



Tevékenykedtető feladattípusok a fenntarthatóságért

Gombkötőné Lombár Izabella¹

Absztrakt:

A környezetvédelem ügye, a környezettudatosság hétköznapi gyakorlatának elfogadtatása és az arra való motiváció nem csak a környezetismeret és a természettudomány órákon kerül előtérbe, hanem valamennyi tantárgy immár lényeges, integrált része. Nyelvtanulóknál különösen fontos, hiszen az elmúlt évek valamennyi vizsgatípusában megjelentek a témával kapcsolatos szövegek. A felső tagozatos magyarórákon is változatosan juthat szerephez a téma, ugyanis kiváló alapot ad a szövegfajták (érvelő, ismeretterjesztő, véleményformáló) tanításához. Az elmúlt évek tanári gyakorlatában mindkét tantárgyam (magyar és francia) és mindkét korosztály (felső tagozat és gimnázium) esetében számos didaktikai eljárást próbáltam ki, hogy a fenntarthatóság témáját integráljam az óráimba, amelyeket a tevékenykedtető feladattípusok használata jellemez. Ezeket a jó gyakorlatokat kívánom megosztani tanulmányomban, bevezetőként röviden vázolom a tevékenykedtető módszer elméletét. A tevékenykedtető szemléletnek és a változatos tanórai eljárásoknak köszönhetően a diákok a tanórákon nem csak tanulóként, hanem társadalmi szereplőként jelennek meg, tágabb környezetükről is tanulnak gondolkodni, véleményt formálni, tervezni. A környezeti nevelés alapvető ismereteinek átadása az egyéb tantárgyak feladata. Azonban a fenntarthatóságról való tudás és az ezzel kapcsolatos világismeret aktivizálása, felhasználása elengedhetetlen része a többi tantárgy módszertani gyakorlatának is.

Kulcsszavak:

tevékenykedtető feladatok, tantárgyközi kapcsolatok, fenntarthatóságra nevelés, francia nyelv tanítása, magyartanítás, nyílt végű feladatok, Komplex Instrukciós Program

Bevezetés

A tevékenykedtető feladattípusokon (task-based teaching / tâches, méthodes actionnelles) alapuló tanítási módszerek immár harminc éve részét képezik a pedagógiai közgondolkodásnak (vö. Ellis, 2019; Kovács & Trentinné Benkő,

¹ Benkő István Református Általános Iskola és Gimnázium; 

2019; Bolen 2021). Ennek következtében az Európai Unió által publikált, valamennyi tagország által elfogadott nyelvtanítási stratégia, a Közös európai referenciakeret (CEFR (angol) / CECRL (francia)) is továbblép annál, hogy A1-estől C2-es szintig definiálja és rendszerezze a nyelvi szinteket, megalapozva ezzel a nyelvkönyvek és a nyelvvizsgák felépítését. Ennél sokrétűbb ajánlásokat tesz a módszerek, illetve a didaktikai szemlélet szempontjából (Pertl, 2002). Lefekteti a kompetenciaalapú nyelvtanítás alapjait, azaz az elvárt nyelvtudást pragmatikus, a hétköznapokban használható ismeretként tételezi, elvárja az írott szöveg-értést és hallott szöveg-értést, a nyelvhelyességet, az írott szöveg-alkotást és a szóbeli kommunikációt, önkifejezést.

Az azóta eltelt évtizedek alatt a kiadott nyelvkönyvek és az átformált nyelvvizsgarendszer hatására mindez széleskörű ismertségre tett szert. A *be-mutatás-gyakorlás-használatba ültetés* (Presentation-Practice-Production – PPP) típusú módszerek kiegészítéseként és a *bementi mérés-tanítás-dolgozat* (Test-Teach-Test – TTT) iskolai ritmust megtörve terjednek a diákok aktivitására apelláló, tevékenykedtetését célzó osztálytermi eljárások (Jackson, 2022). Egyre nagyobb társadalmi körben érdemes tehát ismertté tenni a referenciakeret elméleti háttéréként megjelenő cselekvésközpontú nyelvtanítást, melynek lényege, hogy az egyre fontosabbá váló nyelvtudás (nyelvtan és szókincs) mellett előtérbe kerül a nyelvhasználat célja is. Azaz: mire használjuk a tanultakat? Arra a felismerésre kíván eljutni, hogy a nyelv nem más, mint a társadalmi cselekvés része, sőt, a nyelvhasználat maga is egyfajta társadalmi cselekvés (Rosen, 2009). A cselekvésközpontú ismeretközvetítés során a diákokat az egyes feladattípusok úgy orientálják, hogy képesek legyenek a tanultakat társadalmi viselkedésformákba illeszteni.

