

Doktori (Ph.D.) értekezés tézisei

**English language learners'  
socially constructed motives and interactional moves:  
An exploratory study**

Angol nyelvtanulók  
társadalmilag kialakított indítékai és interakciós lépései:  
Egy feltáró vizsgálat

**Thomas A. Williams**

**Témavezető: Dr. Nikolov Marianne, DSc**

Pécsi Tudományegyetem  
Bölcsészettudományi Kar  
Nyelvtudományi Doktori Iskola  
Angol Alkalmazott Nyelvészeti Program

2016

## Az értekezés témája és kutatási céljai

A *Teaching as a subversive activity* [„A tanítás mint szubverzív tevékenység”] című munkájukban Postman és Weingartner a következő sokat idézett megállapítást tették: „Nem az számít, hogy mit *mondunk* az embereknek, az számít, hogy mit *tesznek* ennek eredményeképpen” (1969: 30, magyar fordítás és kiemelés tőlem). Arra igyekeztek rámutatni, hogy a tanároknak radikálisan változtatniuk kell azon, hogy a tanórákat hogy szervezik, ha hatékonyan akarnak tanítani. Amikor a változás mellett tették le a voksukat, John Dewey ([1913] 1975) oktatásfilozófiai elveit idézik fel, miszerint a tanulókat aktívan be kell vonni a tanulási folyamatba. Dewey gondolatmenete szerint: (1) a személyes tapasztalat előrelendíti a tanulást, (2) a személyes relevancia és céltudatos tevékenység a tanuló világa és a tanórai tanulás közötti összekötő kapocsként szolgál, (3) a funkcionális relevancia a tanórai tanulás záloga, és (4) az oktatás akkor a leghatékonyabb, ha a tanulók aktív ágensként működnek közre a tanulás folyamatában (Samuda–Bygate, 2008: 18).

A feladatközpontú nyelvtanulás- és tanítás (*task-based language learning and teaching, TBLT*) ugyanebbe a hagyományba illeszkedik, és egy olyan paradigmával szolgál, amelyben – Samuda és Bygate (2008: 58) szerint „a feladatok az oktatás központi elemei, ezek „hajtják” a tanórai tevékenységet, meghatározzák a kurrikulumot és tanmenetet, valamint az értékelés módját is” (fordítás tőlem). De mit is jelent ebben a kontextusban a feladat? Samuda és Bygate (2008: 69) kritikusan megvizsgálta a feladatnak Ellis (2003) által meghatározott átfogó kritériumait, és a következő praktikus definícióval szolgáltak: „A feladat egy olyan holisztikus tevékenység, amely nyelvhasználatot kíván meg ahhoz, hogy nem nyelvi célt érjen el, miközben egy nyelvi kihívásnak felel meg azzal a hosszútávú céllal, hogy a nyelvtanulást segítse a folyamaton vagy az eredményen, vagy mindkettőn keresztül.” Például: az egyik feladat azt kívánja meg, hogy a nyelvtanulók sorrendbe tegyenek képeket,

és így elmondjanak egy történetet, míg egy másik feladat azt kívánja meg, hogy megnézzenek egy vitás kérdéstről szóló videót, megbeszéljék azt, majd a végkövetkeztetéseikről beszámoljanak. A lényeg az, hogy a feladat teljesen be kell vonja a nyelvtanulókat abba, hogy céltudatosan és életszerűen kommunikáljanak és a négy nyelvi készségből egyet vagy többet használjanak. Míg a TBLT mind a négy készség fejlesztésére törekszik, a hangsúly a szóbeli interakción van.

A TBLT alapja a Long (1981, 1996) és Swain (1985) által kidolgozott elméleti keret. Long az általa kidolgozott interakciós hipotézisben (*Interaction Hypothesis*) feltételezte, hogy a nyelvtanulók úgy sajátítják el a lexikai–nyelvtani alakokat, hogy kommunikációs probléma megoldásában használják őket, és a megoldást módosító–javító folyamaton (*negotiation for meaning*) keresztül érik el. Az ilyen folyamat során két vagy több beszélő valamilyen módon helyrehoz egy félresiklott kommunikációt, például azzal, hogy tisztázó kérdést tesznek fel (Long, 1981, 1996). Long rendszerében a nyelvtanulók interakciókban vesznek részt, alak- és funkciófókuszáltságra vannak rávezetve (amelynek definíciója az, hogy a nyelvtanulók figyelmét bizonyos nyelvi alakokra irányítják egy jelentésközpontú tanórai tevékenység során (Long, 1981, 1996). Ezt egészíti ki az output hipotézis (*Output Hypothesis*), amely szerint a másodiknyelv elsajátítását elősegíti az, ha a nyelvtanulókat ösztönözzük arra, hogy helyes és precíz nyelvi produkciót nyújtsanak (Swain, 1985).

A feladatközpontú interakciót a szociokulturális tudatelmélet szempontjából is vizsgálták (Vygotsky, 1978, 1987), amely szerint a nyelvtanulás (és mindenfajta más tanulás is) társas folyamat, amelyet a nyelvtanuló indítékai határoznak meg, és a tanulótársak segítségével valósul meg. Ebben az elméleti keretben a tanulást segítik olyan eszközök is, mint a számítógép, olyan szimbolikus rendszerek, mint a nyelv, valamint a másokkal való interakció is.

