

HUSZTHY ALMA

# A CLIL megvalósulása az olasz–magyar két tanítási nyelvű oktatásban

---

## Kivonat:

A tanulmányban olasz–magyar két tanítási nyelvű oktatásban dolgozó anyanyelvi és nem anyanyelvi tanárokat vizsgáló kutatás kerül bemutatásra, mely a CLIL-módszer magyar közoktatásban való megvalósulására fókuszál. Három középiskolában és egy általános iskolában megfigyelt tíz tanóra hangfelvételein és 6 interjún keresztül vizsgálom az anyanyelvi és nem anyanyelvi tanárok spontán tanári viselkedését olyan olaszul tartott diszciplináris tanórákon, mint a történelem, földrajz, civilizáció, etika vagy környezetismeret.

**Kulcsszavak:** CLIL, közvetítő nyelv, anyanyelvi tanár, nem anyanyelvi tanár, két tanítási nyelvű oktatás

---

## Bevezető

Magyarországon a 2020-ban kiadott Nemzeti alaptanterv – az Európa Uniós alapelveknek megfelelően (Trattato, 2012) – legalább két idegen nyelv tanulását írja elő (NAT, 2020): az első idegen nyelv oktatása az általános iskola 4. évfolyamában, míg a második idegen nyelv a középiskolai, pontosabban a gimnáziumi képzés 9. osztályában kezdődik (*Útmutató*, 2020). A Nemzeti alaptanterv azt is meghatározza, hogy az egyes nyelvekből a középiskola végére milyen nyelvi szintet kell a diákoknak elérni: az első nyelv esetében legalább a Közös Európai Referenciakeret (KER, 2002) szerinti B1 szintet, amely a középszintű nyelvi érettségi vizsga szintjének felel meg, a második nyelv esetében az elérendő minimum nyelvi szint az A2, vagyis az alapfok. Bármennyire is egyszerűnek tűnhet, az általános- és középiskolai intézményes nyelvoktatás keretében ezen minimum nyelvi szintek elérése, többek között a relatíve alacsony heti óraszámok miatt, gyakran nem is olyan könnyű. Az idegen nyelvek oktatására és elsajátítására fordítható alacsony óraszámok problematikája nem kizárólag a magyar közoktatást érinti, és a megoldási javaslatok is nemzetközi hatáskörben érkeznek. Ezen innovatív és a nyelvvelsajátítás időbeli korlátoltságának feloldására fókuszáló megoldási javaslatok közül emelkedik ki az uniós szinten népszerűsített CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) -módszer, vagyis a Tartalmat és nyelvet integráló tanulás. Ez az oktatási forma lehetővé teszi, hogy a diákok – iskolai keretek között – anélkül mélyíthessék el idegennyelv-tudásukat, hogy a nyelvrák számát növelni kellene (Diadori, 2019, pp. 38-39; Serragiotto, 2003, pp. 7-9; Coyle et al., 2010, p. 3; Balboni, 2010, pp. 197-8; Vámos, 2007).

2019-ben a Magyar Nemzeti Bank Versenyképességi programja (MNB, 2019) keretében 330 javaslatot fogalmazott meg. Ezen javaslatok között szerepel, hogy minden közoktatási intézménynek legyen lehetősége legalább egy tantárgyat idegen nyelven oktatni (MNB, 2019). A program egyik célja tehát az lenne, hogy széleskörűen ösztönözze az idegen nyelvek használatát a nem nyelvi, vagyis a szakmai tartalom közvetítésére, vagyis nem a nyelvtanórán, hanem a diszciplináris tanórák terhére, és nem csupán a Magyarországon évtizedek óta jól működő, a nyelvi alapozó évnél köszönhetően a célnyelvet kiemelten magas óraszámokban tanító két tanítási nyelvű oktatási intézményekben. Ez pedig pontosan a CLIL-módszert kifejlesztők célkitűzése. De az óraszámokban megjelenő különbségeken túl hogyan viszonyul egymáshoz a két tanítási nyelvű oktatás, illetve a CLIL-módszer? Beszélhetünk-e Magyarországon a CLIL-módszer megvalósulásáról? Ezekre a kérdésekre is szeretnénk választ találni a jelen tanulmányban.

