

KAPUSI JÁNOS

Tartalom és nyelv integrációjának kérdései a hazai idegennyelvű középiskolai földrajzoktatás gyakorlatában

Kivonat:

A hazai kétnyelvű középiskolai programokban a földrajz az egyik leggyakrabban megjelenő idegen nyelven tanított tantárgy. Az idegen nyelven tanító földrajztanárok munkája sajátos tantárgy-pedagógiai kihívás, hiszen a szaktantárgyi ismeretátadást és készségfejlesztést, valamint a korszerű nyelvoktatás módszereit és célrendszerét kellene összhangba hozni egy olyan oktatási környezetben, ahol a kétnyelvűség és a földrajz egyaránt marginálisan kezelt terület. Tartalom és nyelv integrációja ugyanakkor számos módon és változatos formában megvalósulhat, függően a szaktanári szerepfelfogástól, a CLIL szemlélete iránti nyitottságtól vagy az önképzésre való hajlandóságtól. A tanulmány egy szaktanárok körében végzett kérdőíves kutatás tanulságain keresztül próbálja megvilágítani az idegennyelvű földrajztanítás kihívásait, elsősorban a nyelvoktatás és nyelvhasználat szemszögéből.

Kulcsszavak: CLIL, földrajzoktatás, kétnyelvű oktatás, idegennyelvű tantárgyoktatás, idegen nyelv

Bevezetés

Magyarországon jelenleg több mint 120 középfokú oktatási intézményben működnek két tanítási nyelvű, nemzetiségi és nemzetközi tanrendű programok 11 idegen nyelven. A hazai iskolarendszer kétnyelvűséget képviselő szegmense iskolatípusok, tannyelvek és képzési formák terén rendkívül változatos, közép-európai összevetésben is kiemelkedő. Bár ezen intézmények népszerűsége széles körben ismert, az eredményességüket megalapozó idegennyelvű tantárgyoktatás értékei meglehetősen kevés figyelmet kapnak. Különösen igaz ez a természettudományos tárgyak esetében, melyek a közelmúlt oktatáspolitikai súlypontváltásainak köszönhetően óraszám és presztízs terén egyaránt komoly veszteségeket szenvedtek.

A földrajz sem kivétel, pozíciójának gyengülésével párhuzamosan a földrajzi tudás és kompetenciák hasznosságát megkérdőjelező hangok is felerősödtek (Csorba, 2017; Seres & Makádi, 2022). Sajátosan alakult ugyanakkor a tantárgy sorsa azokban a kétnyelvű tagozatokat működtető iskolákban, ahol a földrajzot idegen nyelven tanítják és tanulják, hiszen a kétnyelvű oktatás keretei között ezen tantárgyak „házon belül” felértékelődnek, a szaktárgyi és nyelvi dimenziók összehangolásával egy sajátos új szaktanári gyakorlat alakul ki, kombinálva a kommunikatív nyelvoktatás módszereit a földrajzi kompetenciafejlesztéssel. Szaktanári oldalról nézve a földrajzoktatás és a

nyelvpedagógia kettős célrendszerének való megfelelés már önmagában is jelentős szakmai kihívás, hiszen mindez egy évtizedes taneszközfejlesztési hiányosságokkal nehezített oktatási rendszerben történik, amelyben az idegennyelvű tantárgyoktatás megvalósítása lényegében teljesen a szaktanár víziójára van bízva.

E tanulmány szempontjából kétnyelvű képzésnek tekintendő minden olyan középiskolai program, amelyben a tantárgyak egy részét a magyartól eltérő idegen nyelven tanítják, függetlenül a tanulók anyanyelvétől. Az adott idegen nyelv ezért lehet cél nyelv (a két tanítási nyelvű programokban), anyanyelv (az (a) típusú nemzetiségi oktatási-nevelési formában) és a nemzetközi tanrendű képzésekben az adott tanrendnek megfelelő tannyelv. A földrajz idegen nyelven történő tanításának gyakorlata mindhárom képzési formában jelen van, noha jelentős különbség, hogy míg a két tanítási nyelvű és a nemzetiségi képzésekben megvalósuló idegennyelvű földrajzórakon a hazai tantervben meghatározott témakörök és tartalmak jelennek meg, a nemzetközi – jellemzően angolszász, francia, német – tanrendű képzésekben a hazai tartalmi szabályozástól független módon, a külföldi tanrend hagyományainak, szellemiségének és súlypontjainak megfelelően valósul meg a földrajz oktatása (Kapusi, 2021a, 2024b).

Míg a kétnyelvű és kéttannyelvű oktatás nyelvpedagógiai vonatkozásaival, a kétnyelvűség oktatásban betöltött szerepével foglalkozó szakirodalom köré gyakorlatilag folyamatosan bővül, addig az idegennyelvű tantárgyoktatást érintő kutatások száma rendkívül alacsony és azok sem elsősorban a szaktárgy, mint inkább a nyelvtanítás oldaláról közelítenek ehhez a területhez. Ennek megfelelően e tanulmány is sokkal nagyobb mértékben tud nyelvpedagógiai forrásokra alapozni, mint földrajzi, szakmódszertani vagy tantárgy-pedagógiai szakirodalomra. A kutatási terület egyes aspektusait vizsgáló publikációk többsége a kétnyelvűséghez, a két tanítási nyelvű oktatás tannyelvi és nyelvpedagógiai hátteréhez, valamint a tartalomalapú nyelvoktatáshoz kapcsolódik. Ezen források elsősorban a kétnyelvű oktatás iskolateremtő egyéniségeihez (Vámos, 1998, 1999, 2007, 2009, 2017; Kovács, 2018; Kovács & Vámos, 2007; Vámos & Kovács, 2008; Trentinné, 2014, 2016), a CLIL gyakorlati megvalósítását tanulmányozó szerzőkhöz (Bakti & Szabó, 2016; Sherwin, 2021), valamint a kétnyelvű oktatás kognitív vonásaival foglalkozó kutatókhoz (Várkuti, 2010; Kisné, 2012) kapcsolódnak. Egy kisebb csoportba sorolhatók azok a források, amelyet egy adott tannyelv vagy intézményi gyakorlat szempontjából vizsgálják az idegennyelvű tantárgyoktatást, de a földrajz mint idegen nyelven tanított tantárgy helyzetét nem elemzik részletesen (Doró, 2005; Pélles, 2006; Gálné, 2007; Márkus, 2007; Papp, 2023).

A földrajz és az idegen nyelv kapcsolatát, tartalom és nyelv integrálási lehetőségeit, az idegennyelvű földrajzoktatásban megjelenő gyakorlatokat és taneszközöket jóval kevesebben kutatták, ezért nagyon kevés releváns háttéranyag került publikálásra. Bár egy-egy, jellemzően nyelvpedagógiai fókuszú írásban már szerepelnek földrajzi példák és hivatkozások (Bognár, 2000, 2005), az idegennyelvű földrajzoktatással kapcsolatban néhány tanulmány (Katona & Farsang, 2012; Kapusi, 2021a, 2021b, 2024a, 2024b; Bakti, 2023) mellett csak egyetemi szakdolgozatok születtek, melyek középpontjában egy-egy olyan releváns kutatási probléma áll, mint például a szaktantárgyi szókinccstanítás, a tananyagfejlesztés vagy az idegennyelvű földrajzoktatásban használt taneszközök vizsgálata (Pethő, 2005; Kaplár Fehér, 2006; Kis, 2015; Paja, 2019).

A tanulmány arra vállalkozik, hogy egy kérdőíves felmérés eredményein keresztül, a vizsgálat tanulságait saját tapasztalatokkal kiegészítve bemutassa a földrajzot idegen nyelven tanítók munkájának nyelvi dimenzióit (nyelvhasználat, nyelvtudatosság), a földrajztanári és nyelvtanári attitűd párhuzamosságának kihívásait, valamint azokat a tényezőket, amelyek meghatározzák, hogy a szaktantárgyi ismeretátadás vagy a nyelvi fejlesztés érvényesül-e az idegennyelvű földrajzoktatás és tananyagfejlesztés gyakorlatában. Ilyen fókuszú országos kutatásra sem a földrajz, sem más természettudományos tárgy vonatkozásában nem került sor korábban, a témában releváns nemzetközi vizsgálatok (Piotrowska, 2007, Zaparucha, 2007, Donert et al., 2008, Morawski & Budke, 2017) eredményei pedig – az érintett országok (Németország, Lengyelország) kétnyelvű oktatásában és földrajzoktatási hagyományaiban mutatkozó eltérések okán – csak korlátozottan kapcsolhatók a hazai szaktanári gyakorlathoz.

Az idegennyelvű földrajzoktatás szerepe a kétnyelvű középiskolai programokban

A földrajz már a modern kétnyelvű középiskolai programok bevezetésekor is a központilag ajánlott, idegen nyelvű tanításra alkalmasnak tartott tantárgyak között szerepelt (Vámos, 2008; Vámos & Kovács, 2017). Egyes iskolák és szaktanárok esetében tehát több mint három évtizedet ölel fel az idegennyelvű földrajzoktatás gyakorlata. A programok számának gyarapodásával és elterjedésével a földrajz is egyre nagyobb szerepet kapott a kétnyelvűség kialakításában és fenntartásában, eredményesen tanították és tanítják ma is, sőt, nem egy intézményben kifejezetten kulcs tantárgyként kezelik (Kapusi, 2024b). Az idegennyelvű földrajztanítás országsszerte megismert gyakorlata azt bizonyítja, hogy iskolatípustól és képzési formától függetlenül sikerült megtalálni és – a változások ellenére – stabilizálni a tantárgy helyét a kétnyelvű oktatás rendszerében. Ebből következően a földrajzoktatáson belül számos, képzésekre jellemző sajátosság és egyedi vonás alakult ki, függően attól, mi a képzés célja és abban milyen szerepet szánnak az idegennyelvű földrajztanítás gyakorlatának (Kapusi, 2021a, 2024b). Noha ezek a programok célrendszer, óraszámok, taneszközök, módszertan, kerettantervi háttér és kimeneti követelmények tekintetében egyaránt jelentősen eltérnek egymástól – nem is beszélve a szaktanárok képzettségéről, felkészültségéről, szakmai tapasztalatáról –, a tantárgyak és kiemelten a földrajz idegen nyelven történő oktatása mégis összekapcsolja őket (1. táblázat).

Míg a leginkább elterjedt két tanítási nyelvű oktatásban egy világnyelv elsajátítása a prioritás, az iskolák jóval szűkebb körében megvalósuló, hazánk demográfiai sokszínűségét megjelenítő nemzetiségi képzésekben az adott nemzetiségi kultúra és identitás megőrzése, fenntartása jelenti a nyelvtanulás – és egyben az idegennyelvű tantárgyoktatás – elsődleges célját. A nemzetközi tanrendű képzésekben – melyek többsége Budapesten, külföldi fenntartású intézményekben zajlik – a tantárgyakba és közösségi programokba ágyazva, jelentős részben az anyanyelvű tanárokkal való kommunikációban valósul meg a nyelvtanulás, így az idegen nyelven történő tanulás már egészen korán előtérbe kerül az idegennyelv-tanulással szemben.