Így hát felmerül a kérdés, hogy vajon a szóbeli interakció előmozdítja-e a második nyelv tanulását. Mindenképpen úgy tűnik, hogy igen. Feladatközpontú interakciót vizsgáló kutatások (1980–2003) Keck et al. (2006) által elvégzett metaelemzése 14, szigorú beválogatási követelményeknek megfelelt kutatást vizsgált meg és azt találta, hogy (1) a kísérleti csoportok jobban teljesítettek mint a kontroll csoportok mind a nyelvtan, mind pedig a szókinccs területén, a tanítást azonnal valamint később követő utótesztekben egyaránt; (2) a tanítási célhoz elengedhetetlen feladatok (*target-essential tasks*) terén ez a különbség nagyobb volt, mint a célhoz hozzájáruló feladatok (*target-useful tasks*) terén; és (3) a nyelvi output lehetőségeinek döntő szerepük van a tanulási folyamat során. Ilyen meggyőző eredmények mindenképpen arra sarkallják a kutatót, hogy igyekezzen még teljesebben megérteni a feladatközpontú interakció jellemzőit saját oktatási kontextusában.

Kutatásom a Szegedi Tudományegyetem angol alapszakos hallgatóinak egy csoportjára terjed ki, akik feladatközpontú interakciókat folytattak az általam (rendes oktatói munkám részeként) tanított nyelvórákon, ahol az osztálytermi alapú kutatási hagyományok keretén belül egyszerre nyelvtanár és kutatói szerepben léptem fel. Ennek megfelelően beszédkézséget fejlesztő feladatok párokban való elvégzését kértem tőlük, melyeknek célja az volt, hogy egy közösen kialakított döntést hozzanak meg (pl. arról, hogy ki nyerjen el egy ösztöndíjat). Arra voltam kíváncsi, hogy az interakciójuk képlékeny és kollaboratív lesz-e (Vigotszkij fogalmai szerint) vagy pedig kommunikációjukban félresiklások is elő fognak fordulni (ahogy Long 1981 és 1996 írja). Arra is választ kerestem, hogy milyen egyetemes és/vagy kultúraspecifikus módokon magyarázhatjuk a nyelvtanulók együttműködését közösen meghozott döntés kialakításának folyamataiban. Ezen kívül azt is szerettem volna megtudni, hogy az egyes tanulópárok hogyan végzik el a feladatokat:

követik-e a tanári utasításokat vagy változtatnak rajtuk, hogy a saját elképzeléseiket érvényesítsék (Slimani, 1992)?

A kutatással az is célom, hogy jobban megértsük: hogyan tekintenek a hallgatóink az intézményes keretek közötti nyelvtanulásra, és közelebbről, arra az angol nyelvtanulásra, amelynek a közoktatásbeli tanulmányaik részét képezi. Segítségükre van az eddigi intézményes idegennyelvtanulás általában és az eddigi angoltanulás az idegennyelvek elsajátításában? Vagy inkább csak ennek ellenére tanulják meg a nyelveket (például utazáson vagy magánórákon keresztül)? Tudni szerettem volna azt is, hogy nyitottak-e a TBLT módszer iránt? Tágabb megközelítésben, Bernat és Gvozdenko (2005) tanulói motivációra és tanórai tapasztalatokra és viselkedésre hatással levő tanulói hiedelmekre vonatkozó következtetéseinek ismeretében, szerettem volna megbizonyosodni arról, hogy a TBLT-t lehet ebben az oktatási kontextusban alkalmazni.

Amint arra fentebb már utaltam, a kutatást tanórai keretek között végeztem el (vö. Foster, 1998; González-Lloret, 2007; Kumaravadivelu, 2007), azaz egy olyan paradigmában, amely a nyelvtanulási feladatok valós osztálytermi megvalósulását kutatja, nem pedig kontrolált laboratóriumi körülmények között. Ennek a kutatási paradigmának a választása az ilyen fajta kutatások számának növelésére buzdításra (pl. a „TBLT 2005: 1<sup>st</sup> International Conference on Task-based Language Teaching” konferencián) adott válasznak is tekinthető. A világban fellelhető osztálytermi környezetek már csak a sokszínűségének is fényében, az órarend szerinti órákon végrehajtott feladatokon végzett kutatásokra égető szükség van. Így van ez különösen Magyarországon, ahol a jelen kutatás hiánypótlónak tekinthető a rendes osztálytermi körülmények alatt született nyelvtanulói szóbeli interakció kutatásának terén. Medgyes és Nikolov (2014: 529) véleménye szerint, amelyet idegennyelv-tanítás tárgyában

a közelmúltban írt 200 publikáció áttekintésére alapoztak, „nincs olyan kutatás, amely szóbeli beszámolókon, kiselőadásokon kívül más beszédet elemzett volna” (kiemelés tőlem).

### **A kutatás ismertetése és a disszertáció felépítése**

Jelen disszertációban tárgyalt kutatás azokat a szociokulturálisan meghatározott attitűdöket és interakciós stratégiákat célozza leírni, amelyeket a (jelek szerint) sikeres nyelvtanulók alkalmaznak egy magyar egyetem feladatközpontú tanóráin. A teljes kutatás négy részből áll és hat kutatási kérdésre keresi a választ (ld. 2. táblázat).