A tevékenykedtető feladatok túllépnek a 80-as évek kommunikációalapú nyelvtanítási stratégiáin, amelyek elsősorban azt szorgalmazták, hogy a diákok ne csak a nyelvi szerkezetekre és a szókincsekre támaszkodva folytasák a nyelvelsajátítást az idegennyelv-tanulás esetében, hanem szituációkon keresztül ismerkedjenek az élő nyelvvel. A továbblépésre való igény már az 1980-as 1990-es években megjelenik (Ellis, 2019): az új szemlélet szerint a tanórai nyelvhasználat minél közelebb áll a tanulók személyiségéhez és az általuk ismert, betöltött társadalmi szerepekhez, annál sikeresebb és magabiztosabb lesz az élő nyelvi kommunikáció. Elkerülhetetlen tehát, hogy a tanórai helyzet valamennyi szereplője tudatában legyen a közös cselekvést célzó együttgondolkodás szükségességének, a tananyagon kívüli, a társadalomban előforduló valódi élethelyzeteket, sőt, társadalmi jelenségeket integráló nyílt végű feladattípusok segítségével. Ezzel összefüggésben számba veszi a tanulóknak a világra vonatkozó ismereteit, véleményét, nézőpontját. Tehát a célzottan, tanórai helyzetben megvalósuló szituatív nyelvelsajátításon túlmenően elvárásaként fogalmazódik meg az autentikus helyzetekben való önálló boldogulás modellálása. Mivel a tevékenykedtető módszer (Ellis, 2019) ezáltal hidat teremt a való élet és az iskola didaktikai célból leegyszerűsített tananyaga közé, alapja lehet bármely eredeti szöveg, hanganyag, kép-, illetve

videóanyag, azaz minden olyan, a társadalmi kommunikációban megjelenő szöveges vagy audiovizuális hordozó, amely nem tankönyvi szöveg vagy feladat. Ezek az életből vett és az órákon megosztott sajtótermékek vagy művészeti alkotások igényt támasztanak a tanulóknál arra, hogy a tanultakat hozzájuk összefüggésbe a társadalmi valósággal (Rosen, 2009).

Az eredeti dokumentumok tanórákon való használatának gyakorlata mutatja, hogy egyre inkább körvonalazódik az az iskolával szembeni társadalmi igény, hogy a diákok minél többet tudjanak meg a természeti és társadalmi valóságról, és minél többször legyenek képesek az iskolában közvetített ismeretek segítségével visszacsatolni a való életre, akár társadalmi szereplőként, akár véleményformálóként (Frappa, 2021). A természettudományos gondolkodás fejlesztése és a fenntarthatóság témaköre egyaránt alkalmas arra, hogy a diákok látószöge szélesedjen, maguk is cselekvővé váljanak szűkebb-tágabb közösségek életében, illetve hagyják, hogy azok visszahassanak rájuk. Ha a didaktizált tananyagokon felül minél több eredeti dokumentummal, például versekkel, viccekkel, könyvrészletekkel, mese- és rövidfilmekkel, YouTube-videó részletekkel tarkítunk egy-egy tanórát és engedjük, hogy kisebb-nagyobb diákjaink a tanmenet által előírtakat összefüggésbe tudják hozni a való világból származó dokumentumokkal, akkor lassan véleményformálóká válnak, megérkeznek a valódi társadalmi valóságba. Tehát a kultúra közegeivel való folyamatos kapcsolattartás elengedhetetlen a tanórákon, legyen az a múlt kulturális öröksége, a jelenkor társadalmi-kulturális kontextusa vagy egyfajta interkulturális érzékenység, más civilizációk befogadása. Bár a kultúra fogalma, ahogyan arra a következő idézet is utal, rendkívül szer-teágazó, az abba való beágyazódásra való rávezetés nem hiányozhat tanóráinkból akár önálló ismeretszerzés, vagy összehasonlítás, problémamegoldás, véleményformálás, esetleg személyes attitűdök kialakításának segítségével.