Elméletileg a két tanítási nyelvű oktatás a CLIL egy altípusának tekinthető (Bakti & Szabó, 2016), ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy például a Magyarországon évtizedek óta működő olasz-magyar két tanítási nyelvű oktatás gyakorlatában valóban felfedezhetőek-e a *Tartalom és nyelv integrálása* néven ismert módszer elemei. A kérdés megválaszolásának érdekében szeretném megvizsgálni a célnyelven történő ismeretsajátításra épülő oktatási elv konkrét megvalósulását az olasz-magyar két tanítási nyelvű általános- és középiskolákban. A két iskolatípusban a nyelvtanítás célja nem azonos, így a célnyelv oktatásának módszertanában és a célnyelven történő tanulásra választott tantárgyakban is lesznek számottevő különbségek. Míg a két tanítási nyelvű általános iskolában a cél a nyelvtanulás iránti pozitív attitűdök kialakítása a gyerekekben, illetve a célnyelv tanulásának kezdete egybeesik magának az iskolai tanulmányoknak az elkezdésével, tehát erre a kontextusra a játékos nyelvtanulás és a kognitív erőfeszítéseket nem igazán igénylő tantárgyak választása lesz a jellemző, addig a kéttannyelvű középiskolákban a cél a célnyelv minél magasabb szintű elsajátítása, illetve itt meghatározó szerepe van a kultúraközvetítésnek és az interkulturális kompetencia fejlesztésének (Oktatási Hivatal: *Irányelv és kerettantervek a két tanítási nyelvű iskolai oktatáshoz*).

Az osztálytermi óramegfigyeléseken és a tanárokkal folytatott strukturált interjúkon alapuló kutatás szeretne rávilágítani arra, hogyan működik az olasz mint idegen nyelv a nem nyelvi ismeretanyag átadásának eszközeként az egyes tanárok jó gyakorlatainak és módszertani meglátásainak tükrében. Az interjúsorozatban három anyanyelvi és három nem anyanyelvi tanár vett részt: ők mind közoktatási intézmények olasz-magyar két tanítási nyelvű tagozatainak tanítanak, olyan kontextusban tehát, ahol a tanulók nap mint nap meglehetősen összetett nyelvi és kognitív kihívásokkal találkoznak.

### **A kutatás módszertana**

Kutatásom félig strukturált interjúkon alapszik, amelyeket két olasz-magyar kéttannyelvű tagozattal rendelkező budapesti középiskolában (Kőbányai Szent László Gimnázium, Xántus János Két tanítási Nyelvű Gimnázium) és egy általános iskolában (Újlaki Magyar-olasz Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola) készítettem. A 45-60 perces interjúkat személyesen vettem fel saját fejlesztésű kérdéssor alapján, majd az

átírt interjúkat, vagyis szövegtörzseket elemzésnek vettem alá. A kutatás alapját óramegfigyelések is képezik, amelyeket a 3 említett iskolában összesen 7 órán végeztem és amelyek segítségével alkalmam nyílt bepillantást nyerni a valós iskolai szituációkba, megvizsgálni, hogy az interjúkban megjelenő elképzelések és koncepciók a konkrét tanórai gyakorlatban is manifesztálódnak-e.

## **CLIL vagy nem CLIL, ez itt a kérdés**

### ***Feltételezések***

Eredeti célom, amit az imént a bevezetőben is megfogalmaztam, az volt, hogy megfigyelem, megismerem és bemutatom a CLIL egyik magyarországi megvalósulási formáját, különös tekintettel az olasz mint idegen nyelvre, amely az olasz két tanítási nyelvű iskolákban a szaktárgyi ismeretanyag átadásának eszközeként is funkcionál. Amikor azonban elmentem az egyik ilyen iskolába, ahol 1988-ban indult az első olasz-magyar két tanítási nyelvű osztály, néhány óramegfigyelést követően elgondolkoztam. A következőkben az olasz anyanyelvi tanár gondolatait idézem, aki a világtörténelem órákat tartotta (1):

