

Dóla Mónika

Hogyan tanulunk nyelvet, és hogyan támogatható a nyelvtanulás? A feladatközpontú nyelvoktatás és ami mögötte van

1. Bevezetés: A TBLT és a magyar nyelv tanításának kapcsolatáról

A nyelvoktatási gyakorlatban mára világszerte elterjedt feladatközpontú nyelvtanítás (*task-based language teaching*, rövidítve TBLT) nem 21. századi találmány, mégis kevésbé ismert a magyartanításban – jóval kevésbé, mint például az angol, a spanyol vagy akár a koreai esetében. Ennek okai részben a magyar „kevésbé választott nyelv” státuszához köthetők. A „nagy” nyelvekkel ellentétben a magyar tanításának (MID) nincs meg az a gazdag infrastrukturális háttere,¹ amely biztosíthatná az időben és térben kiterjedő, strukturált nyelvtanulás-kutatásokat (SLA),² illetve a kutatási eredményeken alapuló tananyagfejlesztést és módszertani képzést.

Kevés kutatás irányul a *magyar mint idegen, második, harmadik stb.*, összefoglalóan *további nyelv* elsajátítására, tanulására. A módszertani javaslatok és tananyagok a tanulási folyamatok és a tanulást befolyásoló belső tényezők (pl. kognitív mechanizmusok, tanulási stratégiák, affektív tényezők) és külső változók (pl. input,³ interakció, instrukció) szervezett kutatása nélkül születnek. Hosszanti esettanulmányok, nagymintás osztálytermi kutatások, reprezentatív hatásvizsgálatok stb. hiányában a régi hiedelmek és a hagyományos pedagógiai koncepciók megkérdőjelezetlenek maradnak. Ilyen elterjedt, valójában azonban nem bizonyított elképzelés, hogy a magyar nyelv tanulása akkor hatékony, ha külső szempontok (pl. a forma „egyszerűsége”) szerint meghatározott, kis lépésekben megtervezett nyelvtani tanmenet alapján történik, explicit és deduktív tanítással, és hogy a kommunikáció csak erős formai megalapozás után lehetséges. Sokan kételkedve fogadják az olyan nyelvpedagógiai megközelítéseket, amelyek nagyobb hangsúlyt fektetnek az inputvezérelt, illetve az interakción keresztül történő implicit⁴ nyelvtanulásra (pl. CLIL,⁵ SBLT,⁶ TBLT), és korlátozott lehetőség nyílik újító szemléletű tananyagok és tanárképző anyagok fejlesztésére és terjesztésére. Ha viszont nincs kutatás, akkor nincs legitimációja a másféle tananyagoknak, nincs másfajta gyakorlati módszertani képzés, nincs szemléletváltás.

¹ A MID szakmai infrastrukturáját újabban komolyan veszélyezteti a hazai kutatóképzés akadályoztatottsága, a graduális és a doktori képzés leépítése.

² Az SLA a *second language acquisition* elnevezésű kutatási terület rövidítése, amit magyarul többféle terminussal jelölnek: *idegennyelv-tanulás* és/vagy *másodnyelv-elsajátítás*, esetleg *idegennyelv-elsajátítás* (vö. Kovács 2014). A jelen tanulmányban a szakterületre a *nyelvtanulás-kutatás* terminussal utalok.

³ Az input az a „nyelvi nyersanyag”, amivel a tanuló nyelvhasználati események során, kommunikációs helyzetekben találkozhat, elsődlegesen szóban (hallás útján), másodlagosan írásban (olvasás útján), illetve jelelés útján, és amit aktívan igyekszik megérteni. Az agy/elme ezt az alapanyagot használja a nyelv elsajátításához/tanulásához.

⁴ Az implicit tanulási mechanizmus járulékos (nem szándékolt), elsősorban jelentés–forma megfelelések felismerésén alapul, és nem tudatos ismeretekhez vezet; az explicit tanulás szándékolt, nyelvtani szabályok és formák tanulását jelenti, és tudatos ismeretekhez vezet (DeKeyser 2003, Ellis 2015).

⁵ A CLIL a *Content and Language Integrated Learning* (‘tartalom és nyelv integrálására épülő tanulás’) elnevezésű megközelítés rövidítése, amelynek célja az idegen/második stb. nyelv tanítása tantárgyi ismeretek, szaktárgyi tartalmak tanításának ötvözésével, a tartalomvezérelt programoktól (pl. teljes vagy részleges bemelegítő tanítás) a nyelvvezérelt változatokig (pl. tematikus egységek köré épített nyelvóra; Ruiz de Zarobe 2025).

⁶ Az SBLT a *Story-Based Language Teaching* (‘történetalapú nyelvtanulás’) elnevezésű megközelítés rövidítése, amelynek a lényege, hogy a tanulók narratívákon, történeteken keresztül tanulnak nyelvet (Dóla 2024).

A születése óta eltelt több mint negyven évben a nyelvtanítás feladatközpontú megközelítése jelentős kutatást indukált számos országban (szemben a legtöbb nyelvpedagógiai módszerrel és elképzeléssel, amelyek nem rendelkeznek kutatási háttérrel, és gyakorlatukat nem igazolják vagy cáfolják vizsgálati eredmények), közben pedig több értelmezése és keretrendszere is kialakult (Long 1985, Willis 1996, Ellis 2003, Nunan 2004). A TBLT nagy népszerűségnek örvend, Long (2015: 5, 7–14) szerint elszámoltathatóságának, relevanciájának, a korábbi problémás megoldások kiküszöbölésének, tanulóközpontúságának és funkcionalitásának köszönhetően. Ugyanakkor noha világszerte terjed, sőt mára már sok második vagy további nyelv⁷ tanításának alapvető elemévé lett, a magyartanításban (MID) alig esik róla szó; számos kétely és félreértés övezi (Vermeki 2020: 52, 2024: 186–187).

A MID-ben eddig Vermeki Boglárka (2020) publikált a feladatközpontú tanításról:⁸ tanulmányában többek között beszámol egy belgrádi kísérletről, ahol egyetemista hallgatók körében alkalmazott feladattal támogatott oktatást (*task supported language teaching*). A szerző tapasztalatai szerint a diákok által választott, számukra érdekes és releváns feladatok jó hatással voltak a tanulási helyzet iránti attitűdjükre és magyartanulási motivációjukra, a megközelítéssel sikeresen lehetett aktiválni passzív tudásukat, és hatékonyan lehetett differenciálni a tudásszintjeik szerint.

A jelen írás célja, hogy a TBLT nyelvtanulás-elméleti hátterének bemutatásával növelje a feladatközpontú nyelvtanítás (el)ismertségét a magyar mint további nyelv oktatóinak körében, és kutatásra buzdítsa a szakma képviselőit, hogy a TBLT a magyar esetében is megkaphassa azt a legitimitációt, amelyet más nyelvek esetében a magáénak tudhat. A TBLT általános ismertetése után (2. fejezet) azt tárgyaljuk, hogy mit tudunk ma arról, hogyan történik a nyelvtanulás mentális része (3. fejezet), és hogy a nyelvtanítás hogyan támogathatja ezt a folyamatot (4. fejezet).

2. A feladatközpontú nyelvtanításról áttekintő jelleggel

A feladatközpontú nyelvtanítás eredetileg a kommunikatív irányzat égisze alatt jött létre, annak „egyik metamorfózisaként” (Bárdos 2005: 199). Története – a következő bekezdésben tárgyalt elméleti alapozó művek mellett – egy, az 1980-as évek első felében megvalósított innovatív iskolai kísérletre (Prabhu 1987) nyúlik vissza. N.S. Prabhu 1979 és 1984 között Indiában fejlesztette ki és vezette az úgynevezett Bangalore-projektet, amelynek keretében 8–15 éves gyermekeknek oktatták az angolt. Prabhu alapvető koncepciója az volt, hogy a gyerekek akkor tanulnak hatékonyan, ha teljes mértékben bevonódnak, elmerülnek, részt vesznek (*engage*) egy értelmes feladatban, nem pedig akkor, ha (csak) a nyelvről tanulnak. Ezért a programban a megszokott oktatási gyakorlat helyett – vagyis az elkülönült, apró nyelvi jelenségekre koncentráló formaközpontú megközelítés és a nyelvi elemek direkt, explicit és deduktív tanítása helyett – érdekes (érzelmi oldal) és értelmes (kognitív oldal), információhiányon, okfejtésen vagy véleménykülönbségen alapuló kommunikációs és problémamegoldó tevékenységek segítségével tanították a gyerekeket, elősegítve ezzel holisztikus, indirekt, implicit nyelvtanulásukat.

⁷ A feladatközpontú megközelítés kutatása és alkalmazása legszélesebb körben az angol és a spanyol tanításában jellemző, de megjelenik a kínai mandarin, a koreai, a japán (Adams 2009) és egyéb nyelvek oktatásában is: pl. német, francia, portugál, olasz, arab.

⁸ 2025-ben a szerző Kasikci Katalinnal közösen projektalapú feladatokkal támogatott tananyagot is készített kiskamaszok számára, a *Magyar felfedező*-t (<https://magyarfelfedezo.hu/> – Vermeki 2025).