„Miről van szó, amikor azt mondom, 'kultúra'? A civilizációra gondolok? (ez a benépesülés korszakára, az ókorra utal) Vagy a nemzetre? (ez pedig a népre és a társadalomra) Esetleg fajra? (a tisztaság illúziójaként) Mentalitásra? (ami lehetne a lélek) Erkölcsekre? (viselkedésmódok juthatnak eszünkbe) Szokásokra? (ez felidézheti mindazt, amit az embertársainktól tanulunk el) Hagyományra? (ami egyfajta emlékezet) Örökségre? (ez utal a genetikai kódokra, a generációkon át átadott tudásra, az oktatásra) Vagy identitásra? (ami szintén lehet a befogadottság, a valahova tartozás tudata)”.² (Chanson, 2016, p. 30)

² A tanulmány szerzőjének fordítása. Az eredeti szöveg : « Lorsque je dis 'culture', est-ce que je pense civilisation (qui renvoie à aire de peuplement) ? Nation, (qui renvoie à peuple et société) ? Race, (qui renvoie aux fantômes de pureté) ? Mentalité, (qui renvoie à âme) ? Mœurs, (qui renvoie aux comportements) ? Coutumes (qui renvoie aux acquisitions) ? Tradition, (qui renvoie à la mémoire) ? Hérité, (qui renvoie aux vérifications génétiques, à la transmission, à l'éducation) ? Ou encore identité (qui renvoie aux affiliations, à l'appartenance) ? »

Mindig és továbbra is kérdés ugyanis, hogy mi is a kultúra, s az idézett Chanson- szöveg (2016) szerint is az értelmezés rendkívül sokrétű lehet. Igyekszem nyílt végű, tevékenykedtető feladataimat, kisebb-nagyobb projektfeladataimat úgy összeállítani, hogy tudatában vagyok az egyes feladatok kultúráközevetítő szerepének. Bármely tantárgy oktatása esetén nem csak a tananyagot adjuk át, hanem kulturális ismeretek megosztását is végezzük.

A tevékenykedtető feladatok nem elsősorban arra szolgálnak ugyanakkor, hogy bővítsük kulturális ismereteinket. Gyakorlatba ültetésükkel maguk a diákok önbizalomra tesznek szert abban, hogy ők maguk is a kultúra teremtői, fenntartói, újragondolói, azaz korunk társadalmi valóságának szereplői, alkotói (Gautherot, 2009). A tevékenykedtető feladat célja, hogy a tanulók ne csak megtanulják a tananyagot és begyakorolják, ne csak használni tudják a hétköznapi életben, hanem tudásukban a cselekvés lehetőségét lássák, segítségével stratégiák mentén autentikus, a valódi társadalmi-természeti környezetben adott problémákat oldjanak meg közösen (Jackson, 2022).

Tevékenykedtető feladattípusok a tanórai gyakorlatban

Az újpesti Benkő István Református Általános Iskola és Gimnázium évek óta szívügyének tekinti a progresszív pedagógiai szemléletre való átállást. Ennek jegyében a vezetőség, tanárok és diákok egyaránt nyitottak arra, hogy új módszerek kipróbálására legyen lehetőség az órákon. Az alábbiakban négyféle, eltérő jellegű tevékenykedtető feladatot mutatok be. Mindegyiket valóban ki is próbáltam a 2022/2023-as tanévben, tehát nem csak a feladatot írom le, hanem az azzal kapcsolatos tapasztalataimról is beszámolok. Az alábbi feladatok zömét franciaórákon illesztettem be, de beszámolok egy felső tagozatos magyarórai tapasztalatomról is.

Magyarórai tevékenykedtető feladat

Először is egy hatodik osztályos magyar nyelv órai komplex, tantárgyközi-séget is megvalósító feladatot mutatok be. Ennek segítségével arra kívánok rávilágítani, hogy ha a diákoknak átadjuk a kezdeményezést, és úgy irányítjuk az órai munkát, hogy az ő gondolataik, megoldásaik, véleményük, közös produktumaik és a tananyag folyamatos kapcsolatban legyen, akkor a motiváció és az eredményesség is nagyobb lesz. A tevékenykedtetés lényege ezen az tanórán, hogy a diákok megkapják az eredeti dokumentumot, amely Paul Cézanne: Almák és narancsok (1900) című festménye és tanári segítséggel ők maguk mondanak el minél többet az ígék természetéről. Két tanulócsoportban valósult meg ez az óra, a nyelvi tagozatos 6/a-ban, a matematika tagozatos 6/m-ben.

Feladatleírás: Nézd meg a festményt (1. ábra)! Gyűjts annyi ígét a kép alapján, amennyi csak eszedbe jut! Dolgozhattok párbán, illetve egyéni-
leg is.