1. táblázat

Kétnyelvű képzések a hazai középfokú oktatási intézményekben (saját szerkesztés)

kétnyelvű program típusa*	KÉT TANÍTÁSI NYELVŰ	NEMZETISÉGI**	NEMZETKÖZI
program célja	világnyelvek oktatása, magas szintű versenyképes nyelvtudás elsajátítása	nemzetiségi/kisebbségi kultúra, nyelv, identitás megőrzése és erősítése	nemzetközi oktatási rendszerekhez való kapcsolódás, külföldi továbbtanulás megalapozása
tannyelv	angol, francia, német, olasz, orosz, spanyol, kínai	horvát, német, román, szerb, szlovák	angol, francia, német, orosz
iskolatispus	gimnáziumok és technikumok (korábban szakközépiskolák, szakgimnáziumok)	csak gimnáziumok	gimnáziumok, ill. önálló nemzetközi iskolák
Idegen nyelven tanított tantárgyak	általában 3-6 tantárgy	a tantárgyak legalább 50%-a	a tantárgyak döntő többsége
tanterv/tanrend	magyar (NAT)	magyar (NAT)	magyartól eltérő (pl. brit, amerikai, német, osztrák, francia, orosz, nemzetközi / IB)
fenntartás	jellemzően állami, kisebb részben egyházi és alapítványi	állami, ill. nemzetiségi önkormányzati	jellemzően külföldi fenntartású (ill. 2-3 esetben állami, alapítványi fenntartású)
elhelyezkedés	decentralizált hálózat (Budapest, nagyobb iskolavárosok, vármegyeszékhelyek, kisebb települések), országos lefedettség	Budapest, ill. a magasabb nemzetiségi részarányal, kisebbségi nyelvoktatási hagyományokkal rendelkező települések	Budapest + regionális központok (Debrecen, Győr) + Kecskemét, Baja
programok száma (2009-2024)	130-140***	17	15-20
idegennyelvű földrajz- oktatásban használt taneszközök	nagyon korlátozottan elérhető, a célnyelvű tantárgyoktatásra nem adaptált, új kerettantervekre nem aktualizált taneszközök	tankönyvtárolról részben elérhető, új kerettantervekre nem aktualizált taneszközök	elérhető, az adott oktatási programra készített, rendszeresen aktualizált, jó minőségű taneszközök
a földrajzot idegen nyelven tanító szaktanárok	jellemzően magyar anyanyelvű, földrajz-nyelv szakos (vagy nyelvvizsgával tanító) szaktanárok, csak kevés olyan tanár van, akinek a célnyelv az anyanyelve	jellemzően magyar anyanyelvű, de az adott kisebbséghez tartozó, annak nyelvét (közel) anyanyelvi szinten beszélő tanárok	többnyire külföldi, kisebb részben magyar anyanyelvű tanárok
tanulók köre	döntő többségében magyar anyanyelvű tanulók	jellemzően a magyart és a nemzetiség nyelvét is beszélő tanulók	nem magyar anyanyelvű diákok aránya magas, a program tannyelve számos diák anyanyelve

* Néhány intézmény két vagy több eltérő tannyelven is ajánl kétnyelvű programokat. Sőt, néhány középiskola két különböző típusú programot (pl. két tanítási nyelvű és nemzetiségi, két tanítási nyelvű és nemzetközi) is működtet.

** A kutatásban csak azokat az intézményeket veszem figyelembe, ahol a magyartól eltérő nyelven is történik tantárgyoktatás (anyanyelvű vagy kétnyelvű nevelés-oktatási forma).

*** A programok be- és kivezetésének függvényében a tagozatok száma évről évre változik.

Az első modern kétnyelvű programokat az 1987-es „kéttannyelvűs fordulat” reformtörekvése hívta életre. A rendszerváltás utáni években még csak valamivel több mint tucatnyi intézmény az ezredforduló utánra egy több mint száz iskolából álló, számos tannyelvet, iskolatípust és képzési filozófiát magában foglaló hálózattá bővült (Vámos, 1998). A 2020-as évek kétnyelvű programjainak térképe tehát a demográfiai viszonyok mellett az utóbbi közel négy évtized országos és helyi szintű tannyelvpolitikai és területfejlesztési törekvéseinek együttes eredménye, a bővülés okai pedig részben az oktatást érintő stratégiai célokban, részben a társadalmi-gazdasági igényekben keresendők. Ez a több mint 100 középfokú intézményből álló hálózat egy tannyelvi szempontból legalább ennyire színes általános iskolai kínálatra támaszkodik, így a két szinten egyidőben több tízezer diák vesz részt olyan oktatásban, ahol a magyartól eltérő nyelven (is) tanítanak bizonyos tantárgyakat (Vámos, 2017, Kovács, 2018, Kapusi, 2024a).

Hazánk középiskolaiban az utóbbi másfél évtized adatai alapján 11 különböző tannyelvű oktatásra volt és van példa. A két tanítási nyelvű oktatásban hét (angol, francia, kínai, német, olasz, orosz, spanyol), a nemzetiségi nevelés-oktatásban öt (horvát, német, román, szerb, szlovák), a nemzetközi tanrendű programokban három (angol, francia, német) különböző tannyelv jelenik meg. A földrajz oktatása – a kínait leszámítva – minden idegen nyelven megvalósult. A német nyelvű földrajzoktatás – egyedülként – mindhárom képzési formában megjelenik, a legnépszerűbbnek számító angollal együtt kiemelkedve a tannyelvek sorából.

A földrajzot idegen nyelven tanító intézmények döntően két tanítási nyelvű gimnáziumok, melyek egy szűkebb köre nemzetiségi képzési formában működik. Az intézmények kisebb hányada a korábban szakközépiskolaként, majd szaggimnáziumként is ismert technikai program keretében kínál kétnyelvű képzést. A gimnáziumokban és a nemzetközi iskolákban a földrajz idegen nyelven tanítása elsősorban az intézmény döntése (pl. szakos ellátottság, szaktanterem, más idegen nyelven tanított tárgyak, helyi hagyományok és tantárgyi beágyazottság függvényében), ezzel szemben a szakképzésben a természettudományok „szakmaspecifikus” szelekción estek át, tehát csak az ágazathoz közvetlenül kapcsolódó tárgyat tanítják önálló tantárgyként. Ez azt jelenti, hogy a technikumok többségében a földrajz önálló tantárgyként már nem jelenik meg – így idegen nyelven sem ajánlható (Kapusi, 2024a). A turisztikai és közgazdasági képzést folytató iskolákban viszont a földrajz önállósága megmaradt – így idegen nyelven is tanítható –, ráadásul a „kedvezményezett” technikumok egy részében már a komplex természettudományt is idegen nyelven tanítják, ami ugyan nem érettségi tárgy, de remekül felkészíti a diákokat a magasabb évfolyamokon idegen nyelven tanulandó érettségi tantárgyakra.

Az idegen nyelven tanított tantárgyak tekintetében a földrajz az egyik legnépszerűbb választás, a kétnyelvű programmal rendelkező iskolák kétharmadára jellemző. Szaktanárok és tanulók sora erősíti azt a meggyőződést, miszerint az idegennyelvű földrajzoktatás számos előnnyel jár, szaknyelvi tartalma és tantárgyi sajátosságai miatt jelentős mértékben hozzájárul a képzés céljainak megvalósításához, valamint megteremti annak a lehetőségét, hogy a tanulók idegen nyelven is képesek legyenek földrajzból érettségi vizsgát tenni. A kétszintű érettségi vizsgarendszer közel két évtizedének publikus statisztikái alapján a földrajz idegen nyelven a legnépszerűbb, legtöbb nyelven választott nem kötelező érettségi tantárgy (Kapusi, 2021b, 2022). A nemzetközi tanrendű képzésekben a választási lehetőség a földrajz mint tantárgy

választhatóságában jelenik meg: az adott iskola – a képviselt tannyelv és tanrend szellemében – dönt arról, hogy tanítja-e önálló tárgyként: ha igen, akkor a diákok választhatnak, hogy felveszik-e, ebben az esetben viszont érettségizniük kell belőle.

Az idegennyelvű földrajzoktatás sajátos vonásai

Miért jó választás a földrajz?

A földrajz idegen nyelven történő tanítása-tanulása révén a tantárgy interdiszciplináris, tudományterületeket összekapcsoló szerepe egy rendkívül értékes nyelvi dimenzióval gazdagodik, hiszen a földrajzi tér megismeréséhez részben az elsajátítani kívánt idegen nyelv használatán keresztül vezet az út. Idegennyelvű földrajzórán a földrajzi ismeretátadás és készségfejlesztés, valamint a nyelvi kompetenciák fejlesztése egyidejűleg, egymást kiegészítve és erősítve történik (Bognár, 2005, Kapusi 2024b). Bár a kívülállók számára ez gyakran alig tűnik többnek a földrajzi tartalmak és szakkifejezések lefordításánál, valójában a földrajztanítás és a nyelvoktatás módszereinek komplex használatáról van szó, melynek eredményeként a tanuló az idegen nyelvet tudatosan, eszközként használva képessé válik a tantárgyi tartalmak elsajátítására, az idegen nyelven történő önálló ismeretszerzésre.

A földrajz egyik előnye, hogy szakszókincse, terminológiája közel áll a hétköznapi nyelvhasználathoz, a szakkifejezések hatékonyan támogatják a hagyományos nyelvoktatás céljait. A földrajz tanterve számos ponton kapcsolódik a nyelvi érettségi és nyelvvizsga témaköreihez, ami a magasabb évfolyamokon – a megfelelő szaktanári együttműködés mellett – hatékonyan kiaknázható (1. ábra). Más természettudományos tárgyakhoz képest a földrajz szaknyelvi tartalma valamivel könnyebben befogadható, bizonyos földrajzi tartalmakat már viszonylag alacsony szintű nyelvtudás mellett is el lehet sajátítani, részben ezért is gyakori választás a két tanítási nyelvű általános iskolai programokban (Kapusi, 2024b).

1. ábra

A földrajz idegen nyelven történő tanításának-tanulásának előnyei (a szerző korábbi kutatásai és szakmai tapasztalatai alapján, saját szerkesztés)



Mind a szókincs, mind a tematika sokoldalú nyelvi fejlesztésre, játékosításra ad lehetőséget, ami a tantárgy vizualitásával összekapcsolva élményszerű, több készséget párhuzamosan fejlesztő tanulási környezetet teremthet, motiválva ezzel magát a nyelvtanulás folyamatát is. Ez azért lényeges, mert a kétnyelvű középiskolai programokba bekerülő diákok nyelvi szintje jellemzően meglehetősen heterogén, egyazon osztályban vagy csoportban felsőfokú nyelvtudással rendelkező és a nyelvet korábban alig – vagy egyáltalán nem – tanuló diákok is tanulhatnak, a nyilvánvaló nyelvi-kommunikációs különbségek pedig mindkét irányban befolyásolhatják a tanulói motivációt (Vámos, 2008, Vámos & Kovács, 2017). Szaktantárgyon belül viszont ezek az alapvető nyelvi különbségek mérséklődnek, a gyengébb nyelvtudású tanulók egy részét motiválja a hátrányok leküzdése, ezért ők gyakran eredményesebbek, mint az erősebb nyelvi alapokkal érkező, ezért kényelmesebb, a tantárgyspecifikus szókincs tanulása iránt kevesebb érdeklődést mutató diákok. Ezzel párhuzamosan viszont az is megfigyelhető, hogy a tanulók egy része számottevő földrajzi alapok nélkül lép be a középfokú oktatásba, ami a tantárgy idegen nyelven történő tanulását is befolyásolja.

A földrajz integráló-szintetizáló jellegű tárgya, hidakat képez az egyes tudományterületek között. Ebből következik, hogy a tantárgyi koncentráció számos egyéb formája is megvalósítható, legyen szó történelemtől, más természettudományokról, a célnyelvi civilizáció és a nemzetiségi népismeret országismereti tartalmairól vagy akár szakképzésben megjelenő szakmai tantárgyakról (pl. turisztikai vagy közgazdasági profilú képzésben). Bár a különböző tantárgyi tartalmak spontán és tervezett módon is összekapcsolódnak, gyakran az egyes tantárgyak egymáshoz képest elcsúsztatva történő tanítása eredményez ilyen helyzeteket. Földrajzórán előfordul, hogy hamarabb kerülnek elő olyan, történelmi háttértudást igénylő anyagrészek (pl. a holdra szállás történelmi kontextusa vagy az Európai Unió kialakulásának folyamata), melyeket történelemből az adott évfolyamon még nem – de általános iskolában már talán – tanultak a tanulók.