A feladatközpontú nyelvtanítás elméleti alapozó művei az 1980-as, 90-es években születtek (pl. Long 1985, Willis 1996). Ezekből kiderül, hogy – mint lényegileg kommunikatív megközelítésben – a TBLT-ben is az élő kommunikáció, az autentikus nyelvhasználat tanítása a fő cél a jelentéstartalom, a társas interakció és a kontextus előtérbe állításával. A különbség a korábbi koncepciókhoz képest a tanulásszervezésben rejlik, amelynek háttérében a nyelvtanulás eltérő szemlélete áll.

A hagyományos – sokszor „sekélyvízi megközelítés”-nek (*shallow end*) nevezett – kommunikatív elképzelés szerint a tanterv, a tanóra és az értékelés középpontja, alapegysége valamilyen részkompetencia, a tanítás pedig az úgynevezett PPP⁹ keretben zajlik. Ez instrukcióalapú megközelítést (*instruction-based learning*) jelent: a tanulás rész céljaként előre meghatározunk valamilyen nyelvi anyagot (tematikus lexikát, nyelvtani szerkezetet, lexiko-grammatikai kifejezést, pragmatikai funkciót vagy nyelvhasználati rész-készséget), amit először bemutatunk, modellálunk a tanulóknak, majd ők ezt gyakorolják, és végül reprodukciót alkalmazzák (tkp. kötetlenebb formában gyakorolják).

A TBLT ezzel szemben inkább „mélyvízi megközelítés” (*deep end*).¹⁰ Mint cselekvésközpontú megközelítésben (*learning by doing*), a TBLT-ben a tanulás, a tanítás és az értékelés középpontjába a speciálisan értelmezett „feladat” (*task*)¹¹ kerül, a tanulás pedig ennek végrehajtása közben, a feladatvégzésen keresztül történik. A TBLT-feladatok során a tanulók olyan tevékenységeket hajtanak végre, amelyek: 1) relevánsak a számukra: a saját, nyelvtan kívüli „valós” életükhöz is szükségesek, a saját igényeikre szabottak; 2) jelentésszókuszúak: elsődlegesen a mondanivalóra, a tartalomra, az üzenetre irányulnak, nem pedig adott nyelvtani formák köré szerveződnek, a formai feldolgozásra a jelentés feldolgozásán keresztül vezet az út; 3) a valós nyelvtudásukat (és bármilyen más meglévő erőforrásukat) mozgósítják: elvégzésükhöz a tanulók valóban meglévő kompetenciájukat használják fel spontán, természetes módon, nem pedig rövid távú memóriájukra támaszkodnak úgy, hogy az abba frissen, ideiglenesen bekerült, aktuálisan előírt, előre megadott új formákat igyekeznek gyakorolni előre eltervezett módon; 4) magasabb szintű kogníciót igényelnek, például mentalizációt, kreatív gondolkodást, elemzést, problémamegoldást és döntéshozatalt, nem pedig olyan alacsonyabb szintű műveletekre épülnek, mint a felismerés, a felidézés, az elismérlés vagy a reprodukció; és 5) konkrét, kézzelfogható eredményben végződnek.

Ilyen feladat lehet, ha a tanulók a menza A, B és C menüjéből válogatva összeállítják saját heti étrendjüket (egyéni munka), lakáshirdetések közül kiválasztják a közösen bérlendő lakást (páros munka), vagy adott költségvetésből megterveznek egy közös utazást, amihez – akár online felületeken – „meg is veszik” a jegyeket, „lefoglalják” a szállást, tájékozódnak, érdeklődnek a programok felől (kiscsoportos munka).

A feladat tehát valamilyen értelmes, valóság-hű, releváns, célorientált és spontán nyelvi tevékenység, amelynek végrehajtásához magasabb rendű kognitív és társas-interakciós készségek szükségesek. Így a feladatközpontú megközelítésben a kommunikatív kompetencia mellett olyan, a 21. század munkaerőpiacán fontos készségek fejlesztése is fókuszba kerül, mint a problémamegoldás, a kreativitás, az együttműködés és a döntéshozatal (Willis 2022), valamint az inter-/multikulturalitás és a szociokulturális tudatosság (Bárdos 2005).

⁹ A PPP-szekvencia a nyelvtan hagyományos felépítését tükrözi, melynek elemei a bemutatás (*present*), a gyakorlás (*practice*) és az alkalmazás vagy produkció (*perform* vagy *produce*).

¹⁰ A TSLT (*task-supported language teaching*) teret ad a fokozatos bevezetésnek – pl. a nyelvtan a feladatvégzés előtt expliciten „előre tanítható” (Ellis 2024: 7–8).

¹¹ A feladatnak számos definíciója létezik (Long 1985, Prabhu 1987, Willis 1996, Ellis 2003, Skehan 2003, Nunan 2004). A tanulmányban ezekből azokat az elemeket emelem ki, amelyek közösek, vagy központiak tűnnek az egyes megközelítésekben.

A feladatvégzés középpontba állítása nem jelenti a forma figyelmen kívül hagyását, sőt a TBLT mindegyik változatában kitüntetett helyet kap a nyelvi megformálásra irányuló figyelem. A fő szakaszt, a „feladatvégzési ciklust” (*task cycle*) megelőzheti egy rövid „előzetes szakasz” (*pre-task*), amelyben a diákok foglalkozhatnak például a feladathoz szükséges lexikai-szemantikai elemekkel, és követheti egy úgynevezett „nyelvi fókusz szakasz” (*language focus*), ahol terítékre kerülhetnek például olyan grammatikai és pragmatikai vonatkozások, amelyek a feladatvégzés közben váltak relevánssá. A formára irányuló figyelem ezenkívül folyamatosan jelen van, például tanári „átfogalmazások” (*recast*) formájában (Long 2015: 54–57): a köztesnyelvi produkcióra reaktív módon adott célnyelvi átfogalmazások a nyelvi megformálásra irányítják a tanulók figyelmét anélkül, hogy megakasztanák az interakciót, és mivel korrektív visszajelzésként pozitív bizonyítékot, modellt nyújtanak, fejlesztik a pontosságot (Sato–Lyster 2012).

A tanórának ez a sajátos építkezése tehát nem a hagyományosan megszokott sorrendet követi: a nyelvi formával való foglalkozás nem a kommunikatív tevékenység előtt, hanem a feladatvégzés után történik (Willis 1996, Anderson–McCutcheon 2019). Miért? Mert ebben a megközelítésben nem egy, a tanulóól függetlenül létrehozott külső tanmenetben (pl. tankönyv) előre meghatározott alakok szándékos tanítása történik, hanem a tanulók saját belső tanmenetében (tanulói köztesnyelv) emergensen megjelenő formák incidentális, majd fókuszált tanulása. A nyelvi megformálás a feladat elvégzése közben válik relevánssá, majd egy azt követő szakaszban a figyelem tárgyává.

Ennek a megközelítésnek a kutatásokkal igazolt alapjait mutatja be a következő fejezet.

3. A nyelvtanulásról¹²

Mindig is léteztek laikus vélekedések arról, hogy hogyan tanul az ember idegen nyelveket. Korábban az volt az általános elképzelés, hogy ha az embernek elmagyarázzák a nyelvtant, és bemagolja a szavakat, már „csak” sokat kell gyakorolni, és menni fog – annál hamarabb, minél inkább „van nyelvérzéke” az illetőnek. Ma sokan a motivációban bíznak, s ezzel együtt az élményalapú megközelítésekben, autentikus tartalmak olvasásában, nézésében, hallgatásában, újabban a digitális támogatásban, az AI tutorokban stb. Ezek háttérben az az elgondolás áll, hogy a sok jó és érdekes nyelvi input nyelvtanuláshoz vezet, illetve nyelvet annak használatán keresztül lehet hatékonyan tanulni.

A korszerű nyelvoktatástól elvárható, hogy ne vélekedéseken, hanem kutatási eredményeken nyugvó elméleteken alapuljon; a tanulók számára előnyös, ha az a módszertan, amivel tanítják őket, kognitív és pszicholingvisztikai, valamint szociokulturális szempontból is elfogadható. A nyelvpedagógia (hogyan tanítsunk?) mellett több mint 40 éve létezik az idegen/további nyelvek tanulásának kutatása is (SLA), amelynek kiindulópontja, hogy a nyelvtanulás elsősorban az egyénben, az ő elméjében lejátszódó mentális folyamat, amelyre természetesen hatással van a közeg (tanár, csoport, intézmény, tankönyv, oktatás stb.; Kovács 2014: 593). A TBLT olyan keretet kínál a nyelvtanuláshoz, amely figyelembe veszi az ezen a területen született kutatási eredményeket. Ugyan ezek az angol, a japán, a spanyol stb. nyelvek kapcsán születtek, sajnálatos módon azonban nem tudunk MID adatokra támaszkodni, mert a magyar mint további nyelv tanulásának SLA jellegű kutatása gyerekcipőben jár. A jelen fejezet összefoglalja, amit ma tudni vélünk arról, mi hogyan „mozgatja” a nyelvtanulást.

¹² Mint ahogy a *további nyelv* terminust a *származási nyelv*, *második nyelv* és *idegen nyelv* ernaeterminusaként használom, ugyanúgy a *nyelvtanulás* szót is összefoglaló jelleggel használom a nyelvtudás természetes, spontán módon történő és tudatos, oktatott formában zajló megszerzésére, a nyelvvelsajátítást is a nyelvtanulás egyik formájának tekintve.