1. ábra

Paul Cézanne: *Almák és narancsok című festménye alapján kerestek a diákok cselekvést és történetet jelentő igéket.*

(Forrás: <https://www.wikiart.org/en/paul-cezanne/apples-and-oranges>)



A 6/a-sok nagyrészt cselekvést jelentő igéket gyűjtöttek, tehát elvonatkoztattak a látottaktól és nem a természetismeret órán a gyümölcsökről tanultak vagy az életben tapasztaltak alapján válaszoltak, hanem inkább beleképelték a gyümölcsöket, illetve magát a festményt is az emberi világba, és úgy gyűjtöttek olyan igéket, mint a *fest, eszik, elhelyez, főz, facsar, szagol, tálal, terít*. Ugyanakkor történetet kifejező igéket is gyűjtöttek, sokkal kevesebbet. Ezek inkább tükrözik természetismereti tudásukat, mint képzelőerejüket: így a *gurul, megéri, megromlik, díszleg*. A 6/m osztály tagjai viszont kizárólag történetet kifejező igéket gyűjtöttek: *lóg, gurul, fonnyad, romlik, piroslik, leszik, marad*. Az első feladatot követően segítettem nekik, az általuk gyűjtött igéket két oszlopba írva kivetítettem, majd megkértem őket, hogy próbálják megfogalmazni, mi a különbség a két csoport között. Végül meg is tanultuk az új nyelvtani terminusokat.

A fenti feladat természetesen arra is szolgál, hogy induktív pedagógiai módszerrel a diákok maguk jöjjenek rá az igék jelentés szerinti fajtáira. Ezen felül ugyanakkor művészettörténeti ismereteik is bővülnek, a festmény szemlélésének köszönhetően egy, a képernyőn és a hétköznapokban megszokott vizualitástól eltérő látványvilágot fogadnak be. Kulturálisan gazdagodnak tehát, de tudják mozgósítani természettudományos ismereteiket is. A feladat hasznossága, hogy virtuális, numerikus vizualitás helyett művészi értékkel rendelkező festménnyel találkoznak a gyerekek, s a tevékenykedő feladatnak köszönhetően motiváltak, szinte észrevétlenül mozgósítják természettudományi ismereteiket, bővítik anyanyelvi és művészettörténeti tudásukat.

Tevékenykedtető feladatok francia nyelv órán

A0–A1-es szintű tevékenykedtető feladat francia nyelvből

A következő tevékenykedtető feladat kezdő idegen nyelvi csoportokban alkalmazható, akár hetedikben, akár kilencedikben. Ezzel a tanórával azt kívánom bizonyítani, hogy a társadalmi-környezetvédelmi kérdésekről való véleményformáláshoz a diákoknak nincs feltétlenül szüksége B1–B2-es nyelvi szintre. Ez azért fontos, mert sokszor a nyelvtanulók a középiskola ideje alatt nem feltétlenül kapnak lehetőséget, ha csak nem az első nyelvből, hogy a véleményüket kifejezzék fontos, például fenntarthatósági kérdésekben. Az alábbi tevékenykedtető feladat arra ad példát, hogy néhány kész nyelvi elem ismeretében tanulóink képesek úgy építkezni, hogy önállóan fejezzék ki magukat és mondatokat formáljanak fenntarthatósági kérdésekben. A feladat némi előismeretet igényel tehát, tudni kell hozzá a szeretem–nem szeretem igéket, illetve néhány egyszerű főnevet.

Feladatleírás: A szeretem–nem szeretem igék és a megadott szavak segítségével alkossatok szóban, párban mondatokat! Használjátok a határozott névelőt!³

2. ábra

LeZExpert Fle tananyag. A poszter szeretem–nem szeretem igéket tartalmaz narancssárgával és egyszerű főneveket, köztük például műanyag, növényi tej, fókabébi, kánikula. A diákok önállóan alkotnak mondatokat a megadottak alapján. (Forrás: <https://leszexpertsfle.com/>)

Faites 10 phrases maximum pour parler de vos goûts. MiniZ articles définis ou indéfinis A0

les Alpes les filles l'or le fromage les chats
 les musées les animaux la tour Eiffel le Portugal le plastique la nuit
 les livres les enfants l'été le jus d'orange le jour le froid la vie
 les bébés phoques les tracteurs le café au lait de soja la gymnastique les garçons
 l'école
 les ordinateurs portables les réseaux sociaux
 les conflits les voyages en avion la pizza à l'ananas
 la Chine l'Arc de triomphe les discussions sur Zoom
 les cours de français les États-Unis
 les problèmes
 l'Italie la droite le yoga la télévision l'hiver
 le Louvre le football la politique
 l'informatique le travail la gauche
 le pain français

Complétez la règle des articles définis.
 AU SINGULIER :
 - Avec les mots féminins, on utilise l'article : _____
 - Avec les mots masculins, on utilise l'article : _____
 - Avec les mots qui commencent avec a, e, h, i, u, o, on utilise l'article : _____
 AU PLURIEL, on utilise l'article : _____

J'AIME... JE N'AIME PAS BEAUCOUP...
 J'ADORE... JE DÉTESTE... JE PRÉFÈRE...

