinten beszélik a fent felsorolt nyelvek valamelyikét. A magyar nyelv tanulására különböző indíttatásuk volt, néhányuknak vannak magyar rokonai, vagy magyar származásúak, de már nem beszélnek otthon magyarul, tanítani, fordítani szeretnének később, vagy nem tudtak más szakra beiratozni, és itt ragadtak, de voltak, akik szeretik a magyar nyelvet, a hangzását és a magyar zenét is (az alábbi idézet részlet az egyik kérdőívből):

„Mert nagyon furcsa és nehéz nyelv. Szeretem a furcsa dolgokat.”

Az igényfelmérés szóbeli része során a hallgatók elmesélték, hogy többségük csak a magyarórán foglalkozik a nyelvvel, ami szintén egy nagyon fontos megállapítás, és nagyon jó, hogy a tanév elején felmerült, mert így már korán sor kerülhetett egy beszélgetésre a nyelvtanulási szokásaikról, kiemelve a napi szintű rendszeresség jelentőségét. Vannak hallgatók, akik az órákon kívül is foglalkoznak a nyelvvel, általában zenét hallgatnak, filmet, sorozatot néznek magyarul – nem feltétlenül magyar készítésűeket, de magyar szinkronnal –, vagy magyar sztrímereket néznek a Youtube-on. Szerbia közelsége ellenére, a hallgatók közül akadtak olyanok, akik még nem jártak Magyarországon. Többen valamilyen ösztöndíjjal vagy munka-, családi út során már ellátogattak hazánkba. A magyarórán szeretik a fordítást – elsősorban (mű)fordítókat képez a tanácsk – és a beszélgetést, de fontosnak tartják a hallott szövegértés gyakorlását is. Amikor pedig a témakörökről esett szó, szóban és írásban is egyértelműen azt fogalmazták meg, hogy a későbbi mindennapi életük során használható és az őket érdeklő témákat lenne kedvük feldolgozni. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy korábban még nem esett szó egyikről sem ezek közül a témakörök közül, hanem inkább azt, hogy szükség lenne rá, hogy gyakorolják, hogy aktivizálják a passzív tudásukat (az alábbi idézet részlet az egyik kérdőívből):

„Rendőrségről, orvosokról, időjárásról... Mert lehet hogy lesz egy olyan alkalom, ahol szükségem lesz ezekre, de mivel nincs szókincsem ezzel a foglalkozásokkal kapcsolatban, az orvostól majd kérek egy fagyit vagy egy teniszütőt.”

A *Hungarolingua* c. tankönyv és egy újabb, a *MagyarOK* c. tankönyvsorozat átnévezése után, valamint az igényfelmérés eredményeit összevetve egy úgynevezett hibrid, modulos tanmenetet (ld. Ellis 2017; 2020: 334) állítottam össze, amely nagyrészt feladatközpontú, de bizonyos hagyományos elemek is megtalálhatóak benne. Ez azért tűnt megfelelőnek, mert rugalmas, és elég helyet biztosít a feladatközpontú tanmenet

előnyeinek (vö. Willis és Willis 2007: 177–199) a kihasználására, ugyanakkor a hagyományos gyakorlatok és tevékenységek (órán kívüli vagy óravégi) alkalmazása megerősíti a nyelvi tudatosságot.

A magyarórák kilencven percesek az egyetemen, ezek során a Willis (1996) féle felosztást használtuk (a korábban említett: *pre-task, task-cycle, language focus*), de a tanári szerep a feladat közben is aktív résztvevőként került meghatározásra, aki reagál, megerősít, támogat, jegyzetel, de semmiképpen sem irányít az egész nyelvórán. Az órákon lényeges volt, hogy autentikus mintát kapjanak a hallgatók. A feladatközpontú nyelvtanítás egyes irányzataiban a minta a feladat elvégzése után következik, és ez alapján analizálják a felmerülő nyelvi formákat a tanulók, más irányzatok azonban megengedik, hogy a feladat bevezetésekor már megjelenjenek. Véleményem szerint jobb, ha a minta többször is megjelenik az órákon. A feladatok megtervezésében segítségül szolgált – a már említetteken kívül – a nemrégiben megjelent *Activities for Task-Based Learning* (Anderson 2019) című tanári segédkönyv is, melynek szerzői a budapesti International House tanárai és tanárképzői, így jól ismerik ennek a régiónak a nyelvtanulóit. Emellett más angol nyelvű kiadványokat, illetve korábban készített saját tananyagokat is használtunk. Az alábbiakban néhány példa bemutatása következik a tanév során alkalmazott feladattípusokból.