- (1) Amit én csinállok, azt lehet CLIL-nek tekinteni, de nem formális értelemben. Mert a CLIL-nek mindig van egy nyelvi célja is, és ez itt nem igazán valósul meg. Amikor a diákjaim érettségiznek, és én a bizottságban ülök, nekem nem az olasz nyelvtudásukat kell értékelnem, hanem a tantárgyi tudásukat. Ha jól tudom, a végeredményben a nyelvtudás olyan 10%-ot tesz ki, a többi a tananyag.

A megkérdezett történelemtanár a CLIL-módszer egyik sarokkövére utal: az értékelésre (Serragiotto, 2003). A CLIL két fókusz, a nyelv és a tartalom (Ricci Garotti, 2006; Serragiotto, 2003) ebben az oktatási környezetben tehát nem fonódik teljesen egybe: a kétfajta ismeretet, a nyelvi és tartalmi tudást nem azonos súllyal értékeli.

Nagyon hasonló véleményen van egy szintén olasz nyelven történelmet oktató nem anyanyelvi kolléga (2):

- (2) Mindig azt mondom a diákoknak: nem én vagyok az olasztanárotok. Amikor dolgozatot íratok velük, nem értékelem a nyelvtudásukat, még ha a hibákat ki is javítom. Nekem a történelmi tudásukat kell fejlesztenem, a történelem tananyagot kell nekik átadnom. Amikor az órát próbálom olaszul tartani, nagyon sokat egyszerűsítetek. Tudom, hogy nem úgy beszélek, mint egy anyanyelvi, de az én célom az, hogy a történelem anyagot megértsék. Ez amúgy borzasztóan nehéz.

Fontos ezen a ponton megjegyezni, hogy Magyarországon erről a kétfókuszú oktatási formáról (nyelv és ismeretanyag összekapcsolódó közvetítése) inkább egy spektrumban gondolkoznak, amely többfajta gyakorlatot mutathat (Bakti & Szabó, 2016). A kéttannyelvű oktatási forma mellett az egyetemeken bölcsészkarain működő nyelvi szakok is az adott idegen nyelven közvetítik a nyelvészeti, irodalmi és civilizációs ismeretanyagokat a nagyrészt közös anyanyelvvvel rendelkező homogén csoportokat alkotó hallgatóknak. Egy jövőbeni kutatás témája lehetne az is, hogy felsőoktatási kontextusban milyen didaktikai megoldások figyelhetők meg a döntően szintén magyar anyanyelvű bölcsész oktatók tanórai gyakorlataiban.

### **Gondolatok az osztálytermi megfigyelésekről**

Az eddig idézett tanároknál két teljesen különböző órartartási gyakorlattal találkoztam: az első esetben egy teljes mértékben frontális órát láttam, ahol az olasz nyelvű tanári monológot (Bosc & Minuz, 2012) csupán egy-két – szintén a frontális órartartás eszközeként számon tartott – a diákok ismereteit ellenőrző tanári kérdés (Herbszt, 2010, p. 40) szakította meg. A tanár így nyilatkozott a saját órájáról: „Az én tantárgyam nagyon hasonlít arra, mint amit Olaszországban csinálnék”. Az órát egy egyetemi előadáshoz tudnám leginkább hasonlítani, ahol szinte adott a résztvevők, vagyis a tanár és a diákok közötti aszimmetrikus viszony, a két irányú-kölcsönös kommunikáció és az interakció szinte teljes hiánya. Az anyanyelvi tanár alapvető célja az volt, hogy a történelemóra – amúgy meglehetősen komplex – ismeretanyagát diákjainak átadja. A tartalom megértését kizárólag a tanár előadói stílusa könnyítette, aki a történelmi tényeket és eseményeket megpróbálta úgy elmagyarázni, hogy az összefüggéseket kihangsúlyozta, illetve segített levonni a logikus következtetéseket. Amikor az interjú során utaltam a tanári beszéde ezen sajátosságára, a következő választ kaptam (3):

- (3) Nem a nyelv volt nehéz, hanem a téma, az anyag. A nyelvezet nyilvánvalóan speciális, meg is kell nekik tanítanom a történelmi szaknyelvi kifejezéseket.