J'adore la pizza à l'ananas et j'odeste les voyages en avion.

³ Utilisez les verbes aimer-ne pas aimer avec des articles définis! Faites des phrases en paire!

Az 1. ábrán látható poszteren a tanulók többek között olyan szavakat kapnak, mint *fókabébi, műanyag, macska, tél, nyár, állatok, természet, szójatejes kávé*. És olyan mondatokat tudnak így alkotni, mint például *Nem szeretem a műanyagot. Imádom az állatokat*. A feladat jó alkalmat teremt a szókincsbővítésre, hiszen a diákok megkérdézhetik az általuk nem ismert szavak jelentését, nyelvtani szabály (szeretem–nem szeretem igék + határozott névelő) gyakorlatba ültetésére, a szóbeli kommunikációra és a kiejtés gyakorlására, tehát nyelvi ismereteik bővítésére és felhasználására egyaránt. Ugyanakkor a fenti tevékenykedtetés társadalmi szerepvállalásra való nevelést is rejt, illetve mechanizmusokat ad a fenntarthatósági kérdésekben való eligazodásra. A diákok ugyanis nem fognak olyan mondatokat mondani, hogy *Utálom a természetet*. Tehát valahol az ismétlés révén a környezetvédelemmel kapcsolatos pozitív gondolatok már itt, A0–A1-es szinten is beépülhetnek a tanulók gondolkodásába.

A2-es szintű tevékenykedtető feladat francia nyelvből

Egy tizedik osztályos tevékenykedtető feladatot fogok harmadikként bemutatni, francia nyelvből. Előzetes tudásként a tanórát megelőzően vettük a környezetvédelem szókincsét szólista alapján, A2-es szinten. Majd az itt tárgyalt tanórán egy eredeti dokumentum bemutatásával kezdtem az órát. Egy olyan infografikát értelmeztünk együtt (3. ábra), amelyet a francia kormány honlapjáról vettem és a fenntartható otthonnal kapcsolatos ajánlások szerepelnek rajta. Az infografika feliratainak még a megfogalmazása is hatásos, hiszen egyes szám első személyben szerepelnek rajta a mondatok, nem pedig tanácsként, felszólító módban. Így lehetőséget teremt az olvasó számára arra, hogy teljesen azonosuljon a mondanivalóval. Például: *Rendszeresen szellőztetem a lakásom. Óvom a biodiverzitást, különféle növényeket tartok. Egyre profibb leszek abban, hogy megszerelem, ami elromlik*. Ezeket az állításokat megismertük és értelmeztük. Ez után a diákok kaptak egy mintadialógust, amelyben egy lakástulajdonos francia vendéget fogad, aki nála fog megszállni és megbeszéli az átmeneti együttlakást.

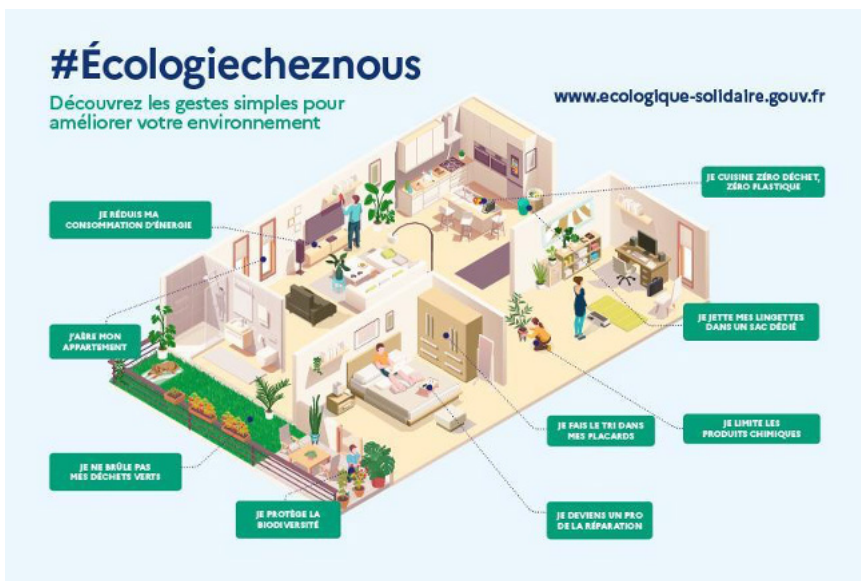
Feladatleírás: Írjátok át a tanultak alapján a kapott párbeszédet a fenntartható otthon tulajdonosa és a francia vendég közötti dialógusra! Építsetek bele a ma és az előző órán tanult szókincsset! Dolgozzatok párban, majd adjátok is elő, amit készítettetek! Használjátok az infografikát!⁴