A disszertáció a Szegedi Tudományegyetem Anglisztika alapszakos (angol vagy amerikanisztika szakirányos), felső-középfeladói és haladó angol nyelvtudású hallgatóktól származó nyelvi adatokat elemzi. A kutatásban 57 hallgató vett részt adatközlőként a szerző/kutató mint oktató irányításával végzett nyelvórák keretén belül véghezvitt projektben, amely a szokásos tanórai feladatok részeként az adatközlők által párban végzett, standard feladatközpontú, beszédkésztséget fejlesztő, Ur (1981) alapján összeállított feladatok megoldását vizsgálta. Az adatközlők beszédüket saját mobiltelefonjukon rögzítették, és az így készült audio fájlokat eljuttatták az oktatónak/kutatónak. Az adatokat a következő szempontok alapján vizsgáltam: (1) (a) a félresiklott interakció miatt alkalmazott módosítás–javítás (*negotiation for meaning*) (pl. megerősítő visszajelzés) (Long, 1981, 1996), (b) a jelentés és alak létrehozásához a résztvevők kollaborációját (Vygotsky, 1978, 1987) kívánó konstruktivista lépések különböző megjelenéseit, valamint (2) a feladatok megoldásában a nyelvtanulók által alkalmazott idioszinkratikus sajátosságokat (Slimani, 1992). Fontos megemlíteni, hogy az elemzett adatok nem szolgáltak az adatközlők tudásszintjének felmérésére, hiszen ez nem volt célja a kutatásnak.

Az 57 adatközlő közül 44-en résztvettek egy kérdőív kitöltésében, 18-an pedig az oktatóval/kutatóval négy szemkört lefolytatott féligstrukturált interjúban. Az interjúkat kazettásmagnóval rögzítettem, majd finomabb, beszélgetéselemzést lehetővé tevő átírást alkalmazva átírtam. Ezeket az adatokat később a nyelvtanulók nyelvtanulással kapcsolatos hiedelmeit és a feladatközpontú módszerhez való viszonyukat leírom.

A disszertáció a következő módon épül fel (ld. 1. táblázat). A Bevezetést követően a 2. fejezet három hosszabb terjedelmű alfejezetben vázolja fel a kutatás elméleti kereteit. A 2.1-es alfejezetben a feladatközpontú nyelvtanulás- és tanítás (*task-based language learning and teaching, TBLT*) elméleti hátterét írja le az alapvető definícióktól és a paradigma megjelenésétől és az első, indiai (Bangalore-ban – hivatalos nevén: Bengaluru – beindított) TBLT programtól kezdve és felfejtve a módszer további fejlődését. Ugyanez az alfejezet összehasonlítja a TBLT-t a mára már bevettnek számító PPP (*present, practice and produce*, azaz „prezentálni, gyakorolni, [nyelvi alakot] produkálni”) nyelvtanítási struktúrával, és az előbbi kritikájával zárul. A 2.2-es alfejezet feltérképezi Long (1981, 1991, 1996) nyelvtanulási inputtal, interakcióval és alak- és funkciófókuszáltsággal (*focus on form*) kapcsolatos elképzeléseit, amelyek a TBLT alapjának egy részét képezik, ezt követően pedig számbaveszi Sheennek (2003) az alak- és funkciófókuszáltsággal, DeKeysernek (1998, 2010) pedig a gyakorlás alternatív, pszicholingvisztikai értelmezésével kapcsolatos kritikáját, valamint N. Ellis (2015) az implicit és explicit oktatás összjátékára való fókuszálásra buzdító felhívását. Az alfejezet az interakciókutatás szakirodalmának áttekintésével zárul. Végül a 2.3-as alfejezet az interakciókutatás szociokulturális megközelítését és a szociokulturális tudatelmélet elméleti kereteit tárgyalja, beleértve a proximális fejlődés zónája (*zone of proximal development, ZPD*), állványozás (*scaffolding*) és kollaboratív dialógus (*collaborative*

*dialogue*), magánbeszéd fogalmait valamint az aktivitáseméletet (*activity theory*) (Vygotsky, 1978, 1987).

A 3. fejezet a kutatás felépítését (*research design*) mutatja be kilenc alfejezetben, kitér a kutatás felépítésének kereteire, részletesen leírja a kutatás kontextusát, felsorolja a kutatási kérdéseket, és jellemzi a nyelvtanulókat/adatközlőket. Ezután a kutatás két szakaszának, a (1) kérdőíves felmérés és interjúk szakaszának és a (2) nyelvi feladat elvégzése szakaszának bemutatása következik. A fejezet további részében az adatgyűjtés eszközei és a kutatásban használt eljárások leírása jön, végül bemutatásra kerül az osztálytermi-alapú kutatási perspektíva és a beszédkészséget fejlesztő feladatok kiválasztásának szempontjai.

A 4. fejezet a kutatás négy részét a fent említett két szakaszban csoportosítva tárgyalja. A 4.1-es alfejezet bemutatja a kutatásnak a nyelvtanulók elvárásaival kapcsolatos részét (ez a rész magába foglalja a kérdőíves felmérés és interjúk szakaszát) és megválaszolja az első két kutatási kérdést azzal kapcsolatban, hogy (1) a nyelvtanulók/adatközlők milyen nézetekkel és tapasztalattal rendelkeznek a magyarországi angol (és más idegennyelvi) nyelvtanulást illetően, és (2) e nézetek és tapasztalat birtokában milyen attitűdökkel rendelkeznek a TBLT paradigmát illetően. A 4.2–4-es alfejezetek beszámolnak a beszédkészséget fejlesztő feladatok teljesítésével kapcsolatos adatok elemzéséről. Közelebbről, a 4.2-es alfejezet leírja mindazokat a módszereket, amelyekkel a nyelvtanulók a beszédkészséget fejlesztő feladatokat elvégzik a tanórán, majd az ezekből nyelvtanárok és nyelvtanulói feladatokat összeállító szakemberek által levonható következtetéseket. A 4.3-as alfejezet feltárja, hogy a nyelvtanulók milyen módokon kollaborálnak az interakció létrehozása során. Végül a 4.4-es alfejezet azt elemzi, hogy a nyelvtanulók interakciói milyen mértékben siklanak felfelé és szorulnak módosításra és javításra, valamint egyetemes és



kultúra-specifikus válaszokat ad arra, hogy ilyen félresiklások miért merülnek fel oly ritkán a beszédkészítség fejlesztő feladatok megoldásában. A disszertációt Következtetések zárják.