3.1. A nyelvtanulásban részt vevő belső mechanizmusok

3.1.1. A nyelvtanulás sine qua non-ja: az input és feldolgozása

Az 1960-as évek óta vita tárgyát képezi, hogy min alapszik a nyelvtanulás, illetve hogy a további nyelvek tanulása ugyanolyan mechanizmusok révén történik-e, mint az anyanyelv elsajátítása.

A kritikuskor-hipotézisben (Lenneberg 1967) az a feltételezés fogalmazódott meg, hogy létezik egy biológiailag meghatározott kritikus időszak a természetes nyelvelsajátításra, ami után más módon és más eredménnyel történik a nyelvtudás fejlődése. Lenneberg (1967: 176) eredeti állítása szerint serdülőkor után, az idegrendszeri plaszticitás megszűnésével és az agy lateralizációjának befejeződésével visszaesik, illetve megszűnni látszik a pusztán az elérhető nyelvi ingerek, vagyis az input alapján történő nyelvelsajátításra való képesség; míg az első nyelv(eink)et erőfeszítés nélkül, természetesen sajátítjuk el, hiánytalanul, addig a későbbi nyelveket tudatosan, erőfeszítés árán kell tanulnunk, és idegennyelv-tudásunk nem vagy csak nagyon ritkán közelíti meg az anyanyelvi szintet.

A további nyelvek kapcsán fontos kérdés, hogy valóban létezik-e egy ilyen értelemben vett kritikus kor. Valóban igaz-e, hogy míg az anyanyelvet elsajátítjuk, a további nyelveket „csak” tudatosan tanulhatjuk? Noha az évek során eltérő vélemények fogalmazódtak meg, és nincs megnyugtató válaszunk a kérdésre, ma inkább fokozottan csökkenő *érzékenységről* szokás beszélni (pl. Johnson–Newport 1989, Birdsong 2006): az életkor előrehaladtával ugyan egyre nehezebb kiváló teljesítményt elérni a kiejtésben (akcentusmentesség) és a grammatikában (nyelvi intuíció), a lexika és a pragmatika terén ez a hátrány nem látványos vagy nem jellemző, és a kor hatását egyéb tényezők – elsősorban a motiváció, valamint az input mennyisége és minősége – felülírhatják.

A kritikuskor-hipotézishez hasonlóan genetikailag kódoltnak tekinti a nyelvi képességet, és biológiai alapúnak tartja a nyelvtudást Chomsky (1968) nativista tradícióban gyökerező univerzális grammatika (UG) elmélete. E szerint az anyanyelv-elsajátítást az ember veleszületett, speciálisan nyelvi képessége vezérli, amit a környezete pusztán „bekapcsol”: az input „kiváltja” a veleszületett UG-t és más nyelvfeldolgozó mechanizmusokat, amelyek alapján a gyermek beállítja az adott nyelv paramétereit. A nyelvelsajátítás csak az így feldolgozott adatokon tud működni, kívülről érkező „tanított” magyarázatok vagy szabályok alapján nem (VanPatten et al. 2020: 114).

Vajon ez a velünk született rendszer később, akár felnőttkorban is hozzáférhető-e? Noha Chomsky elfogadja a kritikuskor-hipotézis azon állítását, hogy a természetes nyelvelsajátítás egy biológiai időablakon belül lehetséges csak, elképzelhető, hogy pubertáskor után is hozzá lehet férni az egyetemes nyelvtanhoz. Az álláspont egyik legismertebb képviselője, White (2003) amellet érvel, hogy a nem tudatos köztesnyelvi tudás alakulásában (vagyis a másodnyelv-tanulásban) részt vesz az UG, ugyan csak részleges formában. Érvelését olyan finom nyelvi megszorításokra¹³ építi, amelyek annak ellenére detektálhatóak a tanulók köztesnyelvében, hogy az anyanyelvükben nem léteznek, a tankönyvek és a tanárok expliciten nem tanítják, és annyira marginálisak, hogy az inputban nem jelennek meg gyakran és jól észrevehetően. White (uo.) összességében azt feltételezi, hogy a nyelvtanulás során kezdetben

¹³ Ilyen például a kitettnév-megszorítás (*overt pronoun constraint*; OPC), ami azt jelenti, hogy az ún. *pro-drop* nyelvekben, mint amilyen például a japán, a spanyol és a magyar is, ahol a névmások testes (kitett) és zérus (rejtett) alakban is használhatóak (pl. *Te éhes vagy?* vs. *Ø Éhes vagy?*), a kitett névmás nem tud kvantoros vagy kérdőszós kifejezésre visszautalni. Míg például az az angol mondat, hogy *Everyone thought they would be late* kétértelmű, mert a *they* az *everyone*-ra és az adott kontextusban beazonosítható konkrét személyekre is utalhat, addig a magyar *Mindenki azt gondolta, hogy Ø / *ő(k) késni fog(nak)* mondatban a kitett személyes névmás referenciája csak konkrét személy(ek) lehet(nek); az OPC nem engedi meg a *mindenki* és az *ő(k)* koreferenciáját. (A példa ihlető forrása Kovács 2014: 638.)

az anyanyelv paraméterei aktiválódnak, majd az input hatására az UG által szabott korlátok között újrakalibrálódnak a rendszer, és fokozatosan beállítódnak a célnyelv paraméterei.¹⁴

A nativista-generatív elmélettel szemben a használatalapú-kognitívista (például interakcionista, konstrukciós) megközelítések a nyelvtanulás forrásának a kognitív teljesítményt és a kommunikációban történő tanulást tartják, nem egy veleszületett rendszert. Azt állítják, hogy a nyelvtudás általános kognitív képességek működésének és a társas nyelvhasználatnak az eredménye, amely fokozatosan épül fel a nyelvi inputból általános kognitív folyamatok révén (Tomasello 2003). A nyelvtan nem egy genetikailag kódolt rendszerre épül, amelyet a környezet „aktivál”, és a gyermek „beállít”, hanem a tanuló építi fel a használat során a kapott mintákból; a fejében formálódó absztrakt tudás az általános tanulási mechanizmusok és a kommunikatív kontextusba ágyazott input interakciójának az eredménye. A nyelvtudás a társas interakcióban emergensen alakul ki az inputban előforduló mintázatok alapján, nagy mennyiségű tapasztalat leszűrése után, adatvezérelt módon – olyan általános kognitív mechanizmusok révén, mint a szándékolvasás, a statisztikai tanulás, az emlékezés, a mintázatkeresés, az absztrahálás, az általánosítás, a kategorizálás vagy az analógia (uo.).

Az első és a további nyelvek tanulása közti különbségeket ez a megközelítés a társas-kognitív képességek eltérő működésének és a tanulási környezet változásának tulajdonítja (uo.). Bár felnőttkorban is működnek az anyanyelv-elsajátításban szerepet játszó kognitív mechanizmusok, csökken annak a természetes tanulásnak a hatékonysága, amely mindennapi, rutinszerű, kontextusfüggő szociális helyzetekben, társas tevékenységek során történik, és a közös figyelmen, a mintafelismerésen, a spontán utánzásban stb. alapul, miközben nő a már meglévő kognitív struktúrákra való támaszkodás és a metanyelvi tudatosság – mindezt pedig felerősíti az olyan osztálytermi környezet, amely kevés természetes és visszatérő társas interakciót biztosít, és formális tanulást vár el.

Összegezve: noha merőben eltérő állásponton van a nativista és a használati alapú megközelítés azzal kapcsolatban, hogy mi a nyelvelsajátítás elsődleges forrása, mindkettő elismeri, hogy feltétlenül szükség van hozzá egyrészt kívülről jövő, kommunikációba ágyazott inputra, másrészt belső, kognitív mechanizmusokra. A kommunikációs helyzetekben folyó nyelvhasználati események során az embert nyelvi „anyag” éri, amit aktívan igyekszik megérteni. Ezt az inputot használja az agy/elme a nyelv tanulásához: a környezetből érkező „nyers adatokat” feldolgozza, és jelentés–forma megfeleltetéseként internalizálja, mentális reprezentációkká alakítja, egyszerűen fogalmazva nyelvtudást épít belőlük. A belső mechanizmusok működésük szerint olyanok, hogy csak kommunikációba ágyazott inputra reagálva képesek nyelvi rendszert létrehozni (akár anyanyelvit, akár köztesnyelvit).

Mindkét nézőpont szerint ugyanazokon a fent leírt alapokon történik az anyanyelv-elsajátítás és a későbbi nyelvtanulás: kommunikatíván beágyazott input formájában érkeznek a nyers adatok, amelyeket az ember kognitív erőforrásai aktív használatával megért, feldolgoz, és rendszert épít belőlük. Ugyanakkor vannak különbségek is: Bár nem szűnik meg, de az életkor előrehaladtával csökken ennek a fajta tanulásnak a hatékonysága, és ebben szerepe van az anyanyelvnek és a tanulási környezetnek is.

Ha a további nyelvek tanulása is alapvetően implicit, mint az anyanyelv elsajátítása, vagyis az ember nem „csinálja”, hanem „megtörténik” vele, amikor interakcióba lép a kommunikatív helyzetekben őt érő nyelvi adatokkal, de sokkal lassabban és kevésbé hatékonyan működik, mint amaz, akkor milyen létjogosultsága lehet a tanításnak és a tudatos tanulásnak?