⁴ Écrivez un dialogue entre le propriétaire de l'appartement écologique et son invité! Utilisez l'infographie, le dialogue de base et le lexique de l'écologie! Travaillez en paire!

3. ábra

A környezetbarát otthon – infográfia a francia kormány honlapjáról, amely alapján a diákok párbeszédet alkottak, bemutatták, hogyan mutatja be öko elven működő otthonát egy lakástulajdonos.

(Forrás: <https://www.ecologie.gouv.fr/ecologiecheznous-decouvrez-10-gestes-simples-ameliorer-votre-environnement>)



A tanulók közös munkája nyomán az alábbi kérdések kerültek bele az új dialógusba: *Milyen háztartási gépeket használasz, melyeket nem?, Miért ilyen kicsi a hűtőd?, Miért nincs kádad?, Kölcsönvehetem majd a kerékpárod? Imádom a zöldségeket és a gyümölcsöket. Megyünk majd a helyi piacra?.* E tevékenykedtető feladat tanulsága, hogy a szókincs és kész beszédpanelek alkalmazásával, a diákok világismeretének mozgósításával képesek a fenntarthatóság gondolatát beépíteni a feladatnak megfelelő szövegtípusba. Itt most ez egy dialógus volt, de biztos vagyok benne, hogy hasonlóan jól működött volna a kreativitásuk egy másik, akár érvelő, akár véleményformáló szövegtípus esetén. Illetve az itt megszerzett tudást akár be is tudják építeni majd más, akár írott, akár szóbeli szövegformálásukba.

B1-es szintű tevékenykedtető feladat francia nyelvből

Hasonlóan kreatív tevékenykedtető feladatot mutatok be franciából, amelyet a tizenegyedik osztályosokkal végeztem el. Ehhez is szükség volt előismertekre, elsősorban itt is a környezetvédelem szókincsére. Mielőtt a feladatot kiadtam a csoportoknak, közösen megnéztünk és értelmeztünk egy videót, ehhez zárt végű feladatokat alkalmaztam. A tárgyalt autentikus videó egy

idős férfi életét mutatja be, aki Franciaországban, egy erdőben lakik, nomád életkörülmények között. Alexis, a bemutatott idős úr beszél természetes, önellátó életformájáról és arról, hogy hogyan tart műhelyfoglalkozásokat a hozzá látogatók számára. A videó egy csodát tár a diákok elé: hogyan lehetünk főszereplők abban, hogy tudatosan alakítjuk környezeti körülményeinket és válunk autonómmá. Alexis ráadásul a nyugdíja el nem költött részéből a világ minden táján diákokat támogat, így az életformájából keletkező megtakarítások segítségével még humanitárius tevékenységet is végez. A videó értelmezése céljából IKT.eszközökkel LearningApps feladatokat oldottunk meg.

Iskolánkban 2017 óta alkalmazzuk a Komplex Instrukciós Programot (KIP), amelynek feladattípusait is jól kellett, hogy ismerjék a diákok. A KIP heterogén tanulói összetételű feltételező, státuszkezelést célzó, egyfajta csoportmunka-szervezésen alapuló tanítási módszer. Hazánkban 2000-ben adaptálta K. Nagy Emese, majd innováció eredményeként Komplex Instrukciós Program (továbbiakban KIP) néven jelent meg a magyar oktatásban. Lényege, hogy az eltérő képességű tanulók szabályozott együttműködési normák mentén közösen hatékonyabban dolgozzanak, mint önállóan vagy versenyhelyzetben. A tanár dönti el, ki lesz a diákcsoportban a koordinátor, az íródeák vagy a beszámoló, így minden tanuló kénytelen lesz akár olyan tevékenységformákat is begyakorolni, amelyek nem a személyiségéből adódnának. A módszer alap gondolata, hogy minél többet kommunikálnak a tanulók a tananyaggal kapcsolatban, annál sikeresebb az ismeretsajátítás. A módszer, a státuszkezelő hatásának köszönhetően csökkenti a tanulók közötti rangsorbeli különbséget, sikerélményhez juttatja az alulmotivált tanulókat is (K. Nagy, 2015.). Franciás diákjaim számos alkalommal végeznek KIP-es feladatot, ezért jól ismerik tanulóként, ám a most leírásra kerülő tevékenykedtető órán rajtuk volt a sor, nekik kellett egymás számára nyílt végű feladatokat alkotniuk.