## 1. sz. táblázat: A disszertáció felépítése

---

### 1. fejezet: Bevezetés

### 2. fejezet: Elméleti keretek

- Feladatközpontú tanulás és tanítás (*task-based language learning and teaching, TBLT*)
- Az interakció és az alak- és funkciófókuszáltság elméleti háttere
- Szociokulturális tudatelmélet (*sociocultural theory of mind, SCT*)

### 3. fejezet: A kutatás felépítése

- A kutatás módszertani keretei
- A kutatás kontextusa
- Kutatási kérdések
- Adatközlők
- A kutatás két szakasza
- Az adatgyűjtés eszközei
- Kutatási folyamatok
- Az osztálytermi kutatás
- A beszédkészséget fejlesztő feladatok kiválasztása

### 4. fejezet: Egy kvalitatív kutatás négy része, két szakaszban

- *Nyelvtanulói elvárások: '...ez nem jó, meg ez sem jó, meg ez sem jó...'*
  - A magyar nyelvtanulói forгатókönyv és annak jelentősége
  - Elméleti alapok
  - Eredmények
  - Tárgyalás
  - A kutatás jelentősége
  - Következtetések
- *A feladat ki/újraalakítása: A nyelvtanulói kiszámíthatatlanság beszédkészség fejlesztő feladatok teljesítésében*
  - Korábbi kutatási eredmények
  - Jelen kutatás
  - Eredmények
  - Következtetések
- *A fekete dobozon túl: A beszédkészség fejlesztő feladatok teljesítésének szociokulturális megközelítése a jelen elemzésben*
  - A módosítás–javítás
  - A módosítás–javításon túl
  - Eredmények
  - Következtetések
- *A módosítás–javítás hiánya: „Lehet egy ... kérdésünk?”*
  - Eredmények
  - A módosítás–javítás hiányának lehetséges magyarázatai
  - Következtetések

### 5. fejezet: Következtetések

- A legfontosabb eredmények
- Jelen kutatás korlátai
- Lehetséges további kutatási irányok

## 2. sz. táblázat: A kutatás szakaszai

	Kutatási kérdések	Az adatgyűjtés eszközei	Az elemzés módszerei
A kérdőíves/interjú szakasz - Kérdőív (N=44) - Interjú (N=28)	<ul style="list-style-type: none"><li>Milyen nézetekkel és tapasztalatokkal bírnak ezek a nyelvtanulók a magyarországi angol- és más idegennyelvtanítással kapcsolatban?</li><li>A nézeteik és tapasztalataik milyen módon alakítják a TBLT paradigmával kapcsolatos attitűdjeiket?</li></ul>	Kérdőív Interjú	Tartalomelemzés Tartalomelemzés
Feladat teljesítési szakasz (N=57)	<ul style="list-style-type: none"><li>A vizsgált nyelvtanulók milyen módokon járulnak hozzá az osztálytermi beszédkésztséget fejlesztő feladatok kivitelezéséhez?</li><li>Milyen módokon kollaborálnak az interakció létrehozásának érdekében?</li><li>Milyen mértékben és miért siklik félre valójában a nyelvtanulói interakció és szorul módosításra–javításra?</li><li>Amennyiben a módosítás–javítás nem megszokott ebben a kontextusban, mivel magyarázható ez?</li></ul>	Beszédkésztség-fejlesztő feladatok	Részletes átírás Beszélgetéselemzés

## **A kutatás eredményei**

A kutatás eredményeképpen kvalitatív adatokat kaptam, amelyekkel azonosíthatók azok a szociokulturálisan meghatározott indítékok és interakciós stratégiák, amelyekkel (a jelek szerint) sikeres nyelvtanulók alkalmaznak egy magyar egyetem feladatközpontú tanóráin.

Ahogy azt Nunan és Bailey (2009: 434) megállapította, az ilyenfajta kvalitatív adatok „erőteljesebb” abban a tekintetben, hogy képesek „fontos fogalmakat emberi módon világossá tenni tanárok, oktatási intézmények vezetői, újságírók és szülők számára, míg a kvantitatív sokszor túl elvontak és szenvtelenek, vagy éppenséggel ellenkezőleg, túl konkrétak és személytelenek”. A jelen kutatás ezt a közvetlenséget és átláthatóságot célozta meg. Egészen konkrétan, a kutatás négy egymással sok ponton kapcsolódó része (vö. 1. táblázat, fentebb) a 2. táblázatban felsorolt hat kutatási kérdés megválaszolását tűzte ki, amelyekre a válaszokat az alábbiak szerint lehet összefoglalni.

### **Milyen nézetekkel és tapasztalatokkal bírnak ezek a nyelvtanulók a magyarországi angol- és más idegennyelvtanítással kapcsolatban?**