¹⁴ Selinker (1972), a köztesnyelv elméletének megalkotója nem tekintette bizonyíthatónak az UG efféle működését, és másfajta, a nyelvtanulás pszicholingvisztikai folyamataihoz kötődő mechanizmusokat feltételezett a működésében (ld. anyanyelvi transzferek, túláltalánosítások, tanulói kommunikációs és rendszerező stratégiák, fosszilizáció).

3.1.2. *Implicit és explicit másodnyelv-tanulás*

A nyelvtanulás-kutatásban az inputvezérelt természetes tanulás a 20. század utolsó két évtizedében vált központi fogalommá, miután Krashen (1982/1985, 1985 stb.) amellett érvelt, hogy a bőséges és jó minőségű input nemcsak szükséges, de elégséges feltétele is a másodnyelv-tanulásnak. A szabálytanítás- és gyakorlásközpontú nyelvoktatással szembehelyezkedve a monitorelmélet (uo.) azt állította, hogy ha a tanuló a mindenkori nyelvtudását éppen meghaladó, de még hozzáférhető, érthető (i+1 szintű) inputot kap (*input hipotézis*) olyan kedvező körülmények között, amelyek csökkentik a szorongását, növelik a motivációját, és bátorítják a kockázatvállalását (*érzelmi szűrő hipotézis*), akkor azt jelentésalapon feldolgozza, és a tudatosság szükségessége nélkül nyelvet sajátít el – a maga belső tanmenete által vezérelt sorrendben (*természetes sorrend hipotézis*). Az elmélet szerint csak az ilyen fajta implicit feldolgozás vezet „valódi”, azaz intuitív és fluens nyelvi kompetenciához, az explicit szabálytanulás nem (*elsajátítás vs. tanulás hipotézis*). A külső tanmenetek által biztosított, tudatosan tanított és megtanult szabályok, szerkezetek nem válnak az implicit köztesnyelvi rendszer részévé, és nem vesznek részt a spontán folyamatos produkcióban, csak ellenőrzésre („szerkesztésre”) használhatók (*monitor hipotézis*).

Nem meglepő, hogy az a nyelvtanítási gyakorlat, amely nyelvtani tanmenetekkel dolgozik, és elszigetelt grammatikai jelenségek, szerkezetek bemutatására, gyakorlására és produkálására van berendezkedve, nem fogadta pozitívan Krashen elgondolásait, melyek értelmében a nyelvórák feladatának elsődlegesen annak kell lennie, hogy bátorító légkörben minél több érthető inputot biztosítsanak a diákoknak, és „nyelvtanozni” csak akkor érdemes, amikor a tanulóknak van idejük és kapacitásuk a formai szerkesztésre és ellenőrzésre, például előre elkészített beszédek vagy írott szövegek esetében (Lichtman–Van Patten 2021). A kívülről vezérelt, formális, tudatos szabály- és szerkezettanításnak marginális szerep jut, ha a nyelvelsajátítás alapvetően az input implicit feldolgozását jelenti, amely nem szándékos, nem tudatos, gyakran nem is észlelt folyamat.

Mindazonáltal Krashen hipotézisei számos kutatást indukáltak, és – bár továbbfejlesztett formában és új terminológiával – még ma is jelen vannak a másodnyelv-tanulási elméletekben (Lichtman–VanPatten 2021: 5). Ami Krashennél az elsajátítás vs. tanulás kettősségében jelent meg, ma az implicit vs. explicit tanulás kutatását jelenti, amivel szervesen összekapcsolódik a memóriarendszerek kérdése (deklaratív vs. procedurális memória).¹⁵

A deklaratív memóriához kötődő deklaratív tudás verbalizálható, vagyis szavakba önthető, megmagyarázható ismeretet jelent („tudni valamit”, vö. lexikai tudás, tények), a procedurális tudás pedig arra a képességre utal, hogy valamit végre tudunk hajtani anélkül, hogy kifejezetten gondolkodnánk rajta („tudni csinálni valamit”, vö. szintaxis, készségek – DeKeyser 2014).

Az implicit tanulás a tudatos, szándékos szabálykeresés és metanyelvi tudás nélkül történő tanulásra utal, amit a tanuló akkor végez, járulékosan (*indidentally*), amikor nyelvi inputot dolgoz fel kommunikációs célból, és közben nem tudatos formai felismerésekre jut, és jelentés–forma megfeleltetéseket végez, eredményként pedig nyelvi kompetenciára tesz szert, vagyis automatikusan hozzáférhető, gyors feldolgozást lehetővé tevő, procedurális jellegű nyelvtudásra. Az explicit tanulás ezzel szemben tudatos, szándékos (*intentional*) tanulást jelent, amikor a tanuló adott nyelvi formákra, szabályokra fókuszál; ez tipikusan akkor valósul meg, amikor (metanyelvi terminológiát is használó) instrukcióban részesül; az eredmény pedig

¹⁵ A további nyelvek tanulásának kontextusában az explicit vs. implicit és a deklaratív vs. procedurális dichotómiához kapcsolódó kutatások képezik az alapját annak az általánosan elfogadott nézetnek, hogy a „nyelvelsajátító” gyerekek elsődlegesen az implicit-procedurális üzemmódot használják, a „nyelvtanuló” felnőttek pedig megnövekedett mértékben támaszkodnak az explicit-deklaratív rendszerre, még a szabályok tanulásakor is, illetve még implicit feltételek mellett is (Ullman 2001).

tipikusan tudatosan hozzáférhető, szabályok vagy magyarázatok formájában verbalizálható, lassabb feldolgozással járó deklaratív tudás (Hulstijn 2005, Andringa–Rebuschat 2015).¹⁶

VanPatten, Smith és Benati (2020) longitudinális és inputfeldolgozás-alapú kutatásokból származó bizonyítékokkal támasztják alá, hogy a másodnyelv-tanulás döntően implicit jellegű mind a sorrendiséget, mind a feldolgozási elveket, mind a tudás természetét illetően. Az eredmények alapján a szerzők nem tekintik igazoltnak a deklaratív rendszert mozgósító explicit magyarázatok és explicit gyakoroltatás szükségességét, ugyanakkor úgy vélik, hogy az olyan, a kognitív feldolgozási stratégiákat „átrendező”, az implicit tanulást elősegítő instrukciók, amelyek a tanulót a jelentésnek a formával való összekapcsolásán keresztül „kényszerítik” az input feldolgozására, a procedurális rendszert érintő tartós hatást válthatnak ki.

Andringa és Rebuschat (2015) áttekintő tanulmányukban kísérletes SLA-kutatások (mesterséges nyelvtanok, feldolgozási feladatok) eredményeit összegezve leszűrik, hogy az explicit tudás korlátozott szerepet játszik a nyelvtudás fejlődésében; a másodnyelv-tanulás alapvetően implicit, és szorosan összefügg a statisztikai tanulás mechanizmusával, amelyben kiemelt szerepet játszik az input és a mintázatfelismerés. Ismertetik, hogy a legújabb kutatások szerint mind a szabályos, mind a rendhagyó nyelvi jelenségek tanulhatók implicit és explicit módon is; ugyanakkor a statisztikai tanulás (érzékenység a komplex nyelvi mintázatokra, kollokálódási preferenciákra) alapvetően a procedurális rendszerhez kötődő implicit mechanizmus, és hosszan tartó kitettség során zajlik, míg a szabályok és kivételek memorizálása explicit folyamat, és a deklaratív memóriához kapcsolódik. Fontosak az egyéni különbségek: az implicit és statisztikai tanulási képesség stabil egyéni jegynek tekinthető, amely összefüggésben állhat az idegi hálózatok aktivizálásával (vö. figyelem, munkamemória stb.), az első nyelvvel, valamint a deklaratív és a procedurális memóriarendszerek használatával. Végül, noha az implicit tanulás tudatosság nélkül megy végbe, hatással lehet rá az oktatás (erről lásd a következő alfejezetet).

Összefoglalva: a Krashen-féle monitoremélet utáni kutatásokból kirajzolódó konszenzus alapján ma úgy válaszolható meg a 3.1. fejezet elején feltett kérdés, vagyis, hogy min alapul a nyelvtanulás, hogy annak lényegi része jelentésközpontú implicit rendszerépítés; az explicit szabálytanulás önmagában nem eredményez valódi nyelvtudást, nem válik nyelvi kompetenciává. A valódi kompetenciát eredményező nyelvtanulás implicit belső mechanizmusok alapján zajlik, jelentésközpontúan, mintegy a kommunikált nyelvi információk megértésének, feldolgozásának melléktermékeként. Akkor történik, amikor a tanuló megérti a kommunikatíván beágyazott inputot, és azt tudattalanul feldolgozza, összekapcsolja a jelentést a formával. Az az absztrakt, komplex mentális reprezentáció pedig, ami eredményként kialakul a fejében, nem hasonlít a nyelvtankönyvekben szereplő szabályokhoz, inkább procedurális, készségjellegű. Ezzel szemben a nyelv formai tulajdonságainak oktatása révén megszerzett deklaratív tudás kevés szerepet játszik a köztesnyelvi rendszer alakulásában: ez az üzemmód tananyagokban rögzített nyelvtani szabályok, formák és kifejezések tudatos megjegyzését, gyakorlását, tanulását jelenti, formaközpontú, és metanyelvi tudatosságot igényel.