A tanulók nyelvi szintje szintén befolyással lehetett arra, hogy az anyanyelvi tanár hogyan kommunikált az órán. A kéttannyelvű képzés részeként ezek a diákok a 0. évben szinte kizárólag a célnyelvet tanulják, illetve a következő években is megmarad az idegen nyelvi órák magas óraszám. Ennek köszönhetően ebben az iskolában a diákok a KER szerinti C1-es szintet is elérhetik, ez pedig lehetővé teszi számukra, hogy olyan tantárgyakkal is megbirkózzanak, amelyek már az idegen nyelv megértéséhez is jelentős kognitív erőfeszítést igényelnek.

A másik történelemóra, amelyre szintén túlnyomórészt az egyirányú kommunikáció volt a jellemző sok tanári kérdéssel, nem kizárólag olasz nyelven zajlott. A nem anyanyelvi tanár folyamatosan váltogatta a két nyelvet: az olaszt és mindenki közös anyanyelvét, a magyart. A diákok – ahogy a tanár is megjegyezte (4) – nem lettek volna képesek befogadni egy olyan információgazdag és olyan nyelvi komplexitású inputot, mint amilyen a korábban említett anyanyelvi tanár előadása volt. Úgy tűnt, ebben az iskolai kontextusban a tanulók nyelvi szintje nem megfelelő komplexebb szaktárgyi tartalmak elsajátításához, következésképpen a tanárnak olyan eszközökhöz kell folyamodnia, amelyek segítségével a diákok könnyebben megérthetik a tananyagokat.

- (4) Az utolsó évben még mindig problémáink vannak a történelmi szaknyelvvvel. A tankönyv szövegei – amit egyébként én raktam össze – szintén túl nehezek nekik. Most, például, amikor bevezettem a keleti vallások témakörét, PPT-t használtam. De, még ez előtt csináltunk csoportmunkát is. Feltettem nekik kérdéseket a vallásokról, úgy általában: mit tudnak róluk, melyik vallásokat ismerik, és ezekről csoportokban beszélgettek, olaszul. Ez például nagyon tetszett nekik.

A nem anyanyelvi tanár rátapintott a probléma lényegére: itt, a monologikus stílus, a bonyolultabb szaktárgyi tartalmak kizárólag frontális átadása, kizárólag idegen nyelven, egyszerűen nem működik: a tartalom és nyelv oktatását jobban össze kell

kapcsolni. A nem nyelvi tartalmat nem elég tehát az adott idegen nyelven közvetíteni, eredményesebb, ha a tartalom közvetítése az adott idegen nyelvvel együtt történik, és a szaktárgyi óra egy jól felépített nyelvóra sajátosságaival is rendelkezik: az óra bevezető szakaszában fontos felidézni a diákok előzetes tudását a témában, érdemes sok csoportmunkát szervezni, ahol a diákok bátrabban szólalnak meg az idegen nyelven, végül meghatározó elem a tanár is, aki jobban háttérbe vonul, ezzel ösztönözve a diákokat arra, hogy szabadon megosszák gondolataikat, egymás között. Lássuk végül egy másik nem anyanyelvi tanár véleményét (5):

- (5) A kéttannyelvű oktatási forma nagyon speciális. Iskolánkban a diákok kiválasztják az érettségi tantárgyak közül, hogy melyiket akarják olaszul csinálni. Én az etika órákon inkább nyelvtanárnak érzem magam, különösen, mivel az etika jelenleg nem érettségi tantárgy. Itt fontos, hogy az idegennyelvi készségeiket is fejlesszem és ne csupán a tantárgyi tartalmakat adjam át nekik.