A jelen kutatás során vizsgált nyelvtanulók/adatközlők idegennyelv-tanulásuk történetének gazdag és összetett diszkurzív lenyomatát adták. Összességükben az adatok hagyományos osztálytermi gyakorlatoknak való kitétségükről árulkodik (amelyben túlzott fontosságot kap a helyes nyelvi alakokra és nyelvtanulói hibákra való, nyelvtanulói szorongás által kísért koncentráció, a magolás, a nyelvtani gyakorló tesztek, a fordítási gyakorlatok, és a tanár-frontális vagy egyéni, és a lehetségesnél sokkal kevesebb párban vagy csoportban végzett osztálytermi munka). A nyelvtanulók saját tapasztalataikkal

kapcsolatos meglátásai nagy szórást mutatnak: vannak, akik pozitív emlékekről számolnak be (Albert: „... jó volt ez így”) még a vitatható hatékonyságú gyakorlatokkal kapcsolatban is mint a nyelvtanhoz való alak-fókuszáltságú hozzáállás (Albert: „Amikor megtanultunk egy új igeidőt, mindent megtudtunk róla. Szerintem ez nekem rendben van, mert én szeretek mindent megtanulni egy igeidőről...). Másoknak azonban negatív emlékeik voltak (Anna: „Nem jut eszembe egyetlen jó órai tevékenység sem”; Attila: „Egy szót sem tudtam kinyögni, szó szerint, úgyhogy nem értettem, mit mondanak, és [ez] nagyon zavaró volt”; és Alexandra: „Ettől ideges leszek és azon aggódom, hogy ne hibázzak”).

### **A nézeteik és tapasztalataik milyen módon alakítják a TBLT paradigmával kapcsolatos attitűdjeiket?**

A nyelvtanulók alapján pozitívan reagáltak a beszédkészséget fejlesztő feladatokra és teljes tanórát kitöltő feladatciklusokra, amelyeket az órákon megtapasztaltak – annak ellenére, hogy látszólag mesterkelt helyzet az, amikor két azonos anyanyelvű beszélő idegennyelvén kommunikál egymással. Ez az általános reakció valószínűleg azzal van összefüggésben, hogy az általuk ismert oktatási rendszer fogékonyá tette e nyelvtanulókat arra, hogy végrehajtsák a kapott feladatot, és hogy általában motiválónak találták ezeket a beszédkészség-fejlesztő feladatokat – és ez magyarázza a TBLT-hez való pozitív hozzáállásukat is. A TBLT módszerrel való rövid idejű tapasztalatuk is valószínűleg az újdonság erejével hatott rájuk. Míg kifejezetten befogadóak voltak e módszer irányába, a nyelvtanulással kapcsolatos nézeteik néha ellentétben álltak a TBLT-s elvekkel, úgyhogy ezzel a lehetőséget is számolni kell a gyakorlatban – vagy úgy, hogy a nyelvtanulókat

gondosan újratrenírozzuk, vagy úgy, hogy feladattal megtámogatott kompromisszumos megoldást alkalmazunk.

Végül, egy olyan intézményes kontextusban, mint amilyen a jelen kutatásé, ahol a nyelvtanulók tartalom keresztül fejlesztik idegennyelvi nyelvtudásukat, a tartalom-központú oktatás (*content-based instruction*, CBI) előnyei mindenképpen említésre méltóak. A CBI számos jellemzőjében hasonlít a TBLT-re, például a releváns órai anyagra, a nyelvtanulók bevonására, aktív részvételt kívánó tanulásra, rugalmasságra és alkalmazhatóságra való fókuszáltságával. Ily módon a TBLT-re való nyelvtanulói nyitottság a CBI-re való nyitottságot is feltételezi.

### **A vizsgált nyelvtanulók milyen módokon járulnak hozzá az osztálytermi beszédkészséget fejlesztő feladatok kivitelezéséhez?**

Ugyanúgy, ahogy a nyelvtanulók társadalmi kontextusban elsajátított indítékok egész sorát hozzák az osztályterembe, az indítékaik arra sarkallják őket, hogy olyan módokon végezzék el a beszédkészséget fejlesztő feladatokat, amelyeket sem a tanár, sem pedig a feladat megalkotója nem tud előre megjósolni. Ezek a módok a jelen esetben meglehetősen széles skálán helyezkedtek el a (a) játékos szerepjátszástól és együtt létrehozott humortól (vagyis az olyan fajta kreatív munka példáitól, amelyek a vigotszkiji elmélet szerint a tanuláshoz vezetnek) a (b) feladat instrukcióinak megváltoztatásán keresztül (c) az interakció irányának a kitűzött céltől más irányba, más témák felé való megváltoztatásáig. Ezekben a különféle helyzetekben és a sok másik lehetséges helyzetben is, az interakció adott és a tanulást segíti elő, mind Long interakciós megközelítése, mind pedig Vigotszkij szociokulturális megközelítése szerint. Míg az adatok figyelmeztető jelleggel is bírnak a

tanár számára (mint például amikor az egyik nyelvtanuló idioszinkratikusan uralja az interakciót hangosan gondolkodó feladatmegoldó hozzáállásával), tudjuk, hogy egyetlen oktatási paradigma vagy osztályterem sem mentes ilyen kihívásoktól. Még azok a példák is, amikor a nyelvtanulók/adatközlők a beszédfeladatra készülve figyelmesen áttanulmányozzák a szöveget és felolvassák vagy csak egyszerűen rámutatnak (ahelyett, hogy életszerű interakciót alkalmaznának), a megértést és az idegennyelvű szöveggel való foglalkozást jelzik, amely tanulásról árulkodik és arra utal, hogy talán esély van arra, hogy következő alkalommal a nyelvtanuló részt vegyen az interakcióban, miközben szorongása csökken, magabiztossága pedig erősödik. A tanárok és a feladatok létrehozói számára a feladatot az képezi, hogy megértsék: mikor kell a nyelvtanulói közreműködéseknek ezt a sokszínűségét támogatni, és mikor kell új stratégiákat alkalmazni ahhoz, hogy a nyelvtanulók feladatmegoldói teljesítményét más irányba terelni.