A nyelvoktatásra levetítve: az a fajta nyelvtanítás, amely grammatikai alapon sorrendezett tanmenetet követ, izoláltan mutatja be a célnyelvi struktúrákat, a szabályokat tudatosan elemzi, metanyelvi terminológiával magyarázza, és kötött feladatokban gyakoroltatja, az explicit-deklaratív tudást (a nyelvről való tudást) ad, és csak csekély mértékben tudja támogatni a „valódi” nyelvtanulást, vagyis a nyelvi kompetencia (nyelvtudás) kialakulását. Leginkább csak a nyelvtani jellegű tesztekben, felmérésekben, vizsgákban stb. nyújtott teljesítményre van

¹⁶ Explicit tudásra példa: „Akkor *-ban* és nem *-ben* a toldalék, ha az utolsó szótagban a magánhangzó *a*, *á*, *o* vagy *u*, vagy ha az utolsó, *i-t*, *í-t* vagy *é-t* tartalmazó szótag előtt ezek a hangok szerepelnek.” Implicit tudásra példa: Miért jó az, hogy *tanulgat*, *írogat*, de az nem, hogy **aludgat* vagy **futogat*?

kedvező hatással, arra is csak rövid távon, mert az ilyen jellegű ismeretek – feldolgozás hiányában – ideiglenes hatást mutatnak, és eltűnnek (VanPatten et al. 2020: 268). A tartós, valódi kompetenciát (nyelvtudást) eredményező implicit-procedurális üzemmódot az olyan módszertan támogatja, amely alapvetően kontextualizált kommunikatív tevékenységben, komplex formában mutatja be és használtatja a nyelvet, a jelentésre fókuszál, ösztönzi a célnyelv spontán, szabad használatát, és szükségápolon foglalokzik a nyelvi megformálással (uo., Ellis 2003, Long 2015).

A mai másodnyelvtanulás-kutatásban tehát egyetértés van abban a tekintetben, hogy központi szerepe az inputnak és az azt feldolgozó implicit kognitív rendszereknek van: a tanuló a beérkező nyelvi adatok alapján nyelvi rendszert alakít ki – és ezek az adatok nem a tankönyvekben rögzített szabályokból és gyakorló feladatokból származnak, hanem a kommunikatív beágyazott, megértendő nyelvi anyagból. A mai újabb kutatások tárgyát inkább az képezi, hogy a külső és explicit(ebb) folyamatok hogyan és mennyiben járulnak hozzá az alapvetően belső, implicit természetű nyelvtanuláshoz. A következő alfejezet ezt a kérdést tárgyalja.

3.2. A nyelvtanulásban részt vevő külső folyamatok

A 3.1.1. fejezetben láttuk, hogy az inputnak való kitétség önmagában még nem tanulás, hiszen szükség van az elmére is. A passzívan elérhető nyelvi „nyersanyag” egészéből automatikusan nem lesz elsajátított tudás, csak annak megértett, tanulásra alkalmas és kognitívan feldolgozott részéből. Kérdés, hogy ehhez mennyi tudatosság kell, és hogy a köztesnyelvi rendszer mentális reprezentációinak kiépülését hogyan befolyásolják különböző külső folyamatok, mint például az explicit tanítás, a tanuló figyelmének irányítása vagy a tanuló motiválása.

Az explicit tanítással kapcsolatban a 3.1.2. fejezetben már elmondtuk, hogy az csak az explicit-deklaratív tudást, a nyelvről való ismereteket gyarapítja, nem eredményez kompetenciát; a valódi nyelvtudást a tanuló implicit módon alakítja ki az inputból. Azonban továbbra is kérdés, hogy ezt az implicit nyelvtanulást (annak sorrendjét, sebességét, minőségét) befolyásolja-e a nyelv formális jegyeinek tanítása.

3.2.1. A tanítás szerepe

Hosszanti vizsgálatok igazolják, hogy a nyelvtani szerkezetek explicit tanítása alapvetően nem változtatja meg azt a rögzített sorrendet, amely szerint az implicit köztesnyelvi rendszer természetszerűleg alakul (*ordered development*). Ez arra utal, hogy az explicit tanítás nincsen lényegi hatással az implicit nyelvtanulásra.

Pienemann (1984) longitudinális kvázi-kísérletében heterogén nyelvi háttérű általános iskolásokat vizsgált, akiknek egyik része természetes, másik része oktatási intézményben tanulta a németet. A különböző feldolgozási komplexitású morfológiai és szintaktikai szerkezetek tanulására irányuló kutatás kimutatta, hogy – függetlenül az explicit tanítástól – az egyes struktúrák ugyanabban a sorrendben jelentek meg a tanulók köztesnyelvében. Hiába tanítottak egy nyelvtani szerkezetet az adott fejlődési „lépcső” előtt a gyerekeknek, nem voltak képesek stabilan produkálni azt a természetes spontán beszédben; az explicit tanítás nem változtatta meg a természetes fejlődési sorrendet, nem eredményezett tartós, rendszerszintű változást.

Kutatása tanulságait Pienemann (1984) a taníthatósági hipotézisben fogalmazta meg. E szerint a tanulóknak csak az tanítható meg, amire készen áll, vagyis a nyelvfejlődésében olyan szakaszba érkezett, amikor egyébként is elsajátítaná az éppen tanított formát (vö. Krashen i+1 szintű inputra vonatkozó elmélete). A nyelvtanulás rögzített belső fejlődési útvonalak mentén történik: amire a tanuló nem áll készen, azt nem képes feldolgozni; hiába memorizál valamit, ha

nem dolgozta fel az abban rejlő nyelvi információt, az nem tud beépülni a köztesnyelvébe, nem lesz része a valós nyelvtudásának.

A nyelvtanulás belsőleg rögzített menetét igazolta Ellis (1989) hosszanti kutatása is, amely felnőtteknél vizsgálta a német szórend elsajátítását. Angliában, osztálytermi tanulók körében gyűjtött adatait összevetette Németországban természetes körülmények közt tanulók vizsgálatából származó adatokkal, és a következőt találta: a kétféle közegben tanulók ugyanazt a fejlődési útvonalat követték; az osztálytermi szórendtanulás sorrendje függetlenül alakult a tanítás sorrendjétől. Ugyanakkor az is látható volt, hogy a tanfolyamon tanulók gyorsabban értek el magasabb szintű tudást a szórend terén. Vajon ezt mi okozhatta?

Felmerül a lehetőség, hogy a gyakoroltatás felgyorsítja a (rögzített sorrendű) haladás ütemét. Vannak arra utaló adatok (vö. Ellis 2015), hogy a vezérelt tanulás gyorsabb haladással jár, mint a természetes körülmények közt zajló. Ugyanakkor a vonatkozó vizsgálatok megbízhatóságát aláássa, hogy nem zárják ki egyéb lehetséges változók szerepét (pl. motiváció, minőségi inputhoz való hozzáférés), és olyan eszközöket használnak, amelyek nem az implicit tudást mérik (VanPatten et al. 2020: 249–251). A készségsajátítás-elmélet (*skill acquisition theory*, DeKeyser 2014) szerint az intenzív gyakorlás (utánczás, drillezés, mondatkiegészítés, átalakítás stb.) nemcsak segíti egyes expliciten megtanult elemek gyorsabb feldolgozását, hanem hozzájárulhat ahhoz is, hogy egy nyelvtani szerkezet deklaratív tudása procedurális készséggé váljon, majd automatizálódjon. Egyelőre azonban empirikusan nem sikerült olyan mechanizmust találni a tanulók elméjében, amely az explicit tudást közvetlenül implicitté alakítaná (*no interface position*, pl. Andringa–Rebuschat 2015). Bizonyossággal csak az állítható, hogy a gyakoroltatás növeli az explicit-deklaratív tudás gyarapodásának ütemét (és esetleg gyorsítja az ahhoz való hozzáférést).

Egy másik lehetséges magyarázat szerint az explicit fókuszálás valamely formájának lehet fontos szerepe a haladás ütemében és az eredmény minőségében. Ezzel foglalkozik a következő alfejezet.

3.2.2. Az explicit fókuszálás

Krashen (1982/1985) eredeti elképzelése szerint az elsajátításhoz nincs szükség semmi explicitre: sem tudatosságra, sem figyelemre. Ma azonban általában elfogadott, hogy ugyan az implicit nyelvtudás fejlődését alapjában nem befolyásolja az explicit tanítás (ld. 3.1.2 és 3.2.1.), de hatással lehet rá az explicit fókuszálás (VanPatten et al. 2020: 289). Így ma a kérdés inkább az, hogy a tanuláshoz szükség van-e a tanuló részéről tudatos észrevételre, vagy elegendő-e csupán valamiféle figyelem, illetve hogy a tanítás részéről hogyan támogatható a folyamat.

Az észrevétel-hipotézis (*noticing hypothesis*, Schmidt 1990) szerint az inputnak azt a részét, amit a tanuló tudatosan észlel, amire fókuszálva figyel, azt az implicit feldolgozó mechanizmusok jobban felhasználják a tanuláshoz, mint azokat az adatokat, amelyeknek a tanuló nincs tudatában. Ezek szerint a formák optimális tanulásához szükséges a tudatos észrevétel. A felvetést sok nyelvpedagógiával foglalkozó szakember döntő érvek tekintette az explicit tanítás mellett (az észrevétel fogalmát tévesen azonosítva az explicit-deduktív nyelvtanítással), de a nyelvtanulás-kutatás nem fogadta el egyöntetűen – egyrészt, mert az elmélet nem veszi figyelembe az olyan, az élőnyelvi diskurzusban közvetlenül nem megfigyelhető nyelvi jelenségeket, mint a nem lehetséges szerkesztésmódok (pl. *megéve/??megevedve*) vagy a rejtett elemek (pl. a *Látsz?* és a *Látod?* mondatokban rejtett az alany és a tárgy), másrészt mert az észrevétel fogalmát nehéz jól definiálni a kutatás számára (VanPatten et al. 2020: 290–292), így empirikusan nem lehet meggyőzően bizonyítani a hipotézist.