Az idegennyelvű földrajzoktatás hozzáadott értéke – számos egyéb mellett – a földrajzi ismeretek állandó aktualitásában és a nyelvi fejlesztési lehetőségek változatosságában rejlik, hozzásegítve a diákokat a magas szintű, gyakorlatban is remekül hasznosítható nyelvtudás megszerzéséhez. Az idegennyelvi és a földrajzi készségek együttes fejlesztése új ismeretszerzési csatornákat nyit meg a diákok előtt, idegen nyelven az ismeretek szélesebb köre nyílik meg és válik elérhetővé a tanulók számára. A földrajz idegen nyelven történő tanulásához kapcsolódó sikerélmény pedig további motivációt jelenthet, a tanulók nagyobb önbizalommal és hatékonysággal sajátíthatnak el idegennyelvű tartalmakat, legyen szó egyetemi kurzusokról vagy munkahelyi feladatokról. Az idegennyelvű tantárgyoktatásról általában elmondható, hogy olyan készségek, önálló tanulási stratégiák kialakításához segíti a diákot, amelyek a felsőoktatásban és az egyre nemzetközibbé váló munkaerőpiacon is előnyt jelentenek. Érdemes kiemelni, hogy a kétnyelvű programokban az idegen nyelvű tárgyak tanítása jellemzően csoportbontásban vagy eleve kis létszámú csoportokban (pl. a nemzetközi tanrendű képzések) zajlik. Kisebb csoportokban jóval könnyebben bevonódnak a tanulók, ami sokkal több kommunikációs helyzetre ad lehetőséget tanár és diák között, aktív résztvevővé válnak olyan tanulók is, akik az egész osztály előtt alig vagy soha nem szólalnak meg.

Idegennyelvű tantárgyoktatás vagy tartalomalapú nyelvoktatás?

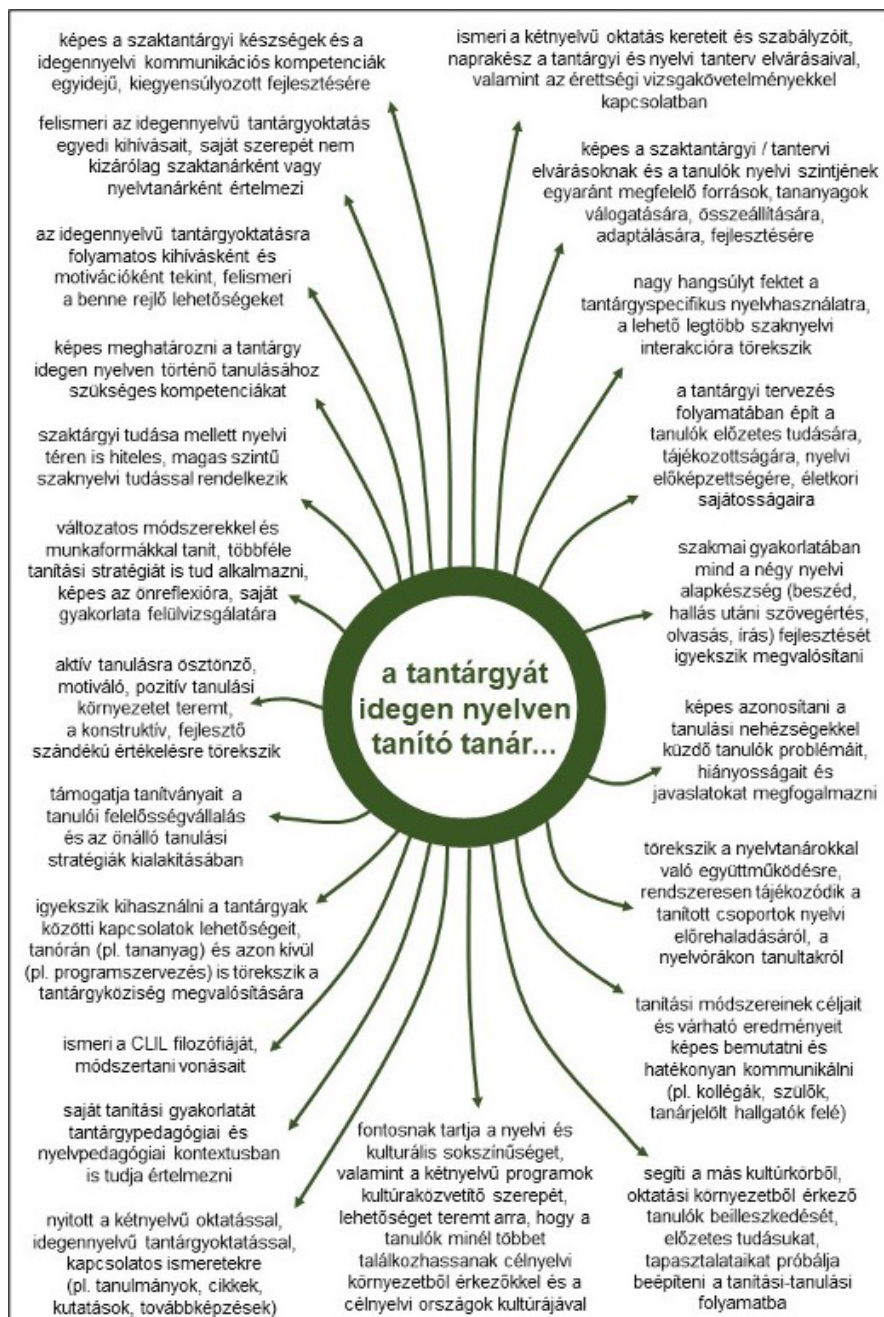
A földrajz tantárgyi erősségei a nyelvi fejlesztés célrendszerében is érvényesülnek, nem véletlenül tartják az idegennyelvű földrajzoktatást ideális terepnek a kétnyelvű programokban elterjedt tartalomalapú nyelvoktatás (CLIL) módszereinek alkalmazására. E kutatás szempontjából releváns az a kérdés, hogy lehet-e egyenlőségjelet tenni az idegennyelvű tantárgyoktatás és a tartalomalapú nyelvoktatás között. A szakirodalom jellemzően az utóbbival, annak típusaival, megvalósulási formáival foglalkozik akkor is, amikor az egyes tantárgyak idegen nyelven történő oktatására gondol. A két fenti kifejezés egyidejű használata elsősorban abból a tapasztalatból fakad, hogy a tartalomalapú nyelvoktatáshoz sokkal több háttéranyag áll rendelkezésre, ráadásul a nemzetközi továbbképzések tartalmában is a tartalomalapú nyelvoktatás a legjellemzőbb módszertani áramlat. Ezek a források pedig gyakran az idegennyelvű tantárgyoktatás – ezen túlmenően pedig a kétnyelvű iskolai képzések – keretei között helyezik el a tartalomalapú nyelvoktatás gyakorlatát (Zaparucha, 2007, Donert et al, 2008, Vámos, 2017). Ennek megfelelően a földrajzot idegen nyelven tanító tanárok egy része is inkább a nyelvoktatás – és nem a földrajzoktatás – irányából gyűjt inspirációt szakmai ismeretei bővítéséhez.

A szaktárgyi és a nyelvi tartalom arányát jelző „csúszka” pozíciója gyakorlatilag minden tanárnál máshol van. Nem lehet kijelenteni, hogy a tantárgyi ismeretekre koncentráló, a nyelvi dimenziókkal kevésbé foglalkozó tanár gyakorlata jobb vagy rosszabb lenne, mint a nyelvi kommunikációt előtérbe helyező, kicsit kevésbé tananyagközpontú órákat tartó kollégájáé. A tanítás-tanulás folyamatában a tartalom és nyelv egyensúlyán van a hangsúly, még akkor is, ha az átmenetileg el is tolódik valamelyik irányba (Coyle et al, 2010). A „csúszka” pozíciója tehát nagyban függhet a tanár életkorától, szakmai tapasztalatától, motivációjától, önképzési hajlandóságától, a tantárgyra vonatkozó iskolai elvárásoktól (pl. érettségi tantárgy-e), vagy akár az adott csoport érdeklődésétől, képességszintjétől is.

Az idegennyelvű földrajzoktatás szó szerinti értelmezésében az adott tantervben meghatározott földrajzi tartalmak és készségek elsajátítása zajlik idegen nyelven. A tartalomalapú nyelvoktatás felől közelítve viszont a földrajzóra egy olyan modern nyelvoktatási környezet, ahol a tanulók autentikus forrásokon keresztül ismernek meg és dolgoznak fel földrajzi tartalmakat. Az idegennyelvű földrajzóra tehát nem tisztán tananyag alapú óra, de nem is egy szokványos idegen nyelvi óra (Bognár, 2005). Csak a szaktanári gyakorlat megismerésén keresztül lehet feltárni, hogy a tanárok a földrajzi tartalomra koncentrálnak-e jobban vagy magára a nyelvre – és ha a kommunikatív nyelvoktatásra jellemző módszerekkel tanítják a földrajzot, akkor az idegennyelvi kompetenciák fejlesztése a tartalmi tudás kárára történik-e. Elsősorban a tanári szerepfelfogáson múlik, ki mennyi teret enged a hagyományos nyelvtanításnak (pl. nyelvtani szerkezetek, kommunikációs helyzetek gyakorlása) a földrajzórán.

2. ábra

Tanári szerepek az idegennyelvű tantárgyoktatásban (a szerző korábbi kutatásai és szaktanári tapasztalatai alapján, saját szerkesztés)



A tantárgyak idegen nyelven történő oktatásához vagy magas szintű nyelvtudással bíró, a nyelvoktatás módszereit ismerő és alkalmazni képes szaktanárra vagy a szakmailag tájékozott, a tartalomtatás iránt elkötelezett nyelvtanárra van szükség (2. ábra). Ebből akár arra is következtethetünk, hogy nincs is annak igazán jelentősége, hogy nyelvtanár vagy szaktanár tartja a tartalomalapú idegen nyelvi órát, amíg figyelembe veszi a tantárgyoktatás és a nyelvoktatás egyedi módszereit (Bognár, 2005; Eurydice, 2006; Vámos & Kovács, 2008; Vámos, 2017). Ez egy meglehetősen liberális megközelítés, amelyből a földrajztanári szerep kiszorul, a földrajzos képzettség pedig lényegében szükségtelenné válik. Bár a CLIL szemléletére épülő kétnyelvű programok európai gyakorlata valamivel megengedőbb a szaktanári képzettséggel kapcsolatban, Magyarországon a szabályozás egyértelműen szaktárgyi végzettséghez köti az adott tárgy oktatását, ezzel egyidejűleg pedig felsőfokú nyelvtudást vár el, nyelvtanári végzettség vagy nyelvvizsga formájában – arról már megoszlanak a vélemények, hogy a nyelvvizsgával igazolt nyelvtudás a kétszagos egyetemi diplomával megszerzett tudással egyenértékűnek tekinthető-e.

Mivel az idegennyelvű tantárgyoktatás sajátosságai gyakran a szaktanárok és a nyelvtanárok számára sem egyértelműek, nagy szerepet kap az együttműködés és az önképzés. A szaktárgyat idegen nyelven tanító tanárok számára fontos a nyelvi követelmények (pl. KER-szint), az adott évfolyamra, nyelvi szintre előírt tartalmak (pl. tanterv, tankönyv) megismerése, hiszen ezek hiányában nem tudnak a diákok nyelvtudásának megfelelő tananyagokat összeállítani. A nyelvtanárok nem feltétlenül látnak bele a tantárgyi szaknyelv tanítására jellemző kihívásokba, viszont segíthetnek a szaktanárnak a nyelvi hiányosságok leküzdésében és a legeredményesebb munkaformák megtalálásában. Számos iskolában a nyelvi és szaknyelvi dimenziók összehangolása, egymásra épülése évtizedes gyakorlat vagy koncepció mentén valósul meg, de nem minden intézményben fektetnek hangsúlyt az idegennyelvű tantárgyoktatás és a nyelvtanítás szükségleteinek összhangba hozására, a belső tudásmegosztás gyakorlatára. Ezért is fontos hangsúlyozni, hogy a szaktanárok és a nyelvtanárok együttműködése elősegítheti az idegennyelvű tantárgyak oktatásának hatékonyságát (Bognár, 2005; Várkuti, 2010; Sherwin, 2021).