Végül, a kutatás mélyebb rálátást nyújt a nyelvtanulói autonómia konstruktív lehetőségeibe. Bizonyítékok sora, amelyek arra mutatnak, hogy a relatív autonómia jobb eredményekhez vezet – nemcsak a nyelvtanulók esetében, hanem mindenfajta tanuló esetében is, sőt tanáraik és intézményeik esetében is – arra utal, hogy pedagógiailag egyedülállóan fontos az autonómia szerepét teljességében átlátni az oktatás egészében.

### **Milyen módokon kollaborálnak az interakció létrehozásának érdekében?**

Bár a nyelvtanulók megnyilvánulásai gyakran vezettek nem a feladatnak megfelelő nyelvi produktumhoz a feladatmegoldások során (Kumaravadivelu, 1991), ezek a nyelvtanulók számos módon kooperálva vettek részt közös tanulási folyamatban, például

kollaboratív dialógus, személyes befektetés, játék, kollektív „állványozás” (*scaffolding*) és erős résztvevő bevonás terén. Mindezek a módzatok pedig termékeny talajt biztosítanak a tanulás számára Vigotszkij elmélete szerint. Konstruktivista folyamatok egész sorának jelenlétét is bizonyítják az adatok. Ezek közé tartoznak a továbblendítők (pl. „Igen, miért?” [bízatóan nevet], és „A motorosokra gondolsz?”), együtt-építés, a sűgás (pl. „Na és Lady Searle?”), az önjavítás és a másik javítása, és a beszélő aktív támogatása abban, hogy magánál tartsa a beszéd fonalát saját habozása ellenére.

### **Milyen mértékben és miért siklik félre valójában a nyelvtanulói interakció és szorul módosításra–javításra?**

A nyelvtanulói interakcióval foglalkozó korai kutatások eredményeivel ellentétes módon, kommunikációs félresiklások és az azokat módosítani és/vagy javítani hivatott korrekciók relatíve ritkán fordultak elő a vizsgált anyagban. Félresiklások ugyan történtek (pl. a nyelvtanulók keresték a megfelelő szót, vagy utánanézték egy ismeretlen és átlátszatlan nevű szereplő nemének egy feladat teljesítése során), a nyelvtanulói idioszinkratizmusok itt is erőteljesen jelen voltak (például amikor az egyik nyelvtanuló sűgva és magyarul megkérdezte a másikat, hogy „Hogy mondják azt, hogy ’gondoskodik’?”, mintha ez a félresiklás ettől „zárójelbe tett” megszólalás lenne).

### **Amennyiben a módosítás–javítás nem megszokott ebben a kontextusban, mivel magyarázható ez?**

Több lehetséges magyarázat létezik, mind általában a nyelvtanulók egymás közötti interakciójára nézve, mind pedig a magyar kulturális környezet tekintetében. Foster (1998)



elsőként a kontextust javasolta, konkrétan azt, hogy az angol mint idegennyelv környezet (az angol mint másodiknyelv környezettel szemben) és a konkrét osztálytermi feltételek (szemben a kísérletes, laboratóriumi feltételekkel) másfajta eredményeket szülnék. Ugyanő azt is kiemelte, hogy az anyanyelvi–nem-anyanyelvi beszélő párok lehetségesen máshogy építik fel interakcióikat, mint a két nem-anyanyelvi beszélőből álló párok, valamint azt is felvetette, hogy az interakciós zökkenők és javítások a feladatot frusztrálóan lassúvá teszik, míg ha a nyelvtanuló bevallja, hogy valamit nem értett meg, az tudatlanságot sugall. Ezek helyett a nyelvtanulók a „színlelj és reménykedj” stratégiát alkalmazzák, hogy az interakció folyamatát fenntartsák és azon belül maradjanak.

Eckerth (2009) eredményei alátámasztják Fosterét. Eckerth azt tapasztalta, hogy a nyelvtanulók saját közvetlen pedagógiai szükségleteiket gyakran kevésbé fontosnak tartják mint azt a társas kommunikatív folyamatot, amiben részt vesznek. Ezzel összhangban Seedhouse (2004) egy a másodiknyelvi osztályteremben létrejövő „interakciós felépítményt” feltételez, amelyben javító–módosító lépések szűkebb köre van használatban.

Ami a magyar nyelvtanulók közti idegennyelvi interakciót illeti, a klasszikus humanista ideológiából, amely a magyarországi oktatást általában jellemzi, a nyelvtanulói indítékoknak egész sora következik és az olyan tendenciákat támogatja mint a kollaborálás, társnak való segítség, és a gyors és hatékony, indokolatlan megszakításoktól mentes feladatmegoldás felé való orientálódás. Suszczyńska (személyes közlés, 2015. január 15.) a nyelvtanulói interakció „ár–haszon” dimenziójának ebben a kontextusban való fontosságára is felhívta a figyelmemet: a félreértések okozta gyakori szüneteket túl „költésesnek” tűnnek. Rámutatott az arcvédelem (a saját arc és a társak arcának védelme), valamint a szerény

alázatosság megőrzésének fontosságára is (vö. Suszczyńska, 1999), ami a gyakorlatban azt a szabályt jelenti, hogy ne legyünk negatívak az interakció során (és ne is tűnjünk annak), ne kényszerítsünk erre másokat, és ne állítsuk meg az interakció folyását sem.

Hasonló módon, Nagy–Nikolov (2007) is arról számolt be, hogy pécsi egyetemi hallgató nyelvtanulók hasonló populációja körében is nagy ellenállás fogadta, amikor kommunikálni kellett nyelvórán, valamint Tóth (2007) is ugyanezt tapasztalta Piliscsabán. Ez így, véleményem szerint, megmagyarázza az egyes nyelvtanulók által az órán tanusított relatíve szótlán hozzáállást és a legtöbb nyelvtanuló által tanusított általános, a diskurzus folyamatát kérdésekkel megszakító viselkedés iránti averziót.