6. Feladatok a belgrádi MID órákon

A) Az esküvő

Feladattípus: kimeneti alapú, nyelvi formára koncentráló, problémamegoldó

Nyelvi tartalom: esküvő, esküvői szokások; határozott ragozás, feltételes mód, jelen idő

A *Hungarolingua* c. tankönyv egyik témaköre a hagyományok, azon belül az esküvői szokások. Ennek a témakörnek a feladatközpontú nyelvoktatás alapján történő feldolgozása lehet például a következőkben leírt problémamegoldó feladat. Az óra első szakaszában a tanulókkal képek és gondolattérkép segítségével bevezetjük a témát, majd megkapják a feladatot párokban, melynek során egy igen nehéz, de a valós életben előforduló (és sajnos aktuális) döntést kell meghozniuk. A szituáció szerint egy jegyespár bizonyos okoknál fogva nem hívhat meg mindenkit az esküvőjére a mennyasszony vagy a vőlegény családjából. A tanulók hét-nyolc családtag életének rövid bemutatását és a jegyespárhoz fűződő viszonyának leírását kapják meg kártyákon, melyek elolvasása és megbeszélése után közösen kell elhatározniuk, hogy ki lesz az a három ember, akiket meghívnak az esküvőre. A döntés nehéz, hiszen a családtagok között ott van az idős nagymama, akinek talán ez lenne az utolsó esküvő az életében, a vagyonos, elvált nagybácsi, aki jó ajándékokat hozhatna, és a már nem is annyira jóbarátok, akikkel gyermekkorukban elválaszthatatlanok voltak (a feladat eredeti változatát ld. Gault 2006: 52–53). A feladat megoldása közben folyamatos az interakció a tanulók között, hiszen nemcsak a döntést kell meghozniuk, hanem olyan érvelésekkel is elő kell állniuk, amelyekkel később meg tudják védeni a véleményüket. A tanulók ezután beszámolnak

a döntésükről és meghallgatják egymást. Ezután következik a felmerülő nyelvi formák-
nak a gyakorlása.

B) Mobiltelefon alkalmazások

Feladattípus: kimeneti alapú, nyelvi formára nem koncentrálo, személyes élmények
megosztása

Felmerülő nyelvi tartalom lehet: a modern technikával kapcsolatos magyar kifejezé-
sek, határozott ragozás

A személyes élmények megosztására jó példa lehet a következőkben leírt feladat,
amelyhez a mobiltelefonunkon található applikációkra is szükségünk van (ld. Anderson
2019: 94–95). A tanulóknak a feladatmegoldás szakaszában elő kell venniük a telefon-
jukat, és kilenc olyan applikációt kell választaniuk, ami szerintük rájuk jellemző, gyakran
használják. Ezeknek az ikonját le kell rajzolniuk a feladatlapjukra, és a segítő kérdések
alapján el kell készíteniük a prezentációjukat. A név nélküli lapokat összekeverjük, és
kitesszük jól látható helyekre a teremben, majd ezeket nézegetve ki kell találniuk, hogy
melyik feladatlap kié. Akinek megtaláltuk a feladatlapját, megtartja a prezentációját
arról, hogy miért választotta azokat az applikációkat, hogy milyenek a telefonhaszná-
lati szokásai, és hogy mi az, amit esetleg a többieknek is ajánlana (például nyelvtanu-
láshoz jól használható). Ezután természetesen ismét sor kerül a felmerült nehézségek,
bizonyos nyelvi formák gyakorlására. A feladat jó alkalmat biztosít arra, hogy a tanulók
megismerjék a különböző nemzetközi szavak magyar változatát. A második részben a
tanulóknak párokban kell egy új alkalmazást tervezniük, ami hasznos lehet a minden-
nap életükben. Ennek az alkalmazásnak a bemutatása során ismét előkerültek azok a
nyelvi formák, amiket korábban, az óra elején gyakoroltunk.

C) Interjú egy zenekarral

Feladattípus: kimeneti alapú, nyelvi formára koncentrálo, kreatív

Nyelvi tartalom: zenével kapcsolatos kifejezések; kérdőszók, interjúban elhangzó
nyelvi panelek

A zene többször is megjelent az órákon, mivel az igényfelmérés eredményéből látszott,
hogy többen is szívesen hallgatnak modern, magyar zenét. Az egyik óra alkalmával a
hallgatóknak egy kreatív feladatot kellett megoldaniuk: egy részüknek zenekart kellett
alapítaniuk, míg a többiek az MTV riportereinek „képezték át” magukat (ld. Anderson
2019: 107–109). A szituáció és a segítő kérdések alapján a banda tévés interjút adott,
majd az interjú során elhangzott párbeszédet együtt megnéztük és javítottuk (*recast-
ing*, Ellis 2020: 35), ezután pedig ismét előadták egy másik riporternak. Ugyanilyen
kreatív feladat volt még, amikor egy filmötletet kellett megtervezniük az órán lejátszott
zenemintákra építve (vö. Anderson 2019: 113–115).

D) Két lakóhellyel kapcsolatos feladat

Feladattípus: kimeneti alapú, nyelvi formára koncentráló, sorba állítás, rendezés

Nyelvi tartalom 1.: lakókönyezettel kapcsolatos kifejezések; határozatlan ragozás, feltételes mód, jelen idő

Nyelvi tartalom 2.: háztartási munkák; melléknevek fokozása

Olyan feladatokat is megoldottak a hallgatók, amelyek során sorba kellett állítaniuk, vagy valamilyen kritérium alapján rendezniük kellett dolgokat. Az egyik ilyen a szomszédokról és lakóhelyről szóló feladat volt (vö. Anderson 2019: 43–46), melynek során előbb a tanárral közösen összeírták azokat a pozitív és negatív tényeket, amelyek befolyásolják a lakóhelyünk élhetőségét, majd ezeket a tényeket sorba kellett állítaniuk a hallgatóknak párokban aszerint, hogy miket vennének figyelembe új lakóhely választása esetén. Hasonló feladat volt a házimunkákkal kapcsolatos is (ld. Anderson, 2019: 33–35), melyben sorba kellett rendezniük azokat a házimunkákat, amelyeket legszívesebben átadnának egy programozható házi robotnak.