Kutatási adatokkal alátámasztható azonban a megformálásra irányuló figyelem szükségessége. Az inputfeldolgozás-hipotézis (*input processing*, VanPatten 1996) szerint az input formái feldolgozásához nem feltétlenül kell az egyes nyelvi szerkezetek (formák) tudatos

észrevétele, ugyanakkor a formára (a megformálásra) irányuló figyelemre szükség van, mert az választja ki a feldolgozandó elemeket. Az észrevétellel ellentétben a figyelem nem feltételez tudatosságot, csupán a feldolgozási erőforrások „menedzselését” jelenti.

A feldolgozásnak ugyanis vannak korlátai: lehetetlen a megértett input egészét egyszerre feldolgozni, hiszen mentális kapacitásunk korlátozott. A tanuló ezért hallás/olvasás közben az inputban elsődlegesen a számára fontosabb jelentésre figyel, az azt kódoló lexikára összpontosítja az erőforrásait, a formát pedig nem feltétlenül dolgozza fel, csak ha marad rá kognitív kapacitása. Emiatt fordulhat elő, hogy noha megérti az inputot, az nem vezet tanuláshoz. A formára a tanuló csak akkor fordít figyelmet, ha már képes nem vagy alig megterhelő módon feldolgozni az input információs-kommunikációs tartalmát. Ekkor már tud fókuszálni a nyelvtani információra, képes lesz az erőforrásait a formára optimalizálni, amely így elérhetővé válik a kognitív feldolgozó mechanizmusok számára, és megtörténhet a jelentés–forma összekapcsolás mentális reprezentáció képében (azaz nyelvtanulás történik).

A tanításra vonatkozóan VanPatten felállította a feldolgozási instrukció hipotézisét (*processing instruction*; VanPatten 1996). Ennek értelmében a feldolgozási folyamatba be lehet avatkozni, lehet támogatni a tanulóknál a nyelvtani feldolgozást: azt, hogy az egyes látott/hallott és megértett kifejezéseknél kapcsolják össze a formát, a jelentést és a funkciót – mentális reprezentációként. Ehhez irányítani, növelni, mélyíteni kell a tanulóknál a figyelmet, hogy lexikai-szemantikai preferenciájukon túl olyan helyzetbe kerüljenek, ahol kénytelenek a formát is feldolgozni. Ez nem jelent szabálytanítást, csupán azt, hogy a tanuló figyelmét a jelentésen túl a formára irányítjuk. Ez nem tekinthető explicit tanításnak, mert nem a nyelv formai jegyeit elemző, magyarázó instrukció, de talán nevezhető explicitszerű tanuláshoz, hiszen a tanuló a figyelmét a nyelvi megformálásra irányítja.

A feldolgozás ilyen jellegű támogatása olyan tanulási helyzetek megteremtésével érhető el, amelyekben a tanulónak úgy kell megértenie a jelentést, hogy ahhoz elengedhetetlen legyen a megformálás feldolgozása, vagyis ne tudja pusztán a szavak, a kontextus, vizuális információ stb. alapján megérteni a jelentést, a forma kikerülésével. VanPatten (1996) spanyol példáját a magyarra adaptálva a tanuló kaphat olyan mondatokat például, hogy *Pétert szereti Anna, Sárát Dávid szereti, Simon Olgát szereti és Laura szereti Bencét*, és el kell döntenie, hogy melyik esetben ki szeret kit. A jelentés feldolgozásához a tanuló kénytelen felülről azt az alapvető stratégiát, hogy automatikusan az első főnévnek tulajdonítsa az ágensi alany szerepét, és fel kell ismernie, hogy a tárgyat *-t* jelöli. (Hasonlóképpen pl. *A szobámban van asztal* és *A szobámban van asztal* – kinek a szobájában van asztal? Vagy *A szobámban van asztal* és *A szobámban van egy asztal* – hány asztal van a szobámban; *ti. csak egy vagy legalább egy, de lehet több is?*). Az ilyen figyelmet irányító beavatkozások nem jelentik az adott nyelvtani szerkezetek, formák explicit magyarázatát, elegendő csupán a mondatok jelentését megérteni a megformálásuk feldolgozásán keresztül (a tanári támogatás természetesen jelen van pl. segítő kérdések, vizuális illusztráció, visszajelzés formájában).

Nick Ellis (2015) szerint különösen akkor fontos a figyelemirányítást, sőt a tudatos észrevételt és a hipotézisalkotást szolgáló explicit tanulás, amikor a célnyelvi forma alacsony szalienciájú (nehezebben észlelhető), vagy amikor a tanuló előzetes tudása akadályozza egy új forma tanulását (*blocking*).

A megformálásra irányuló figyelmet az output, vagyis a tanuló nyelvi produkciója is elősegítheti (*output hipotézis*, Swain 1985). Itt nem a gyakorlási célzatú produkcióra kell gondolni, mert az az explicit tanításhoz tartozik (vö. 3.2.1.), hanem a jelentésközlő szándékkal előállított produkcióra, ami a spontán interakció része. Az output egyrészt azért lehet hasznos, mert még több és még jobb (a tanuló szintjéhez igazított, rá szabott) inputot vált ki a kommunikáció során, és minél több érthető inputot kap a tanuló, annál jobban támogatva van a tanulása (vö. Krashen *input-hipotézise*). Másrészt az interakcióban nyújtott produkció lehetővé teszi, hogy a tanuló a megformálásra fókuszáljon – azáltal, hogy összeveti az inputot és az

outputot, és felismeri köztük a különbségeket; ezenkívül terepet adhat „hipotézisek tesztelésének” is, és a tanulót a pontos használat felé presszionálhatja (Mackey 1999-t idézi VanPatten et al. 2020: 126–133).

Az output fontosságát az interakciós hipotézis (Long 1983) is elismeri, de azt állítja, hogy a tanulói produkció nem önmagában, hanem az interakció részeként tudja optimálisan támogatni a nyelvtanulást. Ha ugyanis a tanuló outputja megértési nehézséget okoz a kommunikációban, az interakció résztvevőinek tisztázniuk kell a jelentést, és ez pontosítás kéréséhez, az input módosításához, illetve az output újrafogalmazásához vezet, ami ráirányítja a figyelmet a forma–jelentés kapcsolatokra, és így támogatja a feldolgozást.

Long (uo.) elméletében a nyelvtanulás fontos szereplője mind a megformálásra irányuló figyelem, mind az output (természetesen az inputon és az implicit feldolgozáson túl), de ahhoz, hogy ezek kifejthessék pozitív hatásukat, illetve optimálisan működjenek, interakció kell. A nyelvtanulás motorja az interakció: a nyelvi eszmecsere (*language exchange*) során a felek a megértésre törekednek, emiatt – különösen, ha legalább az egyik fél másodnyelvi beszélő, és megértési nehézségek támadnak – folyamatosan megtárgyalják, egyeztetik, tisztázzák a jelentést (*negotiation of meaning*).

A jelentésegyeztetés során figyelmi fókuszba kerül a megformálás:

- a beszélők igyekeznek érthetővé tenni a mondandójukat úgy, hogy
 - kibontják, részletezik, magyarázzák az inputot (*elaborated input*): pl. *Nem érek rá holnap, holnap nem jó nekem, nem tudok jönni*;
 - módosítják az inputot (*modified input*): pl. lassabban beszélnek, sokat ismételnék, rövidebb mondatokat használnak, egyszerűsítik a lexikát, nem használnak idiómákat, frazeologizmusokat stb.;
- ellenőrzik, hogy megértette-e őket a másik (*comprehension check*): pl. *Érted? Jó? Oké?*
- a figyelmet a problémás nyelvi elemre irányítják úgy, hogy
 - átfogalmazza a másik fél mondatait (*recast*; inputmódosítás burkolt hibajavításként): pl. **Nem van órád. – Nincs? Nincs órád?*
 - kényszerítik az outputot (*pushed output*): pl. *Neked vagy nekem? – Nekem;*
 - ellenőrzik, hogy jól értik-e a másikat (*clarification check*): pl. *Úgy érted, ...; igaz?*
 - jelzik, hogy nem értik a másikat, és visszakérdeznek, illetve kérik a partnert, hogy tisztázza a mondandóját (*clarification request*): pl. *Tessék? Nem értem. Hogy érted?*

Példaként alább olvasható egy interakció részlete,¹⁷ amelyben egy elképzelt anyanyelvi beszélő és egy tanuló kommunikál egymással. A beszélgetés a fent listázott Long-féle stratégiákon kívül azt hivatott bemutatni, hogy az alacsony nyelvtudási szinten álló tanuló is képes a célnyelven kommunikálni (nyilván erősen korlátozott módon: pl. ragok hiánya, rövid mondatok, inkább kérdések, mint válaszok, kevés kezdeményezés, a beszédpartnerre való nagyfokú támaszkodás).