Az idegen nyelven zajló földrajzórakon – a hagyományos nyelvoktatással ellentétben – nem kitalált kommunikációs helyzetekben, bizonyos kifejezések begyakorlásával fejlődik a tanuló nyelvtudása, hanem konkrét helyekhez kötődő, valós földrajzi problémákon, folyamatokon keresztül, ami a diákok érdeklődését is jobban felkeltheti. Ehhez dinamikusan bővülő szókincsre szükség van, de ez nem jelenti azt, hogy a tanítási órának a szókincs megtanításán túlmenően más funkciója nincs. Manapság már nem önmagában a szaknyelv, szakszókincs ismerete az elvárás, hanem egyre inkább a szaktantárgyi témákról való kommunikáció képessége – tehát az adott tantárgy „nyelvén” gondolkodni, érteni és beszélni. Ezen szaktárgyi kommunikációs kompetenciák (*disciplinary literacy*, DL) megléte egy jóval magasabb rendű, összetettebb tudást és tudatosabb nyelvhasználatot feltételez (Bakti, 2023). Gyakorlatban rendkívül gyorsan igazolhatók e készségek előnyei, tanórai környezetben való mérésük-értékelésükhöz azonban jóval átgondoltabb feladatokra, a hagyományostól eltérő számonkérési formákra van szükség (a szódolgozatok erre nem alkalmasak), ami szaktanári oldalról több időt, energiát és tapasztalatot követel. Természettudományos oktatási környezetben tantárgyanként eltérő kompetenciákról, „műfajokról” van szó (pl. biológia és

kémia esetén laborgyakorlati naplót írni, kísérletleírást készíteni). A földrajz esetében ilyen a forrásfeldolgozás, a tematikus térkép értelmezése, az ábra- és diagramelemzés (pl. klímadiagram, korfa, folyamatábra), a terepgyakorlati napló, valamint az adott téma feldolgozását, vizualizálását segítő kreatív produktív feladat (pl. gondolatérték, annotáció készítése) vagy prezentáció (Bakti, 2023, Kapusi, 2024b). Nagyobb nyelvek esetében az interneten fellelhető karikatúrákra, infovideókra, TED-talkokra, akár zenéi videókra is nagy biztonsággal lehet építeni egy-egy hagyományostól eltérő órát.

3. ábra

Az idegennyelvű tantárgyoktatás céljainak megfelelő tananyagokkal kapcsolatos elvárások (a szerző korábbi kutatásai és szaktanári tapasztalatai alapján, saját szerkesztés)



A tananyagok és feladattípusok összetétele, valamint az órai munkaformák változatossága jó fokmérője lehet annak, hogy a szaktárgyi tartalom és nyelvtanítási módszerek integrációja mennyire valósul meg a gyakorlatban. Nyelvi szinttől és óraszámától függően számos lehetőség van arra, hogy a földrajzi ismeretátadással párhuzamosan a nyelvi kompetenciafejlesztés is megvalósulhasson, legyen szó autentikus források feldolgozásáról vagy magasabb szintű tudást, kreativitást, önállóságot igénylő produktív feladatokról, esetleg a tanórai munkáltatás játékosabb, kompetitív formáiról (3. ábra). Némi átdolgozással, nyelvi egyszerűsítéssel a földrajz érettségi típusfeladatok is gyakorlásra, ismétlésre, rendszerezésre alkalmassá tehetők. Ehhez a szaktanárnak ismernie kell az adott tananyag megtanítása során várható nyelvi nehézségeket (pl. más témákhoz képest nehezebb szókincs, bonyolultabb kifejezések, a diákok által még nem ismert nyelvtani elemek) és az adott témakörhöz elérhető forrásanyagokat. Mivel a magyar tantervi tartalmak terminológia és hangsúlyok terén is gyakran – témakörönként változó arányban – különböznek a nemzetközi földrajzoktatás hagyományaitól, nem lehet minden témakörhöz olyan autentikus forrásokat gyűjteni, amelyek a hazai tematikának is maradéktalanul megfelelnek. A magyar nyelvű tananyagok, ábrák és térképek tükörfordítása az idegennyelvű tantárgyoktatás szükségleteit csak részben, a CLIL-szemléletű oktatás igényeit pedig egyáltalán nem elégíti ki (Vámos, 2009, Bakti & Szabó, 2016).

2. táblázat

Gyakran alkalmazott feladattípusok az idegennyelvű földrajzoktatásban (saját szerkesztés)

Autentikus forrásra épülő szövegértési feladat	Animáció vagy aktuális hírvideo feldolgozása feladatlappal	Ábra- és térképkiegészítés
Szövegkiegészítés	Vázlat, jegyzet készítése	Csoportos feladatmegoldás
Keresztrejtvény	Rövid bemutató, ismertető készítése adott/választott témában	Feleletválasztós kvíz/teszt
Gondolat- és fogalomtérkép	Rendszerezés (pl. párosítás, táblázat, halmaz, idővonal)	Érettségi jellegű feladatok
Prezentáció-készítés (egyéni / kooperatív)	Szövegalkotás (rövid vélemény, fogalmazás) karikatúra alapján	Közös poszter, infografika készítése

A fenti szempontoknak megfelelő tananyagok elkészítése igen sok időt, esetenként több-éves fejlesztő munkát igényel. Mivel alig állnak rendelkezésre idegennyelvű földrajzoktatásra fejlesztett vagy adaptált taneszközök, a szaktanárok tananyagfejlesztési rutinja, kreativitása jelentősen felértékelődik (2. táblázat). Az internetről letöltött és összeszerkesztett anyagok, „belső használatra” szánt házi jegyzetek, vázlatok, prezentációk valamelyest helyettesítik a hiányzó taneszközöket, de a szaknyelv megtanítása, a nyelvi készségek kiegyensúlyozott tanórai fejlesztése viszont – a földrajzi tudás átadása mellett – még nagyobb tervezést és energiát igényel, különösen az ismert óraszámok és tantervi keretek függvényében. Időkeret hiányában a tanár kénytelen mérlegelni az év adott szakaszára tervezett tananyag mennyiségét és mélységét, adott esetben „elengedve” a nehezebbnek ítélt, a magyar nyelven is több feldolgozási időt igénylő témák egy részét.

Egy szaktanári attitűdvizsgálat tanulságai

A vizsgálat alapfeltevése szerint a szaktantárgyi tartalom és nyelv integrációja minden földrajzot idegen nyelven tanító szaktanár munkájában megvalósul valamilyen formában, de a kétnyelvű programok közötti különbségek miatt a szaktanári gyakorlat hangsúlyaiban, változatosságában, valamint a CLIL-szemlélet tudatos alkalmazásában is jelentős eltérések mutatkoznak.

A vizsgálat az alábbi kérdésekre kereste a választ:

- *Nyelvtanári vagy földrajztanári attitűd érvényesül inkább a szaktanárok munkájában?*
- *Milyen nyelvhasználati minták rajzolódnak ki a szaktanári gyakorlatban?*
- *A nyelvoktatás szempontjai, módszerei mennyire épülnek be a szaktanári gyakorlatba?*
- *Mennyire ismeri és használja tudatosan a szaktanár a CLIL szemléletét?*
- *Milyen módszerekkel, munkaformákkal segíti a szaktanár a földrajzi tartalmak idegen nyelven történő elsajátítását?*

A kutatás részletei

Az adatgyűjtésre 2022. augusztus 10. és 2023. június 15. között került sor, egy több-fókuszú kérdőíves felmérés formájában. A kérdéssorban 120, feleletválasztásos, többszörös választásos és nyílt végű kérdés mellett 80 olyan állítás is szerepelt, amelyeket négyfokú Likert-skálán kellett értékelniük a megkérdezetteknek. A felmérés a szaktanári munka minden, az idegennyelvű földrajzoktatás elemzése szempontjából releváns területét érintette, azaz a szakmai gyakorlat (tapasztalat, végzettség, óraszámok, taneszközök, módszertan, nyelvhasználat) mellett a tanítás napi dimenzióin kívül eső területeket, háttérismereteket (jogszabályi keretek, tanárképzés, továbbképzések, hálózatosodás) is igyekezett feltárni. Ennek megfelelően a kérdőívek kitöltése jóval több időt, analitikusabb gondolkodást és önreflexiót igényelt a válaszadóktól.

A vizsgálatban 76, földrajzot jelenleg vagy korábban, legalább egy tanéven keresztül idegen nyelven tanító középiskolai tanár megkérdezésére került sor, ezzel a potenciálisan elérhető tanárok háromnegyedét sikerült bevonni az adatgyűjtésbe, ami egy köznevelési kutatásban kifejezetten magas részvételi aránynak mondható. A válaszadók köre minden szempontból rendkívül színes képet mutat. Az idegen nyelvi képzésekben leggyakoribb angol nyelvet 32, a német nyelvet 27, a többi nyelvet pedig 18 válaszadó képviseli (9 francia, 4 olasz, 3 spanyol, 1-1 szerb és horvát). Egy olyan kolléga van, aki a földrajzot két nyelven is tanítja. Több olyan iskola is van (pl. spanyol tannyelvű képzések), ahol a földrajzot anyanyelvi tanár oktatja, míg a román és a szlovák tannyelvű képzésekben már nem tanítják idegen nyelven a földrajzot, így nem volt elérhető válaszadó. A német nyelven tanítók magas részvételi hajlandóságát magyarázza a tanárok közötti szoros kapcsolatrendszer és az erre épülő évtizedes együttműködés (pl. levelezőlista, továbbképzések, tananyagfejlesztés, versenyek), amely a kutatással kapcsolatos megkeresés és a kérdőívek megosztásában is tetten érhető volt.

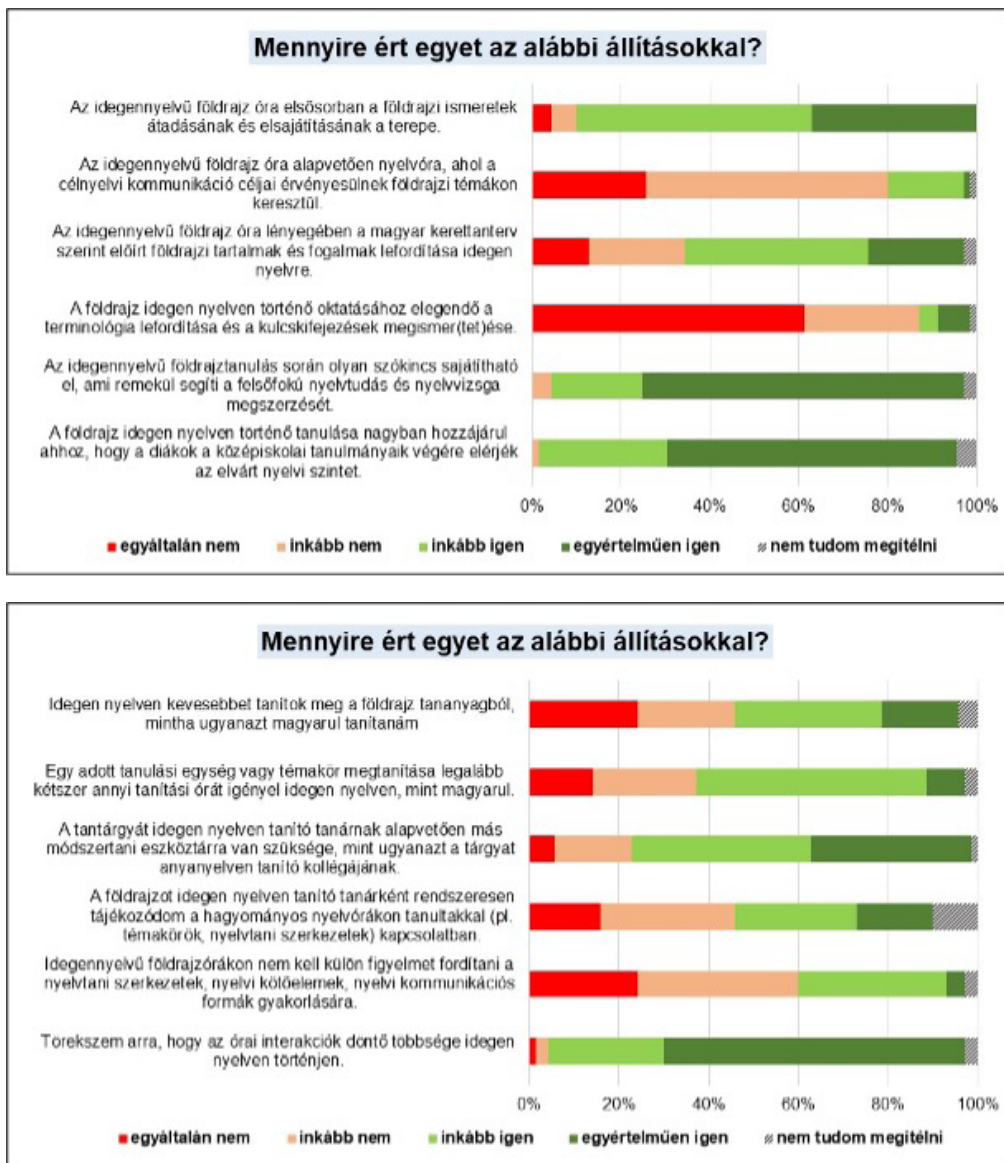
A válaszadók háromnegyede (59 fő) két tanítási nyelvű gimnáziumi képzésben tanít, míg a nemzetiségi oktatást folytató iskolákat és a szakképző intézményeket kevesebben képviselik. Tizenegy válaszadónak van több képzési formában szerzett tapasztalata, közülük többen az adatfelvétel időpontjában is egyidejűleg két képzési formában tanították a földrajzot. 21 fő budapesti középiskolában, 37 fő vármegyeszékhelyen, 18 fő pedig egyéb településen tanít(ott). A nagyobb iskolaközpontok közül Debrecen 9, Pécs 5, Győrt, Szegedet és Veszprémet 3-3 tanár képviseli, de a kutatásban megjelenik a kétnyelvű oktatást már évtizedek óta folytató kisvárosi iskolaközpontokban (pl. Aszód, Barcs, Gyöngyös, Mezőberény, Mosonmagyaróvár, Nagykálló, Pásztó, Pilisvörösvár, Velence) tanító kollégák véleménye is. Minden vármegyéből sikerült legalább egy főt bevonni a kutatásba.