Úgy tűnik, az etika órát tartó tanárt kevesebb elvárás köti, mint történelmet tanító kollégáit, ez utóbbi tantárgy ugyanis rendszeres szereplője az érettségi vizsgáknak. Amennyiben az idegen nyelvű ismeretanyag átadása jellemzően egyirányú, és a tanári monológot csak a tanári kérdések törlik meg, a tanulók csupán passzív módon sajátítják el az új ismereteket, nyelvi kompetenciájuk pedig nem teljeskörűen fejlődik.

Ezen a ponton felmerülhet a kérdés, vannak-e vajon olyan tantárgyak, amelyek inkább alkalmasak arra, hogy CLIL-módszerrel tanítsák őket, és mások, amelyek kevésbé? Amint a továbbiakban látni fogjuk, a két tanítási nyelvű oktatási programokban részt vevő tanárok célkitűzései korántsem egyszerűek: kognitív és nyelvi szempontból is nagyon összetett információkat közvetítenek a tanulóknak egy számukra idegen nyelven, és ezzel egyidejűleg nyelvi kompetenciáikat is fejlesztik. Ezeket a célokat csak úgy tudják elérni, ha különböző tanítási technikákat és stratégiákat képesek egymást kiegészítő módon alkalmazni. Az egyetemi jellegű tanári előadások és a tanári-kérdés-centrikus szemlélet – ebben a tanítási kontextusban sem – igazán célravezető.

### **CLIL a magyar közoktatásban: módszertani megoldások és jó gyakorlatok**

A továbbiakban szeretnék bemutatni néhány módszertani megoldást és jógyakorlatot, amelyeket a különböző két tanítási nyelvű iskolákban (1 általános iskola és 3 gimnázium) célnyelven tartott nem nyelvi órákon láttam, illetve szeretnék megosztani pár személyes meglátást, amelyek az interjúk során merültek fel bennem. Az elemzés során két változót vettem figyelembe:

1. a CLIL-módszerrel oktatott tantárgyak sajátosságai
2. anyanyelvi tanár vs. nem anyanyelvi tanár

#### ***A tartalmat és nyelvet integráló tanulásba bevont tantárgyak***

Az interjúkban részt vevő tanárok mind egyetértettek abban, hogy vannak olyan tantárgyak, amelyeket nehezebb integrált módon, vagyis túlnyomórészt a célnyelven tanítani, megőrizve az egyensúlyt a két fókusz között. Ezt a vélekedést támasztja alá a következő két vélemény is, amelyek nem anyanyelvi tanároktól származnak:

- (6) A földrajz tantárggyal az a probléma, hogy a gyerekek nem fogják tudni a földrajzot magyarul. Handoutokat osztogatok nekik, ezeken szakszövegek vannak tele szak kifejezésekkel. Ezeket a szövegeket hangosan felolvassuk, mert így a kiejtésükkel, az intonációval is foglalkozunk. A legnehezebb szavakat lefordítjuk, utána pedig a képek alapján elmagyarázom nekik a természeti, földrajzi jelenségeket, magyarul. Néha olaszul is el tudok magyarázni néhány fogalmat, például azt, hogy vulkán, de bajban lennék, ha olaszul magyaráznék olyanokat, mint például a metamorf kőzetek. Szóval ezeket a nehéz szövegeket valahogy el kell olvasnunk, ezekben van benne a tananyag, aztán beszélgethetünk olaszul az érdekesebb témákról.
- (7) Én világtörténelem órákat tartok. Egy olyan jegyzetet használok, amit én készítettem a diákoknak, de ennek a tartalmát is le kell nekik egyszerűsítennem. A leegyszerűsített adatokat, információkat felírom a táblára, és ők mindent bemásolnak a füzetükbe. Sokszor így csinálom: elmagyarázok nekik valamit magyarul, közben kérdéseket teszek fel nekik, aztán esetleg ők mondanak valamit rá, magyarul. A válaszokat pedig lefordítjuk olaszra és ezek kerülnek be a füzetükbe, és így is kell megtanulniuk. Néha olasz kérdéseket is felteszek nekik. Az elsődleges célom az, hogy gondolkozzanak, érveljenek.