Ugyanezek a tanulmányok szintén beszámoltak a nyelvtanulók szorongásáról, és a perfekcionizmusról és versenyszellemről, amelyek szintén tipikus fémjelzői a fent körülírt klasszikus humanista oktatási rendszernek.

Általánosságban, ezek az eredmények erősen sugallják, hogy szélesebb, nyitottabb és befogadóbb hozzáállásra van szükség a kutatók és a tanárok részéről a nyelvtanulói interakció megértésében, hogy megannyi megjelenési formájában a tanulási folyamat kulcsfontosságú eszközének tekintsük. Az eredmények világosan rámutatnak a nyelvtanulói autonómia jelentőségére az osztálytermi tanulási folyamat során. Ezen túl, arra is sarkallnak, hogy a tanulás és tanítás olyan paradigmáit érvényesítsük, amelyek nem csak elméletileg megalapozottak és empirikus beágyazottsággal rendelkeznek, hanem az egyedi nyelvtanulók egyedi kontextusokban fellépő szükségleteihez is hozzá vannak hangolva.

## A kutatás korlátai

Mint minden kutatásnak, a jelen disszertációban tárgyalt kutatásnak is vannak korlátai. Ahogy Dörnyei (2007) és mások is már rámutattak, a kvalitatív és kvantitatív kutatások kiegészítik egymást, és ezért a jelen kvalitatív kutatás eredményeit is kerekébbé tették volna kvantitatív adatok. Például a (beszélgetéselemzésben használt) kommunikációs egységek megszámlálása a beszéd feladat adataiban statisztikai megtámasztását nyújtotta volna a nyelvtanulói interakciókban előforduló javítások–módosítások hiányával kapcsolatos következtetéseimnek. Ezen kívül a minta relatíve kicsi mérete az eredmények általánosíthatóságát korlátozza egyes felfogások szerint, bár kvalitatív kutatások között tipikusnak mondható. Azonban, ahogy Dörnyei (2007: 59) rámutatott: „még akkor is, ha egy kutatás sajátosságai nem általánosíthatóak, a fő gondolatok és a megfigyelt folyamatok azok lehetnek”.

Ha a kutatásom egyes pontjait közelebbről megnézzük, azt látjuk, hogy a 9 interjúkérdésből csak egy említette explicit módon a TBLT-t a kérdőíves/interjú fázis során. Ha több kérdés irányulna explicitebb módon a TBLT-re, az megváltoztatta volna az interjúk során adott válaszokat. Lehetséges az is, hogy a kettős tanár–kutatói szerepem hatással volt a hallgatók válaszára, míg egy független külső kutató semlegesebben tudta volna végrehajtani a kutatást. A kutatás második, nyelvtanulók nyelvi produktumáról szóló részében, az osztályteremben megvalósuló kulturális sokszínűség valószínűleg lehetővé tette volna azt, hogy a magyar nyelvtanulók nyelvi produktumát összehasonlítsuk külföldi diákokéival, így rávilágítva kulturális különbségekre is. Ez hasonlóan igaz a kutatás negyedik részével kapcsolatosan is, ahol a javítások–módosítások hiányát kultúra-specifikus okokra

vezetem vissza. Ezen kívül, a feladatok megoldásának fázisában mindhárom kutatási részben egy a nyelvtanulók–adatközlők között alkalmazott stimulált előhívási protokoll további információval szolgált volna a beszélt adatokról. Hasonlóképpen, ugyanebben a fázisban videofelvétel készítésével értékes adatokhoz juthattam volna a nyelvtanulók feladat teljesítés közbeni nem verbális kommunikációját illetően.

## **Összegzés**

A jelen kvantitatív kutatás abból a jól ismert premisszából indul ki, miszerint a feladatközpontú interakció előmozdítja az idegen- és/vagy második nyelv elsajátítást (vö. Keck et al., 2006 metakutatását). Ez a négy részből álló kutatás az általam vizsgált egyedi oktatási kontextusban, egy magyarországi egyetem anglisztika programjában az interakcióközpontú oktatási paradigma, a TBLT megvalósításának lehetőségeit keresi, és teszi mindezt az e kontextusban tanuló nyelvtanulók, az anglisztika szakos egyetemi hallgatók egy csoportjának oktatással kapcsolatos hiedelmeinek felfejtésén keresztül (kérdőíves/interjú szakasz).

A kutatás a nyelvtanulók beszédképességet fejlesztő feladatok teljesítése közbeni feladatközpontú interakcióját elemzi különböző szempontok szerint (feladat teljesítési szakasz), konkrétan azt, hogy hogyan alakítják (át) a feladatot saját szociokulturálisan meghatározott indítékaiktól indítatva; milyen módokon működnek együtt kollaboratívan az interakció során; és hogyan (és miért) kerülnek ki a javító–módosító lépéseket annak ellenére, hogy ezekre irányuló elvárásokkal tisztában vannak.

A kutatás négy részének mindegyike szolgál a nyelvtanulás, nyelvtanítás, tananyagfejlesztés, és a tanárképzés terén, mind Magyarországon, mind pedig azon túl levonható konklúziókkal. A két kutatási szakasz eredményei nem csak kultúra-specifikus változókra világítanak rá, hanem tágabb körben hasznosítható következtetéseket is lehetővé tesznek. Ezek az eredmények – mint minden olyan eredmény, amely a hatékony tanító és tanuló dinamikákra világít rá – talán különösen nagy horderővel bírnak azoknak az idegennyelvtudással járó jelentős pénzügyi, információs és interkulturális előnyöknek az ismeretében, amelyekből a világon – köztük Magyarországon is – sok millióan részesülhetnek.