Attitűd

Bár az idegennyelvű tantárgyoktatás gyakorlata nyelvtanári kompetenciát és szemléletmódot is igényel, a megkérdezettek körében jellemzően a földrajztanári attitűd dominál (4. ábra). A válaszadók 90%-a szerint az idegennyelvű földrajzóra elsősorban a földrajzi ismeretek átadásának a terepe, mintsem a földrajzi tartalmakba ágyazott célnyelvi kommunikációfejlesztése, függetlenül attól, hogy egyébként mennyire elkötelezettek a tanárok a nyelvoktatás céljainak való megfelelés mellett.

4. ábra

A földrajztanítók idegen nyelven tanító munkájuk idegen nyelvi dimenziójával kapcsolatos attitűdjei (saját szerkesztés)



A tanárok egyértelműen elzárkóznak attól a feltevéstől, amely csupán a szaknyelvi terminológia megismertetésére redukálná az órák célját, ennek ellenére mégis enyhén többségben van az a vélekedés, mely szerint az idegennyelvű földrajzórára célja a magyar nyelven közzétett tantervi tartalmak idegen nyelvre való átültetése vagy le-

fordítása. A földrajzi szókinés hasznosságát és a középiskolai ciklus végére elvárt nyelvtudásra gyakorolt hatását illetően azonban teljes az egyetértés a válaszadók között – a szaktanári gyakorlat eltérései és egyedi vonásai a témák feldolgozását segítő munkaformák és feladattípusok terén, valamint a nyelvi kommunikációs fejlesztés tudatosságában mutatkoznak meg.

A fenti véleményekből kirajzolódó kép azt sugallja, hogy a tanári gyakorlatban az előírt földrajzi tartalmak áttekintésén kívül alig jut szerep az idegennyelvű tantárgyoktatás valódi célját jelentő szaktárgyi kommunikációs kompetenciák fejlesztésének. Ez fakadhat aból a meggyőződésből is, hogy a földrajztanár tananyagtól függetlenül a földrajzért felel, a nyelvi alapok és kötőelemek elsajátítása pedig a hagyományos nyelvórák feladata – az alacsony óraszámok pedig nem adnak elég mozgásteret ahhoz, hogy a tanár a tantervi keretek közül kilépve külön szaknyelvi gyakorló órákat tartson, pláne a tananyag rovására. Ezt igazolja az a többségi vélemény is, miszerint egy adott tanulási egység, témakör feldolgozása legalább kétszer annyi tanítási órát igényel idegen nyelven, mint magyarul. A tanárok egy része igyekszik „végigmenni” a tantervi témakörökön, akár a tudatosabb nyelvi fejlesztés kárára is, kérdés, hogy ebben az esetben az előírt tananyag „teljesítésének” kényszere vezethet-e valódi szaktárgyi vagy szaknyelvi fejlődéshez.

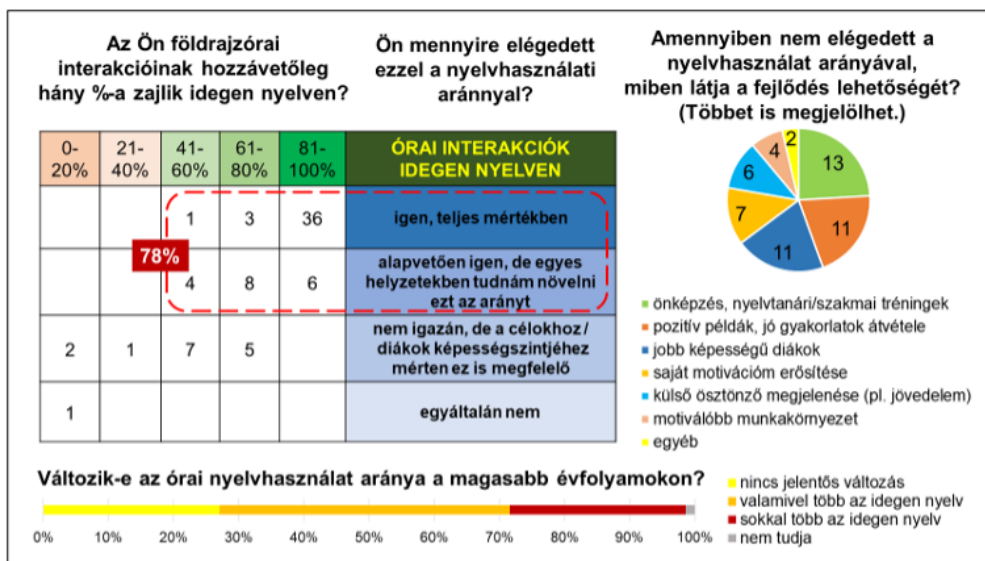
A válaszadóknak csak hozzávetőleg fele tájékozódik valamilyen rendszerességgel a hagyományos nyelvórán tanult nyelvtani elemekkel, témakörökkel kapcsolatban, 60%-a pedig nem fordít figyelmet a nyelvtani szerkezetek, nyelvi kötőelemek gyakorlására földrajzórán. Ez fakadhat a dominánsan földrajztanári szerepfelfogásból, de magyarázható azzal is, hogy a földrajzot idegen nyelven tanulók – az órai tapasztalatok és számonkérések alapján – birtokában vannak a szaktantárgyi tanuláshoz szükséges nyelvtani ismereteknek, ezért a kolléga nem látja szükségét annak, hogy az eleve alacsony óraszámából kifejezetten nyelvi gyakorlásra áldozzon. A földrajzot idegen nyelven tanítók és a nyelvtanárok közötti egyeztetés tehát inkább tűnik esetlegesnek, mint tudatosnak vagy rendszeresnek, noha a felmérést követő informális tapasztalatcseréből kirajzolódnak jó intézményi gyakorlatok is, főként a kisebb nyelvek és iskolák esetében, ahol egy szűkebb létszámú tanári közösség tanítja a kétnyelvű programban tanuló csoportokat.

Nyelvhasználat

Az előző ábrán látható, hogy a megkérdezettek túlnyomó többsége törekszik arra, hogy a földrajzórai interakciók minél nagyobb arányban idegen nyelven történjenek. A válaszadók több mint felénél ezen interakciók döntő többsége (81-100%) idegen nyelven zajlik, összességében pedig közel negyötödük elégedett az idegennyelv-használat órai arányával, még akkor is, ha az százalékosan alacsonyabb (5. ábra).

5. ábra

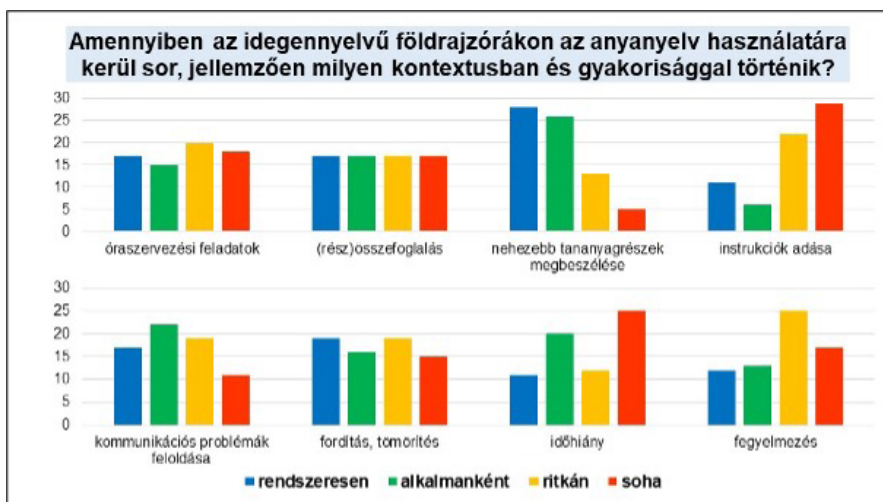
A válaszadó szaktanárok idegennyelv-használata földrajzórán (saját szerkesztés)



Érdekes a tannyelvek és a nyelvhasználat aránya közötti kapcsolat. Az angol és német nyelven tanítóknál elég jelentős a szórás az egyes nyelvhasználati kategóriák között, míg azon nyelvek esetében, amelyekhez nem kapcsolódik általános iskolai előképzettség (pl. az olasz), az alacsonyabb arány valamivel gyakoribb. A válaszadók a nyelvhasználati arány növelését pedig jellemzően az önképzéstől, a nyelvi tréningektől és jó gyakorlatok átvételétől várnák, de a motivációs szint erősítésének igénye is kiolvasható a válaszokból. Bár a belső motiváció megléte a szakmai fejlődés egyik kulcsa, a jobb munkakörnyezet vagy az idegen nyelven történő tanítással elérhető magasabb jövedelem reménye is ösztönözné a kollégákat. A korábban létező nyelvpótlék kivezetését több válaszadó is kifogásolta, mint ahogy a képzések hígulása, a kevésbé érdeklődő, alacsonyabb képességszintű diákok bekerülése is problémaként jelenik meg, megerősítve azt a meggyőződést, hogy kognitív alapkészségek hiányában a tanuló jóval nehezebben tehető képessé a tantárgyak idegen nyelven történő eredményes tanulására.