Feladatleírás: A megtekintett videó alapján⁵ készítsetek hármass csoportokban egy-egy KIP-es, nyílt végű feladatot. Minden csapat feladatát egy másik csapat fogja kapni.⁶

⁵ <https://www.brut.media/fr/nature/alexis-robert-81-ans-presente-l-ecolieu-qu-il-a-fonde-02c61bde-f31f-4884-85c6-47e54e5c0093>

⁶ Suite à la vidéo, préparez des tâches à vos camarades! Ensuite, nous allons faire le tour des exercices entre les groupes.

4. ábra

Alexis háza – az én álomházam. Diákillusztráció az első feladat prezentációjához.



Nyílt végű feladataikat segítettem véglegesíteni, majd a csoportok feladatát cseréltek és valamennyi csapat egy másikét oldotta meg. A diákok a következő feladatokat alkották meg:

1. Alexis öko-oktatóközpontja

Készítsétek el Alexis öko oktatóközpontjának képét (4. ábra)! Ábrázoljátok és nevezzétek meg a helyszíneket, adjátok meg, hol mit csinál Alexis, illetve ha éppen itt vannak, a látogatók!⁷

2. Köszönöm a pártfogást!

Kongói diák vagy, Alexis egyik pártfogoltja. Írj levelet Alexisnek, amelyben megköszönöd neki az anyagi segítséget.⁸

3. „Alexis hétköznapijai követik a természet rendjét”

– hangzik el a videóban. Alkossátok meg Alexis napirendjét!⁹

⁷ L'écolieu d'Alexis. Décrivez ez dessinez l'image de l'écolieu d'Alexis. Quelles sont ses parties et quelles sont les fonctions des parties, qu'est-ce qu'on peut y faire?

⁸ Merci pour le mentorat! Tu es un étudiant congolais. Écris une lettre à Alexis pour le remercier pour son aide financière.

⁹ „Les journées d'Alexis suivent le rythme de la nature” – préparez la routine quotidienne d'Alexis!

A fenti tevékenykedtető feladatok lényege tehát, hogy a diákoknak minél többet mutassunk meg a tananyaggal kapcsolatos társadalmi szituációkból, problémákból, és lehetőleg nyílt végű feladatok segítségével olyan helyzetbe hozzuk őket, hogy ők maguk is aktívan tudjanak véleményt formálni, alkotni, kritikát megfogalmazni, mozgósítani saját személyiségüket, világismeretüket. Számos olyan, a fenntarthatóság témakörével kapcsolatban is jó lehetőségeket rejtő órászervezési típus van, akár a fenti négy példa által már érintett, akár azokon kívüli, amelyek különösen alkalmasak a tevékenykedtető feladatok támogatására. Már említettem a nyílt végű, a diákokat gondolkodásra, kreativitásra készítető feladatokat. Ezek a legalkalmasabbak minden olyan tanítási helyzetben, amelyben szorosabbra akarjuk fűzni a tananyag, a diákok és a világ, a valóság viszonyát, hiszen esetükben egyénített válaszlehetőség van, és a tanuló bármit válaszol, jó lehet. Mivel nincs sablonválasz, tehát a tanultakat alkalmazzák a tanulók saját egyéni élethelyzeteikre, ezért fejleszti a tananyag és a világismeret egymásra vonatkoztatásának képességét. A már említett KIP – Komplex Instrucós Program – alkalmazása is jó választás lehet. Ebben az esetben is nyílt végű feladatkiosztást alkalmazunk, de a tanár általi csoportbeosztás tiszteletben tartásával, ami alkalmassá teszi a diákokat a státuszkezelésre. Továbbá bármely együttműködésre készítető feladattípus – pár- és csoportban való munka – lehetőséget ad az irányításra, segítségre, segítségkérésre, közös gondolkodásra, tudásmegosztásra. A projektalapú tanítás esetében elengedhetetlen, hogy eredményeképpen látható, fogható, tapintható eredmény jöjjön létre: ez lehet órai miniprojekt, például szófelhő megalkotása. Nem szabad kizárnunk a tapasztalati tanulást sem, azaz kimenni a természetbe, boltba menni és ott megnevezni, amit látunk, megbeszélni, hogy megéri-e megvenni. Ezen felül jó, ha az interdiszciplinaritás közegében mozgunk a fiatalokkal, hiszen csak így képesek a több szempontú megközelítésre, a kontextusba helyezésre, a műveltség gazdagítására, hogy túltekintsenek a tantárgyak határain és felfedezzék közöttük az összefüggéseket.