## Hivatkozások

- Bernat, E., & Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *TESL-EJ*, 9(1), 1–21.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty and J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42–63). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2010). Practice for second language learning: Don't throw out the baby with the bathwater. *International Journal of English Studies*, 10(1), 155–165.
- Dewey, J. ([1913] 1975). *Interest and effort in education*. Arcturus Books.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Eckerth, J. (2009). Negotiated interaction in the L2 classroom. *Language Teaching*, 42(1), 109–130.
- Ellis, N. (2015). Implicit and explicit language learning: their dynamic interface and complexity. In P. Rebuschat (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 3–23). Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Foster, P. (1998). A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 19(1), 1–23.
- González-Lloret, M. (2007). Implementing task-based language teaching on the web. In K. Van den Branden, K. Van Gorp, & M. Verhelst (Eds.), *Tasks in action: Task-based language education from a classroom-based perspective* (pp. 265–284). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Keck, C. M., Iberri-Shea, G., Tracy-Ventura, N., & Wa-Mbaleka, S. (2006). Investigating the empirical link between task-based interaction and acquisition: A meta-analysis. In J. M. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 91–132). Amsterdam: John Benjamins.
- Kumaravadivelu, B. (1991). Language learning tasks: Teacher intention and learner interpretation. *ELT Journal*, 45(2), 98–107.
- Kumaravadivelu, B. (2007). Learner perception of learning tasks. In K. Van den Branden, K. Van Gorp, & M. Verhelst (Eds.), *Tasks in action: Task-based language education from a classroom-based perspective* (pp. 7–31). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Long, M. (1981). Input, interaction and second language acquisition. *Annals of New York Academy of Sciences*, 379, 259–278.
- Long, M. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg & C. Kramersch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). San Diego, CA: Academic Press.
- Medgyes, P., & Nikolov, M. (2014). Research in foreign language education in Hungary (2006–2012). *Language Teaching*, 47(4), 504–537.
- Nagy, B., & Nikolov, M. (2007). A qualitative inquiry into Hungarian English majors' willingness to communicate in English: Classroom perspectives. In J. Horváth & M. Nikolov (Eds.), *UPRT 2007: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 149–168). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Nunan, D., & Bailey, K. (2009). *Exploring second language classroom research: A comprehensive guide*. Boston: Heinle.
- Postman, N., & Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. New York: Dell.
- Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. Basingstoke (UK): Palgrave Macmillan.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Sheen, R. (2003). Focus on form – a myth in the making? *ELT Journal*, 57(3), 225–233.
- Slimani, A. (1992). Evaluation of classroom interaction. In J. C. Alderson & A. Beretta (Eds.), *Evaluating second language education* (pp. 197–220). Cambridge: Cambridge University Press.
- Suszczyńska, M. (1999). Apologizing in English, Polish and Hungarian: Different languages, different strategies. *Journal of Pragmatics*, 31(8), 1053–1065.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 234–245). Rowley, MA: Newbury House.
- Tóth, Z. (2007). Foreign language anxiety: A study of first-year English majors. Unpublished doctoral dissertation, Eötvös Loránd University, Budapest.
- Ur, P. (1981). *Discussions that work*. Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky, Volume 1. Problems of general psychology. Including the volume Thinking and speech*. R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.). New York: Plenum Press.

## A témához kapcsolódó saját publikációk és tudományos munkák

- Williams, T. (2015). 'Can we have a ... question?': The dearth of communication breakdowns in a group of Hungarian EFL learners (pp. 218–234). *UPRT 2015: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Williams, T. (2015). 'This is not good and this is not good and this is not good': The task-based language teaching paradigm at the semiperiphery? In I. Annus (Ed.), *European encounters: Language, culture, and identity* (pp. 35–50). Szeged: JATEPress Kiadó.
- Williams, T. (2014). (Re-)shaping the task: The unpredictability of EFL learners' speaking task performance. In J. Horváth & P. Medgyes (Eds.), *Studies in honour of Marianne Nikolov* (pp. 216–226). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Williams, T. (2013). Review of Andreas Müller-Hartmann and Marita Schocker-von Ditzfurth. *Teaching English: Task-supported language learning* (Paderborn, Germany: Ferdinand Schöningh, 2011). *ELT Journal*, 67(1), 158–160.
- Williams, T. (2013). The link between a new language teaching technique and learners' traditional beliefs. *Porta Linguarum*, 19, 41–58.
- Williams, T. (2013). Beyond the black box: A sociocultural exploration of speaking task performance. In J. Dombi, J. Horváth & M. Nikolov (Eds.), *UPRT 2013: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 3–15). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Williams, T. (2012). Beyond negotiation for meaning: Constructivist processes in speaking task performance. In S. Tóth (Ed.), *Társadalmi változások – nyelvi változások: Alkalmazott Nyelvészeti Kutatások a Kárpát-medencében* (pp. 318–323). Szeged: A XXII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus.
- Williams, T. (2011). 'I would like to speak it as perfectly as possible': The potential for TBLT in Hungarian EFL. In J. Horváth (Ed.), *UPRT 2011: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 105–118). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Williams, T. (2010). Review of Kris Van den Branden, Martin Bygate & John M. Norris (Eds.), *Task-based language teaching: A reader* (Amsterdam: John Benjamins, 2009). *ELT Journal*, 64(3), 351–354.
- Williams, T. (2009). Review of Kris Van den Branden, Koen Van Gorp & Machteld Verhelst (Eds.), *Tasks in action: Task-based language education from a classroom-based perspective* (Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2007). *ELT Journal*, 63(4), 429–433.