6. ábra

Anyanyelvhasználat és tannyelv váltás az idegennyelvű földrajzórán (saját szerkesztés)



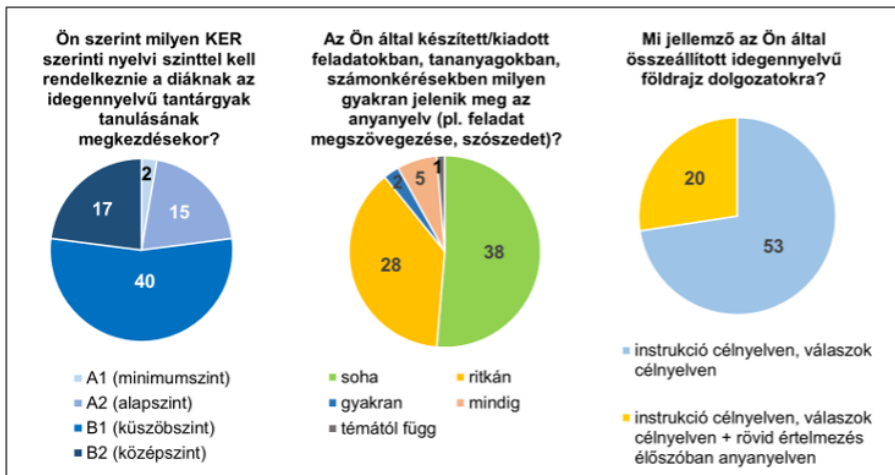
A tanulók nyelvi-kommunikációs szintjének fejlődésével jellemzően nő az idegennyelvű interakciók aránya a felsőbb évfolyamokon, így kevesebbszer kell anyanyelvre váltani. Tanórai tannyelv váltásra leggyakrabban a nehezebb, összetettebb, sok idegen kifejezést tartalmazó és több szaktanári magyarázatot igénylő témakörök alkalmával, illetve a kommunikációs problémák feloldása miatt kerül sor (6. ábra). Egy idegennyelvű földrajzórán elsősorban azokban a témakörökben (pl. a Föld belső szerkezete, felszínformálás, légköri folyamatok, gazdaságföldrajzi témák) lehet nagyobb szükség a magyar nyelv kiegészítő használatára, amelynek megértése magyarul is nehézséget okoz a diákoknak – hiszen elvontabb vagy jellemzően hiányzó tudáselemeket is tartalmaznak –, amit a szaknyelvi tartalom tovább nehezít.

A válaszadók egy része gyakran használja az anyanyelvet részösszefoglalás vagy fordítás alkalmával is, viszont az instrukcióknál már sokkal kisebb az anyanyelv aránya és akkor is inkább csak rövid feladatértelmezés formájában történik. Bár az óraszervezés, az időhiány vagy a fegyelmezési helyzet is kiválthatja az anyanyelv használatát, a nyelvváltást mégis jellemzően a tantárgy idegen nyelven történő tanulásával kapcsolatos nehézségek indokolják. A magasabb nyelvhasználati arányt megjelölő tanárok sokkal ritkábban fordulnak az anyanyelvhez – ők is inkább csak a nehezebb tananyagrészeknél –, míg a többiek esetében szinte minden órai helyzetben markáns az anyanyelv jelenléte. A témakörök szerinti nyelvváltás manapság már egyáltalán nem jellemző.

Az anyanyelv tananyagokban és dolgozatokban való használatának aránya is alátámasztja a tanárok magasabb célnyelvhasználatra való törekvéseit, ugyanakkor a számonkérések alkalmával valamivel gyakrabban jelenik meg az anyanyelv – élőszóban, értelmezési céllal –, mint a tananyagokban (7. ábra). A gyakori anyanyelvhasználatra utaló néhány válasz azzal magyarázható, hogy a tanárok maguk is anyanyelvi beszélők, illetve nemzetiségi képzésben dolgoznak, tehát más nyelvet értettek anyanyelven, nem a magyart.

7. ábra

Az idegennyelvű tantárgyoktatáshoz szükséges minimum KER-szint és az anyanyelvhasználat gyakorlata (saját szerkesztés).



Idegen nyelvet tanulni és ezzel párhuzamosan idegen nyelven elsajátítani tantárgyi tartalmakat komplex feladatot jelent a tanulók számára, különösen a tantárgyak idegen nyelven történő tanulásának elején. A nyelvhasználat kereteit, módját, arányát a szaktanár határozza meg, de ez függ a korosztálytól, az évfolyamtól, a tanulók nyelvi előképzettségétől, a csoport nyelvi szintjétől és fejlődésük ütemétől, a rendelkezésre álló óraszámától, az adott tantárgyi tartalom, témakör nehézségétől, valamint a tanár (szak)nyelvi felkészültségétől. Bár a kétnyelvű programokban elvárt kimeneti nyelvi követelmények a KER-szinteknek megfelelően kerültek rögzítésre, az idegennyelvű tantárgyoktatás megkezdésekor szükséges minimum nyelvi szinttel kapcsolatban ilyen előírás vagy ajánlás nincs. A válaszadók valamivel több mint felének véleménye szerint az idegennyelvű földrajztanulás indulásakor legalább a küszöbszintnek (B1) megfelelő nyelvtudással kellene rendelkeznie a tanulóknak, míg a két szomszédos kategóriát (A2 és B2) hasonló arányban, de jóval kevesebben jelölték meg.

A kétnyelvű programot indító középiskolák előírhatnak egy bizonyos fokú nyelvi előképzettséget a jelentkező diákok számára – függően attól, hogy milyen programot indítanak –, de a tantárgyak idegen nyelven való tanulása nyilván nem a legalacsonyabb nyelvi szinten indul. Magasabb nyelvi órászámmal meglehetősen hamar el lehet érni arra a nyelvi szintre, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók idegennyelv-tanulásról idegen nyelven gondolkodásra válthassanak. A hagyományos nyelvórákhoz képest az idegen nyelven tartott szaktárgyi órák más jellegű kognitív és kommunikációs kihívások elé állítják a tanulókat, ami egyszerre lehet számukra motiváló és – tanulási stratégia hiányában – ijesztő. A gyakorlatban az idegennyelvű földrajzórák nyelvi szintje a középszintű érettségi vizsgán elvárt nyelvtudás szintjének megfelelő, sőt, csoporttól és évfolyamtól függően akár meg is haladja azt.

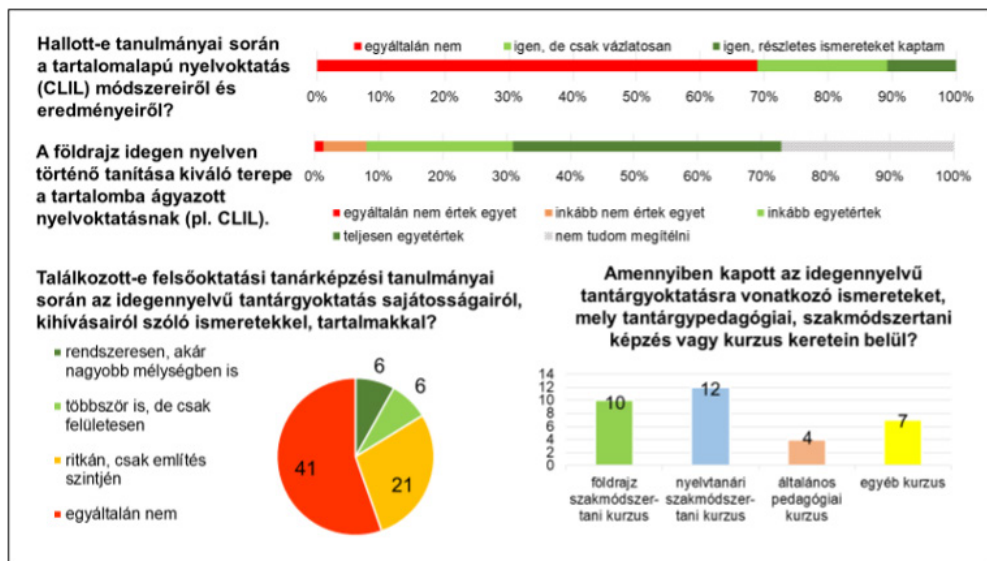
A szaktanárok visszajelzései szerint egyre több diák már eleve viszonylag magas szintű nyelvtudással (B1) érkezik a középiskola küszöbére. Ezek a tanulók e tudás jelentős részét nem a formális oktatásban vagy magántanárnál, hanem jóval kötetlenebb módon, szórakoztató audiovizuális forrásokból (filmek, zene, videó, közösségi oldalak), szabadidőben, javarészt erőfeszítés nélkül, implicit formában szerezték meg, gyakran már bemenetkor teljesítve a kimeneti nyelvi követelmények egy részét (pl. nyelvvizsga). Ez egyrészt megkérdőjelezi a NYEK-es évfolyamok létjogosultságát (ezek nyelvi tartalma a jó képességű diákok számára túl könnyű és egyáltalán nem motiváló), másrészt magyarázza, miért fordítanak a kevésbé ügyes, de kitartó és szorgalmas társaikhoz képest jóval kevesebb energiát a tantárgyak idegen nyelven való tanulására ezek a tanulók.

CLIL-tudatosság

A betűszó megalkotását követő három évtized során igen jelentős mennyiségű szakirodalom, online forrás, gyakorlati tapasztalat és háttéranyag halmozódott fel a hazai és az európai két nyelvű oktatásban, a CLIL valamilyen formában szinte minden hazánkval szomszédos ország oktatási rendszerében megjelent. A tartalomba integrált nyelvoktatás módszereiről a válaszadók 70%-a egyáltalán nem hallott tanulmányai során, ennek ellenére meglehetősen sokan úgy ítélik meg, hogy az idegennyelvű földrajzoktatás ideális környezet a CLIL-szemlélet alkalmazásához (8. ábra). Ez a látzólágos ellentmondás a tanárképzés felsőoktatástól független formáira világít rá: a tanárok jelentős része nem egyetemi vagy főiskolai kurzus, hanem helyi vagy külföldi továbbképzés keretében szerezte a CLIL-lel kapcsolatos ismereteit.

8. ábra

Szaktanári vélemények az idegennyelvű tantárgyoktatás és a CLIL-szemlélet tanárképzésen belüli megjelenésével kapcsolatban (Saját szerkesztés)



Mivel hazánkban a CLIL – néhány képzőhelyet leszámítva – nem épült be szervesen sem a tantervekbe, sem a tanárképzésbe, a tanárok nem tehetők felelőssé, ha kevésbé ismerik a fenti oktatási módszert. Csak a megkérdozettek töredéke érzi úgy, hogy felsőoktatási tanulmányai során érdemi tantárgypedagógiai és szakmódszertani felkészítést kapott a földrajz idegen nyelven való tanítását illetően. Bár a válaszadók közel negyede nem tudta megítélni a földrajz és a CLIL viszonyát, ez a bizonytalanság az adatfelvétel óta eltelt időben vélhetően mérséklődött, hiszen a külföldi továbbképzési paletta és a továbbképzésekhez való hozzáférés bővülésével (pl Erasmus+ mobilitások) a tantárgyat idegen nyelven tanító tanárok korábbinál szélesebb körének nyílt lehetősége új ismereteket szerezni. (Ez természetesen nem váltja ki a hasonló tematikájú hazai képzések szükségességét.)

A válaszok alapján nem jelenthető ki egyértelműen, hogy a földrajzot idegen nyelven tanítók között széles körben ismert vagy tudatos lenne a CLIL gyakorlati alkalmazása – bár ismertsége a kéttannyelvű képzésekben tanítók körében valamivel nagyobb –, az viszont biztos, hogy jóval többen alkalmazzák a CLIL szemléletét anélkül, hogy ismernék annak elméleti hátterét. A tanítási-tanulási folyamat módszereinek megválasztása azonban mindig szaktanári mérlegelés kérdése. Az évek-évtizedek óta eredményesen működő gyakorlatuk birtokában a szaktanárok nem feltétlenül tehetők érdekeltté a CLIL-modell megismerésében és tudatosabb alkalmazásában – különösen úgy, hogy ezzel kapcsolatban semmilyen központi „nyomás” vagy elvárás nem érvényesül. Sőt, még talán az az álláspont is elfogadhatónak tűnik, hogy bármilyen nyelvpedagógiai modell alkalmazása a földrajz tantervi tartalmak és a szaktantárgyi ismeretátadás kárára történne, ezért a tanárok egy része nem érzi indokoltnak saját módszerei „clilesítését”. A nyelvi fejlesztés tananyagba és tanítási órákba történő integrálása túlmutat a szókincs megismerésén, a fordítási gyakorlaton, tehát azok a tanárok, akiknek az olvasatában az idegennyelvű földrajzóra nem más – és nem több –, mint az adott órára meghatározott földrajz tananyag egészének kompetenciafejlesztés nélküli átültetése idegen nyelvre, jó eséllyel soha nem fognak a CLIL-ből meríteni.