– *Buli. Péntek.*

– *Á, pénteken lesz buli? Igen? Pénteken?*

[recast, értésellenőrzés, módosított input]

– *Igen. Pénteken.*

[módosított output]

– *És hol lesz a buli? Hol? Hol lesz?*

[módosított input]

– *Én. (magára mutat)*

– *Á, a te lakásodban?*

[recast]

– *Igen. Én lakás...ban.*

[módosított output]

¹⁷ A szerző nyelvtanári tapasztalatain alapuló kitalált példa.

– <i>Úgy érted, nálad? Nálad? A te lakásodban?</i>	[ellenőrzés, módosított, kifejtett input]
<i>Nálad lesz a buli?</i> (partnerére mutat)	
– <i>Igen. Nálad.</i>	[módosított output]
– <i>Nálad vagy nálam?</i> (magára, majd partnerére mutat)	[kényszerített output]
– <i>Nálam.</i> (magára mutat) <i>Nálam buli.</i>	[módosított output]
– <i>Oké, értem. És mikor kezdődik?</i>	
– <i>Tessék? Nem értem.</i>	[tisztázáskérés]
– <i>Mikor kezdődik? Mikor lesz? A buli. 8-kor? 9-kor?</i> (csuklójára mutat)	[módosított, kifejtett input]
– <i>Á, 7 óra.</i>	
– <i>Értem, szóval 7-kor kezdődik.</i>	[recast]
– <i>Igen, 7-kor kezd...</i>	[módosított output]
– <i>Ühüm, 7-kor kezdődik.</i>	[recast]
– <i>Kezdődik. 7-kor kezdődik.</i>	[módosított output]

Long (uo.) érvelése szerint úgy történik a nyelvtanulás, hogy az interakcióban alkalmazott jelentésegyletetítő mechanizmusok létrehozzák az optimális inputot, miközben a figyelmet a forma–jelentés kapcsolatokra irányítják, és beindítják a tanuló köztesnyelvi rendszerében a „belső összehasonlítást”, és ha ez a „hangolás” akkor történik, amikor a tanuló készen áll (vö. Pienemann (1984) taníthatósági hipotézise), létrejön a tanulás optimális pillanata, amelyben a kognitív feldolgozó rendszer számára optimalizált input *intake*-ké válhat, majd mentális reprezentációvá. NB. Az interakcióban „felvett” elemek, módosított outputok pillanatnyi *uptake*-ek, amelyek csak akkor válnak *intake*-ké, ha be tudnak épülni a köztesnyelvi rendszerbe, azaz ha a tanuló készen áll a tanulásukra.

Kísérleti bizonyítékok, kutatási adatok mindenesetre igazolják (Long 1983, Ellis 1989, Ellis 2015, Andringa–Rebuschat 2015, VanPatten et al. 2020: 252–257), hogy a megformálásra irányuló figyelem és az ezt ösztönző instrukció támogatja az implicit és a statisztikai tanulást, hosszú távon felgyorsíthatja az ütemét, és javíthatja a végső eredményét, természetesen optimális tanítási-tanulási feltételek és egyéni változók mellett, melyek közül a legfontosabb a motiváció.

3.2.3. Az egyéni változók szerepe

Az egyéni különbségek (pl. nyelvtanulási képesség, memória, stratégiahasználat, attitűd, motiváció) nem azt befolyásolják, hogy hogyan zajlik a nyelvtanulás (ti. inputfeldolgozással), hanem arra lehetnek hatással, hogy milyen ütemben és milyen eredménnyel történik az (pl. Caroll 1981, Polonyi és Mérő 2007).

A korábbi fejezetekből az következik, hogy az a tanuló, aki pozitív attitűddel bír a célnyelv, a célkultúra, a tanulási helyzet felé, és erősen motivált, sok időt fog tölteni különféle nyelvi tartalmak feldolgozásával, és keresi a lehetőségeket, hogy célnyelvi interakciókban vehessen részt. Ezzel több és jobb inputhoz tud hozzáférni: a hallgatás, olvasás mennyiségileg, az interakciók pedig minőségileg fokozzák az inputot. Ha pedig valaki sok időt tölt kommunikatív kontextusba ágyazott és módosított input feldolgozásával, több lehetősége nyílik a feldolgozásra, és ez hatással lehet a tanulás sebességére és végső eredményére. Ezenkívül, ha valakinek jó az inputérzékenysége (vö. grammatikai érzékenység) vagy a munkamemóriája (vö. feldolgozási kapacitás), jobban tudja működtetni a figyelmét és egyéb kognitív erőforrásait annak érdekében, hogy minél alaposabban, mélyebben feldolgozza az inputot.

3.3. *Hogyan is tanulunk nyelveket?*

A jelen fejezet főbb gondolatait úgy lehet összegezni, hogy a másodnyelv-tanulás lényegi folyamatait tekintve hasonló alapokon történik, mint az anyanyelv-elsajátítás. A tanulóban implicit módon fokozatosan, rögzített fejlődési rendben haladva kiépül, kifejlődik egy saját, belső, mentális (anya- vagy köztes-) nyelvi rendszer a kommunikációba ágyazott, hozzáférhető/optimális input feldolgozásán keresztül. Implicit tanulás akkor történik, amikor a tanuló megérti a nyelvi anyagot, a jelentést összekapcsolja a formával, és mentális reprezentációként elraktározza. A tartós nyelvi kompetencia, a valódi nyelvtudás így fejlődik.

A korai első- és a későbbi másodnyelv-tanulás eltérő kognitív, pszichés és társas-környezeti feltételei miatt viszont a további nyelvek későbbi tanulásakor az implicit-procedurális rendszer kevésbé hatékonyan működik, és a tanuló jobban támaszkodik a tudatos tanulásra és a deklaratív memóriára. Az explicit tanítás és gyakorlás bizonyíthatóan csak ez utóbbi rendszer fejlődését szolgálja; empirikusan nem igazolható, hogy alapjában befolyásolná a tanulás mechanizmusát, menetét, ütemét és minőségét. Ugyanakkor az explicit tanulás, különösen a minél több minőségi inputhoz való hozzáférés (pl. az interakcióban) és a megformálásra irányuló figyelem, valamint az egyéni változók, különösen a motiváció, pozitív hatással lehetnek az implicit rendszer fejlődésére – annyiban, hogy támogatják az önbizalmat, a megértést és a figyelem irányítását.

4. *Hogyan támogatja a TBLT a nyelvtanulást?*

A TBLT kutatásalapú nyelvoktatás kíván lenni, így a kurrens pszicholingvisztikai eredményekkel összhangban az implicit, incidentális, használaton keresztüli tanulást ösztönzi, de helyt ad az explicit tanulásnak is (a TBLT egyes változatai elsősorban ezek arányában különböznek). A jelentésközpontú TBLT-feladatokban (2. fejezet) a tanulás az input megértésén, befogadásán és feldolgozásán, illetve az interakción, a jelentésegyeztetésen és az eközben optimalizált inputon keresztül történik (*task cycle*), és ez kiegészül a megformálásra irányuló figyelem ösztönzésével, amit reaktív módon, a felmerülő igények szerint ajánlott alkalmazni, hogy az explicit tanulás megfelelő időzítés mellett hatékonyan támogathassa a belső mechanizmusok működését (*focus on form*).

Noha a feladatközpontú nyelvoktatás hatékonyságának mérése nehéz és ellentmondásos, és egyelőre nincsenek megbízható adatok arról sem, hogy pontosan milyen kognitív folyamatok zajlanak a tanulók fejében a különböző komplexitású feladatok során (Révész 2021), a megfelelően kivitelezett TBLT-nek a következő előnyei látszanak: fejleszti a megértést és a komplex, funkcionális nyelvhasználatot, motiválja a tanulókat, növeli az elköteleződésüket, és rugalmasan adaptálható a különböző tanuló(csoporto)khoz (Ellis et al. 2019: 303–330).

Ezenkívül úgy tűnik, hogy a TBLT a gyakorlatban is megvalósítja azt az elképzelést, hogy a nyelvtanár legyen facilitátor: a tanuló maga tanul, maga építi saját nyelvtudását – úgy, hogy az inputból implicit folyamatok révén belső rendszert hoz létre; a tanár feladata pedig az, hogy ebben támogassa őt – sok jó minőségű kommunikatívan beágyazott inputtal, a jelentéstárgyalás során optimális inputot biztosító interakcióval és a megformálásra fókuszáló figyelem irányításával. Az ilyen szemléletű MID megnevezésére a „*magyar mint idegen nyelv oktatása*” helyett érdemes lehet bevezetni a „*magyar mint további nyelv tanulásának támogatása*” terminust.

5. Lezárás

A jelen tanulmány elsősorban elméleti fókusszal íródott; fő célja az volt, hogy pszicholingvisztikai eredményekre alapozva érveljen a feladatközpontú nyelvvoktatás érvényessége mellett, és bemutassa a magyar nyelv tanításával foglalkozók számára, miért lehet legitimitása ennek a megközelítésnek a nyelvvoktatásban. A TBLT gyakorlati aspektusainak tárgyalására egy következő tanulmányban kerülhet sor, amelyben szó eshetne arról, hogy miként határozható meg a TBLT-értelemben vett feladat, hogyan lehet jól megtervezni és kivitelezni egy feladatközpontú órát (*pre-task, task-cycle, focus-on-form* szakasz), milyen módjai vannak a TBLT alkalmazásának egy nyelvi programban, valamint meg lehetne mutatni, hogyan történik nyelvtanulás a TBLT-órán.