Összefoglalás

Összefoglalóan a tevékenykedtető feladattípusok hozadéka, hogy a diák beviheti a személyiségét, előzetes tudását, világismeretét és véleményét az órára és megoszthatja azokat a tanárával és a diáktársaival. Előnye, hogy ezzel nem szakadunk el a tananyagtól, de kulturális és társadalmi kontextust teremtünk köré. Továbbá fontos társadalmi, akár gazdasági kérdésekről gondolkodtathatunk, ide sorolhatók a különösen is kiemelt természet-tudományos, környezetvédelmi és fenntarthatósági kérdések, problémák. A tantárgyköziséget megvalósító óravezetés során a diákok közelebb kerülnek a tananyag – való élet kontinuumon az autentikus élethelyzetek megoldásához, ami azonnal társadalmi szereplővé teszi őket. A fenntarthatósággal kapcsolatos értékeket maguk is képviselni fogják, döntéseikben alapul fogják

venni. Ez azért is lényeges, mert a környezetvédelem ügye kiemelten fontos téma a hétköznapi életben éppúgy, mint a társadalom egésze számára. A diákok azonnal társadalmi szereplővé teszi az erről való gondolkodás, ráadásul vannak ezzel kapcsolatban hétköznapi gyakorlataik, tapasztalataik, tehát hozzá tudnak szólni. Végezetül minél többször kerül szóba a fenntarthatóság témája és minél többféle eltérő kontextusban, a tanulók pedig minél inkább olyan feladatokat kapnak, amelyek segítségével magukénak érezhetik, a diákok annál több gondolatot, döntést, értéket visznek magukkal.

Irodalom

- Bolen, J. (2021). *39 Task-Based Language Teaching and Learning Activities: A Very Practical Guide to Using TBL in the ESL/EFL Classroom*. Jackie Bolen.
- Chanson, P. (2016) De l'invention de la culture à l'interculturalité. In Suter, P., Bordessoule Gilléron, N., Fournier-Kiss, C. (Eds.), *Regards sur l'interculturalité. Un parcours interdisciplinaire*, (pp. 27–53). Métis Press.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. & Lambert C. (Eds.). (2019). *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108643689>
- Frappa, S. (2021). *Entre interprétation, compréhension et relativisme culturel, pour une utilisation des documents authentiques en classe de FLE: l'exemple du genre*. Sciences de l'Homme et Société. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03357028> (2024. 01. 25.)
- Gautherot, J-M. (2009). Glossaire des termes du CECR. *Le français dans le monde, recherches et applications*, 45, 169–191.
- Jackson, D. O. (2022). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009067973>
- K. Nagy, E. (2015). *KIP KÖNYV I-II*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Kovács, J. & Trentinné Benkő, É. (2019) *Task-Based Reader on Methodology and Children's Literature*. Eötvös Kiadó.
- Pertl, G. (2002, Ed.). *Közös európai referenciakeret*. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- Rosen, É. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le monde, recherches et applications*, 45, 6–14.

Building sustainability through an activity-based approach

The matter of environmental protection, the practice of environmental awareness and the motivation to do so are not only emphasised in environmental education and natural science classes, but are now an essential, integrated part of every taught subject. It is particularly important for language learners, as texts related to the topic have appeared

in every type of examination in recent years. The topic can play a varied role in the Hungarian classes of upper school students, as it provides an excellent basis for teaching text types (argumentative, informative, opinion-forming). In the course of my teaching practice in recent years, I have experimented with many didactic procedures for both my subjects and both age groups in order to integrate the topic of sustainability into my classes, which are characterized by the use of active tasks. I would like to share these good practices in my study, based on which I present the theory of task-based education. Thanks to active learning methods and varied class activities, students are engaged in their learning by thinking, discussing, investigating, and creating – and not only studying. As well as being learners they are also social actors, and also learn to think about their wider environment and form opinions. The transfer of basic knowledge of environmental education is the task of scientific subjects. However, the activation and use of knowledge about sustainability and related world knowledge is an essential part of the methodological practice of other subjects as well.

Keywords:

tasks, inter-subject relationships, education for sustainability, teaching French, teaching Hungarian, open-ended tasks, complex instruction method