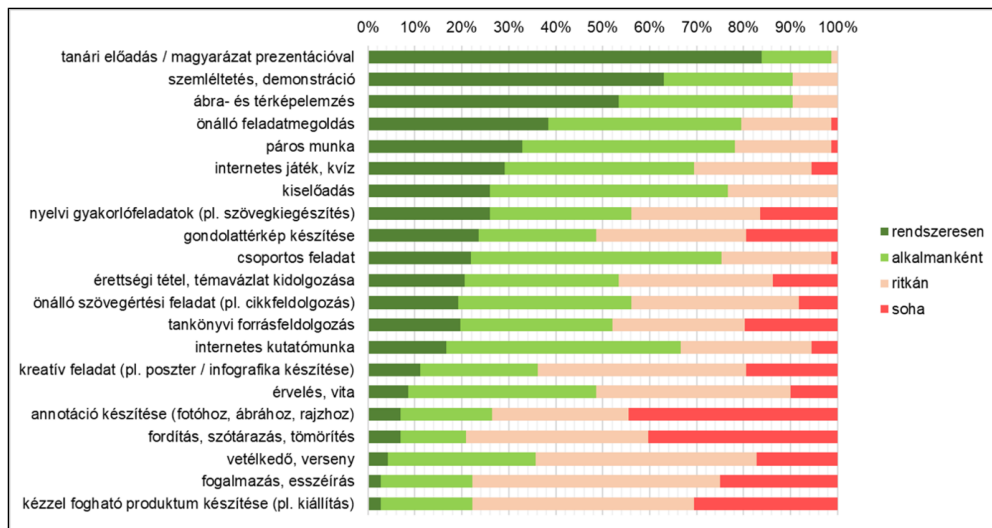
A nemzetiségi és nemzetközi programokban tanítók eléggé változó arányban vallottak a CLIL-hez fűződő viszonyukról. Ennek hátterében az a koncepcionális különbség áll, hogy ezen képzésekben az idegen nyelv tanításához nem a tartalomalapú nyelvvoktatás modelljét alkalmazzák. A tanulócsoportok összetétele a két tanítási nyelvű programokban tanuló csoportokéhoz képest jóval változatosabb lehet, az adott program tannyelve pedig a tanulók egy részének egyben az anyanyelve is. Emiatt a kódváltásra, a magyar nyelv kiegészítő használatára sem feltétlenül kerül sor.

Munkaformák és taneszközök

A tantárgyak idegen nyelven történő oktatásához olyan sajátos módszertani eszköztára van szükség, amelyben a szaktárgyi ismeretátadás mellett a nyelvi fejlesztés módszerei is érvényesülnek. Ez megegyezik a válaszadók négyötödének véleményével. Bár a tanárok módszertani kultúrája igen változatos képet mutat, a válaszok tükrében kijelenthető, hogy az idegennyelvű földrajzoktatás gyakorlata nyelvtől és iskolatípustól függetlenül teljesen prezentáció-központú (9. ábra).

9. ábra

Feladattípusok és munkaformák gyakorisága idegennyelvű földrajzórán (saját szerkesztés)



Ez részben a kétnyelvű programokat – a nemzetközi tanrendű programok kivételével – évtizedek óta meghatározó taneszközhányra adott válasz, részben pedig egy praktikus, tanórai gyakorlásra és otthoni tanulástámogatásra egyaránt alkalmas megoldás. A prezentációk szerkezete és tartalma (szöveges és vizuális elemek, feladatok, esztétikus megjelenés) nemcsak a tanulhatóságot növeli, de jóval rugalmasabb, mint a tantermi digitalizációt megelőző korszak fénymásolat-gyártásának eredményei, habár a sokszorosított háttéranyagok, vázlatok, összefoglalók továbbra is fontos szerepet játszanak az idegennyelvű tantárgyoktatásban. Függetlenül a téma feldolgozását meghatározó gondolatmenettől, a felhasználandó forrásoktól és az esetleges tantervi változásoktól, a prezentációs formátum rendkívül rugalmas, az elkészített diasorok gyorsan aktualizálhatók, módosíthatók és megoszthatók. Gyakorlati tapasztalat, hogy a válaszadók egy része saját fejlesztésű, tankönyvvel megegyező igényességű tananyagok segítségével tanít, amelyek tartalma nem a tanítás frontális jellegét, hanem az interaktivitást és a vizualitást erősíti. Mindössze 7 fő nyilatkozott úgy, hogy soha nem – vagy csak ritkán – használ prezentációt a napi tanítási gyakorlat során.

Az oktatásirányítás részéről sem most, sem az előző évtizedekben nem merült fel érdemi szempontként vagy célként a kétnyelvű programok taneszközigényének kielégítése. A földrajzot idegen nyelven tanítók ezért fokozatosan hozzászoktak, hogy – felismerve a taneszközhányban megjelenő mozgásteret – kreativitással, tananyagfejlesztéssel pótolják a rendszerszerű hiányosságokat. A taneszközfejlesztés esetlegessége és a kétnyelvűség marginális helyzete tehát furcsa módon hozzájárult a szaktanári kompetenciák fejlődéséhez, legyen szó tananyagok adaptálásáról, informatikai tudásról, Erasmus+ kurzusokról vagy önképzésről. Érdekes, hogy a kétnyelvű oktatásra fejlesztett vagy adaptált taneszközök évtizedes hiánya ellenére a tankönyvi forrásfeldolgozás viszonylag gyakori, ugyanakkor a kérdőív nem tért ki arra, hogy a fentebb

bemutatott hazai gyártású taneszközöket vagy külföldi forrásból származó könyveket használnak forrásként a válaszadók.

Gyakran kerül sor szemléltetésre, kiselőadásokra, önálló és csoportos feladatmegoldásra, internetes kvízfeladatokra és kutatómunkára épülő feladatokra is, amely összecseng a interaktivitásra épülő modern nyelvoktatás céljaival. A válaszok tanulsága szerint sokan fektetnek hangsúlyt a nyelvi kompetenciafejlesztésre (pl. nyelvi gyakorlófeladatok, szövegértés), viszont a ma már korszerűtlennek tartott hagyományos fordítás és szótárazás kiszorulni látszik, noha ez valamelyest ellentmond a korábban bemutatott attitűdökből kirajzolódó mintának. Az ismeretek rendszerezésében a megkérdezettek fele gondolat- és fogalomtérképeket is használ, viszont a nemzetközi tankönyvekben rendre megjelenő annotáció-készítési feladat csak a tanárok alig negyedére jellemző.

Látható, hogy a nagyobb tervezést és kognitív erőfeszítést igénylő tevékenységek (pl. vita/érvelés, vetélkedő, esszéírás), valamint a nagyobb lélegzetű, kreatív, projektjellegű feladatok (poszter, infografika, kiállítás) csak néhány kolléga gyakorlatába férnek bele. Az érettségi témavázlatok kidolgozása az egyetlen kivétel: a válaszadók hozzávetőleg fele legalább alkalmanként időt szán erre a feladatra is, ugyanakkor ezek a válaszok értelemszerűen csak a tanárok azon eleve szűkebb szegmensét képviselik, akik érettségifelkészítést folytatnak.

A fenti szempontoknak megfelelő tananyagok elkészítése igen sok időt, esetenként többéves fejlesztő munkát igényel. Mivel alig állnak rendelkezésre idegennyelvű földrajzoktatásra fejlesztett vagy adaptált taneszközök, a szaktanárok tananyagfejlesztési rutinja, kreativitása jelentősen felértékelődik. Az internetről letöltött és összeszerkesztett anyagok, „belső használatra” szánt házi jegyzetek, vázlatok, prezentációk valamelyest helyettesítik a hiányzó taneszközöket, de a szaknyelv megtanítása, a négy nyelvi készség kiegyensúlyozott tanórai fejlesztése viszont – a földrajzi tudás átadása mellett – még nagyobb tervezést és energiát követel, különösen az ismert óraszámok és tantervi keretek függvényében. Időkeret hiányában a tanár kénytelen mérlegelni az év adott szakaszára tervezett tananyag mennyiségét és mélységét, adott esetben „elengedve” a nehezebbnek ítélt, a magyar nyelven is több feldolgozási időt igénylő témák egy részét.

Annak ellenére, hogy az idegennyelvű földrajztanításban viszonylag széles a módszertani mozgástér, nagy kihívást jelent megfelelni annak a szaktanárokkal szemben támasztott elvárásnak, hogy a különböző munkaformákat változatos módon alkalmazzák. Ezzel párhuzamosan a fiatalabb generációk figyelmét egyre nehezebb tartósan fenntartani egy-egy tantárgy, probléma vagy feladat iránt, hiszen a tanulási folyamatnak és az ismeretszerzésnek vannak iskolán és tanórán kívüli, kevésbé formális terei is, ahol számos más inger is érvényesül. A CLIL-szemlélet, a többféle modalitás, a kooperatív feladatok és a digitalizáció adta lehetőségek mind segíthetnek a tanároknak abban, hogy kialakítsák és fejlesszék a tanulói érdeklődés fenntartására képes tanulásszervezés kereteit, még akkor is, ha a mesterséges intelligencia (pl. ChatGPT) betörése arra készteti őket, hogy az általuk preferált munkaformákon változtassanak.

Összegzés

Köznevelési és szakképzési intézményeink egy gyorsuló ütemben nemzetköziesedő oktatási tér részei, amelyben a magas szintű, versenyképes nyelvtudás megszerzése, az önálló tanulást és ismeretszerzést megalapozó nyelvi kompetenciák elsajátítása egyszerre érték, elvárás, kihívás és lehetőség. A földrajz mint a világ megismerésének „eszköze” jelentős mértékben hozzá tud járulni a szűkebb-tágabb környezetünkben zajló természeti, társadalmi és gazdasági folyamatok iránti érdeklődés, az összefüggések értelmezésére épülő komplex gondolkodás és a kritikai szemléletmód kialakításához, nem is beszélve arról a hozzáadott értékről, amelyet a tantárgy idegen nyelven való tanulása jelent. Idegennyelvű földrajzórán a tantárgyi ismeretátadás és a nyelvi kompetenciák fejlesztése kiegyensúlyozottan, az idegen nyelv tudatos, eszközszintű használatával, sokoldalú módszerek alkalmazása mellett történik, tehát a földrajzi szemléletformálás részben a nyelvhasználaton keresztül valósul meg.

A földrajz – egyedi tantárgyi sajátosságai révén – különösen alkalmas a tartalomba ágyazott nyelvtanítás módszereinek alkalmazására, ugyanakkor az oktatás keretei, az alacsony óraszámokkal párosuló taneszközhiány és a szaktanárok eltérő szerepfelfogása jelentősen befolyásolja, hogy tartalom és nyelv integrációja megvalósul-e a földrajzórán. A nyelvtanári attitűd, a nyelvi kommunikáció fejlesztésére irányuló módszerek nem minden szaktanár gyakorlatában jelennek meg, a földrajztanári és nyelvtanári szerep közötti „csúszka” pedig egyértelműen a földrajz felé billen, azaz a szaktantárgyi érdekek és a tantervi előírások kényszere még mindig erősebb, így kevesebb teret kapnak a nyelvtanítás felől érkező inspirációk. Ezzel együtt vannak olyan tanárok, akik a tananyag keretei között maradvá, de a lineáris tantervközpontú gondolkodásról leválva, a taneszközhiányt kreatív szabadságként értelmezve mozgásteret és motivációt találnak a nyelvi dimenziók tudatosabb kihasználásában és a CLIL alkalmazásában, ami változatosabb munkaformákhoz, színesebb – és talán eredményesebb – tanítási órákhoz vezet. Nemcsak a földrajzoktatás és a földrajztanár-képzés, de az idegennyelvű tantárgyoktatás egésze szempontjából előremutató lenne ennek a gyakorlatnak a feltárása és bemutatása.