Irodalom

- Adams, Rebecca 2009. TBLT in Asia: Constraints and Opportunities. *Asian Journal of English Language Teaching* 19: 1–17.
https://openaccess.wgtn.ac.nz/articles/journal_contribution/TBLT_in_Asia_Constraints_and_Opportunities/12720848?file=24079448
- Anderson, Neil – McCutcheon, Neil 2019. *Activities for Task-Based Learning*. Stuttgart, Delta.
https://dl.tienganhedu.com/sp-de25/IdeasinAction/Sample_Activities_for_Task-Based_Learning.pdf
- Andringa, Sible – Rebuschat, Patrick 2015. New directions in the study of implicit and explicit learning: An introduction. *Studies in Second Language Acquisition* 37: 2. 185–196.
https://www.researchgate.net/publication/277328399_New_directions_in_the_study_of_implicit_and_explicit_learning
- Bárdos Jenő 2005. *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
<https://mek.oszk.hu/18000/18009/18009.pdf>
- Birdsong, David (2006). Age and second language acquisition and processing: A selective overview. *Language Learning* 56:1: 9–49. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9922.2006.00353.x>
- Carroll, John B. 1981. Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In: Diller, K. C. (ed.): *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA, Newbury House.
- Chomsky, Noam 1986. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.
<https://sites.pitt.edu/~perfetti/PDF/Chomsky.pdf>
- DeKeyser, Robert 2003. Implicit and Explicit Learning. In: Doughty, C. J. – Long, Michael H. (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford, Blackwell. 313–348.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470756492.ch11>
- DeKeyser, Robert 2014. Skill acquisition theory. In: VanPatten, B. – Williams, J. (eds.): *Theories in second language acquisition: An introduction*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum. 94–112.
<https://www.scribd.com/document/750404083/dekeyser-skillacquisitiontheory>
- Dóla Mónika 2024. Képes történetek a magyarórán (egy kísérlet első tanulságai). *Hungarológiai Évkönyv* 25: 49–70. https://epa.oszk.hu/02200/02287/00024/pdf/EPA02287_hungarologiai_evkonyv_2024_049-070.pdf
- Ellis Rod – Skehan Peter – Li, Shaofeng – Shintani, Natsuko – Lambert, Craig 2019. *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ellis, Nick 2015. Implicit AND explicit learning of languages. In: Rebuschat, P. (ed.): *Implicit and explicit learning of languages*. Amsterdam, John Benjamins. 1–23.
<https://sites.lsa.umich.edu/nickellis-new/wp-content/uploads/sites/1284/2021/07/ImplicitANDExplicitOffprint.pdf>
- Ellis, Rod 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, Rod 1989. Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. *Studies in Second Language Acquisition* 11/3: 305–328.
- Ellis, Rod 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, New York: Oxford Applied Linguistics.
https://personal.utdallas.edu/~assmann/hcs6367/johnson_newport89.pdf
- Ellis, Rod 2024. Task-Based and Task-Supported Language Teaching. *International Journal of TESOL Studies* 6:4. 1–13.
<https://www.tesolunion.org/attachments/files/DODY14NTRKFYTE45ZDUWCNJYXDZJE09NZNIDNGYXDZGVM5M2VKCMZBJ8ZDM42ZMY18YJY2CZJKX0MWFOLDNZVIANDMZ5LJA33MTU1DNZCZ2LMRJ.pdf>

- Hulstijn, Jan 2005. Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 27: 129–140.
- Johnson, Jacqueline – Newport, Elisse 1989. Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as an L2. *Cognitive Psychology* 21: 60–99.
- Kovács Gábor 2014. Idegennyelv-elsajátítás. In: Pléh Cs. – Lukács Á. (szerk.): *Pszicholingvisztika 1–2. Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 575–656.
- Krashen, Stephen 1982/1985. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press Inc. https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Krashen, Stephen 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. London, Pearson-Longman.
- Lenneberg, Eric 1967. *The biological foundations of language*. New York, John Wiley & Sons. <https://pdfcoffee.com/biological-foundations-of-language-by-eric-h-lenneberg-pdf-free.html>
- Lichtman, Karen – VanPatten, Bill 2021. Was Krashen right? Forty years later. *Foreign Language Annals* 54: 2. 1–23. https://www.researchgate.net/publication/352710658_Was_Krashen_right_Forty_years_later
- Long, Michael H. 1983. Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition* 5: 177–193. <https://www.jstor.org/stable/44487277>
- Long, Michael H. 1985. A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In: Hyltenstam, Kenneth – Pienemann, Manfred (eds.): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. San Diego, College-Hill Press. 77–100.
- Long, Mike 2015. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Malden, MA: Wiley. <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/second-language-acquisition-and-taskbased-language-teaching-mike-long-malden-ma-wileyblackwell-2015-pp-xiv-439/88E605B4581BAA96CF1872EB6E87F11F>
- Nunan, David 2004. *Task-based Language Teaching*. New York, Cambridge University Press.
- Pienemann, Manfred 1984. Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition* 6: 186–214. <https://www.jstor.org/stable/44487308>
- Polonyi Tünde Éva – Mérő Diána 2007. A sikeres másodiknyelv-tanulás tényezői. *Alkalmazott Pszichológia* 9: 2. 88–118.
- Prabhu, N. S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford, Oxford University Press. <https://gustavorubinoernesto.com/wp-content/uploads/2020/09/N.S.-Prabh-Second-Language-Pedagogy.pdf>
- Révész, Andrea 2021. Exploring task-based cognitive processes. *TASK* 1:2. 266–288. https://www.researchgate.net/publication/357095964_Exploring_task-based_cognitive_processes_Methodological_advances_and_challenges
- Ruiz de Zarobe, Yolanda 2025. *Content and Language Intergated Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Sato Masatoshi – Lyster, Roy 2012. Peer interaction and corrective feedback for accuracy and fluency development. *Studies in Second Language Acquisition* 34: 4. 591–626. <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/peer-interaction-and-corrective-feedback-for-accuracy-and-fluency-development/5008F0E7AFDE31E356CF54211F2ECBDB>
- Schmidt, Richard 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 112: 17–46. <https://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20The%20role%20of%20consciousness%20in%20second%20language%20learning.pdf>
- Selinker, Larry 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209–230. https://www.academia.edu/21533333/Selinker_Interlanguage
- Skehan, Peter 2003. Task-based Instruction. *Language Teaching* 36: 1–14. https://www.researchgate.net/publication/231787670_Task-Based_Instruction
- Swain, Merrill 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, S. M. – Madden, C. G. (eds.): *Input in second language acquisition*. Rowley, MA, Newbury House. 235–253.
- Tomasello, Michael 2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv26070v8>
- Ullman, Michael T. 2001. The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition* 4/1: 105–122. <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/8AE8A67A3760AE58ED902E67A119B261/S1366728901000220a.pdf/the-neural-basis-of-lexicon-and-grammar-in-first-and-second-language-the-declarativeprocedural-model.pdf>
- VanPatten, Bill – Smith, Megan – Bentai, Alessandro G. 2020. *Key Questions in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- VanPatten, Bill 1996. *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood, NJ, Ablex.

- Vermeki Boglárka – Kasiksci Katalin 2025. *Magyar felfedező*. MNyI, Pécs.
- Vermeki Boglárka 2020. A feladatközpontú nyelvoktatás (Task-Based Language Teaching, TBLT) alkalmazása a magyar mint idegen nyelv órákon. *THL2* 2020/1–2: 51–62.
- Vermeki Boglárka 2024. Dóczi Brigitta: A szókincs szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás* 30/1–2: 184–189.
- White, Lydia 2003. *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Willis, Dave – Willis, Jane 2007. *Doing Task-based Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Willis, Jane 1996. *A Framework for Task-based Learning*. Essex, Longman.
<https://pdfcoffee.com/a-framework-for-task-based-learning-longman-handbooks-for-language-teachers-jane-willis-pdf-free.html>
- Willis, Thomas A. 2022. A feladatközpontú nyelvtanítás (TBLT) elmélete és gyakorlata. *Magyar Pedagógia* 122/1: 47–61. <https://share.google/3L8oqnV3sl6pplcmh>

Dóla, Mónika

**How do we learn a language, and how can language learning be facilitated?
Task-based language teaching and what lies behind it**

This paper presents the theoretical background of task-based language teaching (TBLT) and argues that this approach also offers a relevant, theoretically grounded, and promising framework for the teaching of Hungarian as an additional language. The point of departure is that, although TBLT is supported by an extensive body of research and pedagogical practice worldwide, it remains relatively little known in the context of Hungarian language teaching. The paper first outlines the main characteristics of TBLT, and then, drawing on current research in language acquisition, reviews what is known today about the internal and external mechanisms of language learning, with particular reference to second language acquisition. It discusses the roles of input, implicit processing, interaction, and attention to form, and delineates how these factors contribute to the development of linguistic competence. The study highlights that explicit rule instruction on its own does not lead to genuine language proficiency, whereas meaning-focused learning grounded in input and interaction may effectively support implicit learning mechanisms. The author argues that TBLT can also facilitate natural language learning processes in the case of Hungarian and calls on the professional community involved in teaching Hungarian as an additional language to engage in further research in order to strengthen the scientific legitimacy of this approach.