7. Összefoglalás

A feladatközpontú nyelvtanítás manapság az egyik fő irányzatnak számít az idegen nyelv és a másodnyelv oktatásának területén. A feladat jól megfogalmazott definíciójával és a feladatközpontú megközelítés részletes leírásával elkerülhetőek azok a félreértések, amelyek sokszor az irányzat bírálatához vezettek a korai időszakban, ugyanakkor elmondható, hogy továbbra is valódi nehézséget okoz a tanárok számára a feladatoknak a komplexitás alapján történő sorba állítása. Ennek a megközelítésnek az alkalmazása sok energiát igényel a tanároktól, viszont sohasem lesz egyhangú az órájuk. A tanulók számára motiváló, azt a képességüket és készségüket fejleszthetjük, amire szükségük van, és a való életben is megjelenő feladatok által aktivizálhatjuk a már megszerzett passzív tudásukat.

A belgrádi hallgatók tanév végi pozitív visszajelzése alapján elmondható, hogy a motivációjuk megnőtt. Szerették azokat a feladatokat, amik számukra relevánsak voltak. Természetesen így is akadtak olyan témakörök, amelyek nem tetszettek az összes hallgatónak, de mindenkinek volt kedvence. Az olvasott szövegértésük (66%), a szókincsük (55%) és a beszédképességük (88%) fejlődését értékelték a legmagasabb ponttal, de többen megjegyezték, hogy szerintük az íráskéességük (44%) is fejlődött. Érdekeség, hogy az év végi felmérésben sokkal többen írták már, hogy elfogadják a társuk általi javítást (44%), amit az év elején még a legtöbben elutasítottak, valamint azoknak a száma is megnövekedett, akik a tanár általi azonnali hibajavítást is elfogadják (90%).

A feladatközpontú megközelítés során összefonódik a tanítás és a kutatás, az ezzel kapcsolatban felmerülő hasznos kérdéseket érdemes lenne tovább vizsgálni.

Irodalom

- Anderson, N. – McCutcheon, N. 2019. *Activities for Task-Based Learning - Integrating a fluency first approach into the ELT classroom*. DELTA Publishing, Stuttgart.
- Bárdos J. 2005. *Nyelvpedagógia – Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Breen, M. 1989. The evaluation cycle for language learning tasks. In: Johnson, R. K. (eds.), *The Second Language Curriculum*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 187–206.
- Candlin, C. 1987. Towards task-based language learning. In: Candlin, C. – Murphy, D. (eds.), *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, Prentice Hall International, New Jersey.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, R. 2015. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, R. 2017. Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50(4), pp. 507–526. Forrás: https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/085B387BC1936C210BB1DE58312A1F40/S0261444817000179a.pdf/position_paper_moving_taskbased_language_teaching_forward.pdf (megtekintve: 2020.05.18.)
- Ellis, R. – Skehan, P. – Li, S. – Shintani, N. – Lambert, C. 2020. *Task-Based Language Teaching – Theory and Practice*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Foster, P. & P. Skehan 1996. The influence of planning on performance in task-based learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp. 299–324.
- Gault, J. 2006. *New Headway – Talking Points*. Oxford University Press, Oxford.
- Hlavacska E. – Hoffmann I. – Laczkó T. – Maticsák S. 1993. *Hungarolingua* (1–3). Debreceni Tudományegyetem, Debrecen.
- Krashen, S. D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon, Oxford.
- Krashen, S. D. – Terrell, T. D. 1983. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Pergamon Press, New York.
- Long, M. 1985. A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In: Hyltenstam, K. & Pienemann, M. (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Long, M. 2015. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Wiley Blackwell, Chichester.
- Loschky, L. – Bley-Vroman, R. 1993. Grammar and task-based methodology. In: Crookes, G. & Gass, S. (eds.), *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Multilingual Matters, Clevedon, pp. 123–167.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Nunan, D. 2004. *Task-based Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Pelcz K. – Szita Sz. 2013–2019. *MagyarOK (A1–B2)*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Prabhu, N.S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press, Oxford.
- Robinson, P. 2001. Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA. In: Robinson, P. (eds.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 287–318.

- Samuda, V. 2001. Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher. In: M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (eds.), *Researching pedagogic tasks, second language learning, teaching and testing*. Longman, Harlow, pp. 119–140.
- Shintani, N. 2016. *Input-based tasks in foreign language instruction for young learners*. John Benjamins, Amsterdam.
- Willis, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Longman, Harlow.
- Willis, D. – Willis, J. 2007. *Doing Task-based Teaching*. Oxford University Press, Oxford.