Közel negyven évvel a modern kéttannyelvű oktatás alapjainak lerakása, harminc évvel a CLIL megalkotása és húsz évvel a kétszintű érettségi rendszer bevezetése után a földrajz idegen nyelven történő tanításának vizsgálata továbbra is releváns és időszerű, eredményei pedig élénkíthetik a tudományos érdeklődést az idegennyelvű tantárgyoktatás gyakorlata iránt.

A szerző az idegennyelvű földrajzoktatásban végzett, részben e tanulmányban is bemutatott tapasztalataira és kutatásaira épülő pályamunkájával elnyerte az MTA Pedagógus Kutatói Pályadíját (2024).

IRODALOM

- Bakti, M. & Szabó, K. (2016). Exploring CLIL teaching materials in Hungary. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 2016(2), 1-10. http://alkalmazottnyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/Bakti_Szabo.pdf DOI: <http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2016.2.001>

- Bakti, M. (2023). A kétnyelvű szaktárgyi kommunikációs kompetenciák fejlesztése a két tanítási nyelvű oktatásban. Példák a környezetismeret, a természettudomány és a földrajz tantárgyak köréből. In: Juhász, V. – Kegyesné, Szekeres, E. (szerk.) *Többsnyelvűség és kutatás. Tanulmánykötet*, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged (2023), 57-66. <http://www.jgyph.hu/kiado/wp-content/uploads/2023/09/Tobbsnyelvuseg-es-kutatas-v6-online.pdf#page=57>
- Bognár, A. (2000). A két tanítási nyelvű oktatás – Tizenkét „nem tucat”-év a magyar közoktatásban, 1987-1999. *Modern nyelvoktatás*, 6(1), 56-63. https://www.epa.hu/03100/03139/00053/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatasi_2000_01_056-064.pdf
- Bognár, A. (2005). A tartalom fontossága az idegen nyelvek oktatásában – is. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(9), 37-45. <http://www.epa.hu/00000/00035/00095/2005-09-ta-Bognar-Tartalom.html>
- Coyle, D. – Hood, P. – Marsh, D. (2010). *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024549>
- Csorba, P. (2017). A magyar földrajzoktatás küldetése és stratégiai jövőképe a közoktatásban – a Magyar Földrajzi Társaság állásfoglalása (2017. november 2.) <https://foldrajzitasasag.hu/informaciok/216-a-magyar-foldrajzi-tarsasag-allasfoglalasa>
- Donert, K., Podgórski, Z. & Charzysnki, P. (2008). *Bilingual Geography – aims, methods and challenges*. HERODOT, Torun. <https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/352/bilingual%20geography%20%e2%80%93%20aims%20%20methods%20and%20challenges.pdf?sequence=2>
- Doró, K. (2005). A szegedi magyar–francia két tanítási nyelvű képzés: Iskolaválasztás és nyelvhasználat. *Modern Nyelvoktatás* 11(1), 29–47. https://www.researchgate.net/publication/280923918_A_szegedi_magyar-francia_ket_tanitasi_nyelvu_kepzes_iskolavalasztas_es_nyelvhasznalat/link/58aeb1ee45851503be9204d7/download
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels, European Commission.
- Gálné Mészáros, B. (2007). Szaknyelvi előkészítés a magyar–német tannyelvű gimnáziumokban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/3-4. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00112/2007-03-mu-Galne-Szaknyelvi.html>
- Kaplár Fehér, K. (2006). Teaching Geography in English in bilingual schools: Földrajz tanítása angolul kéttannyelvű iskolákban (szakdolgozat), ELTE-CETT. <https://opac.elte.hu/Record/opac-EUL01-000384601>
- Kapusi, J. (2021a). A földrajzoktatás egyedi vonásai és a hazánkkal kapcsolatos földrajzi ismeretek megjelenítési lehetőségei a Nemzetközi Érettségi (IB) Diploma Programjában. *Geometodika*, 2021(2), 37-51. <https://geometodika.hu/2021/05/31/a-foldrajzoktatasi-a-nemzetkozi-erettsegi-diploma-programjaban/>
- Kapusi, J. (2021b). A kétszintű földrajz érettségi vizsgálata a célnyelvűség szemszögéből – eredmények, kihívások, tapasztalatok. *Modern Geográfia*, 16(4), 25–47. <https://moderngeografia.eu/hu/a-ketszintu-foldrajz-erettsegi-vizsgálata-a-celnyelvuseg-szemszögeből-eredmények-kihivások-tapasztalatok/> <https://doi.org/10.15170/MG.2021.16.04.02>
- Kapusi, J. (2022). The multilingual nature of Geography final examinations in Hungary – achievements and challenges. *Geobalkanica Proceedings 2022* <https://doi.org/10.18509/GBP22377k>
- Kapusi, J. (2024a). Az idegennyelvű földrajzoktatás jelentősége az észak-alföldi régió két tanítási nyelvű középiskolai programjaiban. *Régiókutatás Szemle*, Debrecen, 46-60. <https://doi.org/10.30716/RSZ/23/2/5>
- Kapusi, J. (2024b). Teacher perceptions of the role and challenges of foreign language Geography teaching in Hungarian dual language secondary schools. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 8(2) <http://dx.doi.org/10.46827/ejfl.v8i2.5398>
- Katona, Á. & Farsang, A. (2012). Bilingvális földrajzoktatás – a földrajzi ismeretátadás hatékonysága idegen nyelven. *A Földrajz Tanítása*, 2012(1), 20–27.

- Kis, C. (2015). *Magyar-spanyol tannyelvű földrajz oktatás*. BA/Bsc szakdolgozat. <https://diploma.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/66050/>
- Kisné Bernhardt, R. (2012). *Az anyanyelvi és idegen nyelvi írásbeli szövegalkotás vizsgálata a két tanítási nyelvű középiskolai oktatásban (doktori disszertáció)*. ELTE-PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, p. 311. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/45035/Kd_12358.pdf?sequence=1&BisAllowed=y
- Kovács, J. & Vámos, Á. (2007). *Hungary*. In: Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight. Hague, European Centre for Modern Languages, 100-107. <https://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/DOCS/Windows/Windows%20on%20CLIL%20Hungary.pdf>
- Kovács, J. (2018). *Iskola, nyelv, siker*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Márkus, É. (2007). Kisebbségi oktatás – a magyarországi németek. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 2007/1, 111-127. https://epa.oszk.hu/00000/00033/00028/pdf/forum_EPA00033_2007_01_111-128.pdf
- Morawski, M. & Budke, A. (2017). Language awareness in geography education: an analysis of the potential of bilingual geography education for teaching geography to language learners. *European Journal of Geography*, Volume 8, Number 1, 61-84. <https://eurogeojournal.eu/articles/4.Language%20awareness%20in%20Geography%20education,%20an%20analysis%20of%20the%20potential%20of%20bilingual%20Geography%20education%20for%20teaching%20Geography%20to%20Language%20learners.pdf>
- Paja, L. (2019). Oktatási anyagok a két tannyelvű földrajz oktatásban: gimnáziumi földrajz tankönyvek (szakdolgozat). Alkalmazott Humántudományi Intézet, Modern Nyelvek és Kultúrák Tanszék, SZTE-JGYPK. <https://diploma.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/90498/>
- Papp, B. (2023). Reasons Behind School Selection: The Case for Hungarian-Italian Bilingual Education In: Molnár-Kovács, Zs.; Andl, Helga; Steklács, János (ed.): Új kutatások a neveléstudományban 2022 – 21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség (PTE BTK Neveléstudományi Intézet), pp. 117-122. https://konferencia.pte.hu/sites/konferencia.pte.hu/files/UKN_2022.pdf
- Pelles, T. (2006). *A magyar-olasz két tanítási nyelvű oktatás*. Pécs, 2006.
- Pethő, A. (2005). Teaching geography in English in Hungarian secondary schools: A vocabulary teaching perspective. Földrajz tanítása angol nyelven, magyar középiskolában: A szakkifejezések tanításának lehetséges módszerei (szakdolgozat). ELTE-CETT. <https://opac.elte.hu/Record/opac-EUL01-000317722>
- Piotrowska, I. (2007). Cognitive and application aspects in the bilingual teaching of geography. In: Donert, K., Charzyński, P. & Podgórski, Z. (2007). *Geography in European higher education. Teaching Geography in and about Europe*, 50-57. Herodot Network & Association of Polish Adult Educators. https://www.researchgate.net/publication/265736818_Teaching_geography_in_and_about_Europe
- Seres, Z. & Makádi, M. (2022). Változik-e a földrajztanítás módszertani kultúrája? *Iskolakultúra*, 32(3), 84–102. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.3.84>
- Sherwin, H. (2021). CLIL in Hungarian bilingual schools In: A múltból táplálkozó jövő – hagyomány és fejlődés XXV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete (pp.1-11) Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr https://lib.sze.hu/images/Apaczai/kiadv%C3%A1ny/2021/11_01_CLIL%20in%20Hungarian%20bilingual%20schools%20Problems%20and%20solutions.pdf
- Trentinné Benkő, É. (2014). A kétnyelvű fejlesztés és a pedagógusképzés. *Neveléstudomány*, 2014(3), 89-108. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_3_89-108.pdf
- Trentinné Benkő, É. (2016). Pedagógusnézetek megismerésének lehetőségei a kétnyelvi pedagógusképzés és továbbképzés kontextusában. *Gyermekevelés*, 4. évf. 1. sz. 158-171. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2016.1.158.171>

- Vámos, Á. (1998). *Magyarország tannyelvi atlasza*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Vámos, Á. (1999). A tanítás nyelvének szabályozása. Új Pedagógiai Szemle, 1999/11. <https://ofi.oh.gov.hu/tanitas-nyelvenek-szabalyozasa>
- Vámos, Á. (2007). Kétszintű érettségi vizsga a két tanítási nyelvű középiskolákban. Új Pedagógiai Szemle, 2007/3. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00112/2007-03-ta-Vamos-Ketszintu.html>
- Vámos, Á. (2009). A két tanítási nyelvű iskolák tankönyv- és taneszközellátottsága és ennek hatása a tannyelvpedagógiára. *Magyar Pedagógia*, 109(1), 5-27. http://www.macho.edia.hu/mped/document/Vamos_MPI091.pdf
- Vámos, Á. (2017). *Kétnyelvű oktatás Magyarországon – tannyelvpolitika, tannyelvpedagógia*. Akadémiai nagydoktori thesis, ELTE, p.194. http://real-d.mtak.hu/984/7/dc_1309_16_doktori_mu.pdf
- Vámos, Á. & Kovács, J. (2008). *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Várkuti, A. (2010). A két tannyelvű oktatás hatása a tanulók felszíni és kognitív nyelvi kompetenciájának fejlődésére. PhD doktori értekezés. Pannon Egyetem, Veszprém, 2010. https://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2010/Varkuti_Anna_theses_hu.pdf
- Zaparucha, A. (2007). How much English teaching in Geography teaching. In: Donert, K., Charzyński, P. & Podgórski, Z. (2007). *Geography in European higher education. Teaching Geography in and about Europe*, 68-79. Herodot Network & Association of Polish Adult Educators. https://www.researchgate.net/publication/265736818_Teaching_geography_in_and_about_Europe

Content and language integration in the teaching practice of foreign language Geography education in Hungarian dual language secondary school programmes

Geography has been one of the most common teaching choices within the dual language secondary school programmes in Hungary. Teaching Geography in foreign languages is particularly challenging in subject pedagogy, as teachers are expected to align subject content and skills development with the aims and methods of modern L2 teaching in an educational context providing only marginal treatment of both dual language education and Geography as a science subject. Content and language integration may be realised in many different ways, depending on teaching attitudes, teachers' openness to the application of CLIL and their openness to self-development. This study aims to highlight the challenges of foreign-language Geography teaching from the perspectives of L2 education and language awareness, through the lens of the findings of a recent survey among practising teachers.

Keywords: CLIL, Geography education, dual-language education, foreign language subject teaching, L2