A nem anyanyelvi tanárok (6, 7) két alapvető problémára világítanak rá: 1. mivel érettségi tárgyakat tanítanak, kevés lehetőségük és idejük van a tanulók nyelvi készségeinek fejlesztésére, 2. muszáj „letanítaniuk” az anyagot, még akkor is, ha a diákoknak komoly problémáik vannak a közvetítő nyelvvel, azon belül a szakszókincs elsajátításával. Mindeközben, az egyik anyanyelvi tanár (8) a magyar közoktatás egy más természetű hiányosságára mutat rá: nagyon kevés az olyan tantárgy, amelynek keretében a tantárgyi ismeretek elsajátításán túl a diákoknak lehetőségük van kritikai gondolkodásukat, érvelési képességüket is fejleszteni.

- (8) Én abban látom leginkább a szerepemet, hogy segítsek nekik interkulturális megközelítésből vizsgálni a dolgokat. Vegyünk például a kommunizmust: itt a kommunizmusról egyhangúan diktatúráként beszélnek, azonban Nyugat-Európában nem így látták. Sok nyugati számára a *kommunizmus* szó a szabadság szinonimája volt. Tehát ilyen dolgokról is az adott nyelven keresztül beszélsz a diákoknak. Ha létezik egy hiány, amit én személy szerint is szeretnék betönni, és ez kicsit az egész magyar oktatási rendszerre jellemző, az az, hogy nincsenek kifejezetten a kritikai gondolkodást, vagy magát a gondolkodást, reflektálást fejlesztő tantárgyak. És én tulajdonképpen ezekre a dolgokra fektetem a hangsúlyt.

Az óramegfigyelések és interjúk alapján (9) az is kiderül, hogy vannak olyan tantárgyak is, amelyek kifejezetten jól idomulnak a CLIL-módszerhez:

- (9) A célnyelvi civilizáció órákon leginkább kulturális témákkal foglalkozunk: van egy kis történelem, egy kis földrajz, olyan dolgok, amelyek a nyelvkönyvekben nem szerepelnek. Például részletesen vesszük a *Risorgimentót*, Itália egyesítését, ami a nyelvkönyvekben nem szokott benne lenni. De ebben az esetben a CLIL-módszer, vagyis a tartalom célnyelven való közvetítése pont, hogy nagyon jól működik, mert ezek a témák a nyelvkönyvek témáihoz kapcsolódnak, azokat egészítik ki.

A megfigyelt etika óra is kiváló példa arra, hogyan lehet a diákokat egyszerre kognitív és nyelvi szempontból is ösztönző kihívások elé állítani. A nem anyanyelvi tanár óráján a diákoknak olyan kényesebb témákkal kapcsolatban is állást kell foglalniuk olaszul – szóban és írásban egyaránt –, mint például a különböző emberi közösségek működése, sztereotípiák, a felelősség és a felelőtlenség témája, abortusz, stb. Lássuk, mint mondott a tanár ezzel kapcsolatban (10):

- (10) Az etika órákon kizárólag olaszul beszélék. Mivel az etika – egyelőre – nem érettségi tantárgy, azt szoktam mondani a diákoknak, hogy számukra ez egy nagyon magas szintű nyelvóra inkább. Dolgozat nincs. Az órákon sok vitát rendezünk, és én vagyok a moderátor. A legfontosabb célom az, hogy a kritikai gondolkodásukat fejlesszem, és ezzel egyidejűleg a nyelvtudásukat is. Próbálom őket hozzászoktatni, hogy nyelviileg is legyenek igényesek. Már a kérdést is így teszem fel: Ha te XY helyében lennél, ...

A korábban vizsgált tantárgyakkal ellentétben az etika órán a tanulók nem kapnak osztályzatokat, és így a tananyag leadásának terhe sem olyan mértékben nehezedik a tanár vállára: több idő marad a beszélgetésre, a szabad vélemény kifejtésre, és mindezt a diákok az idegen nyelven tehetik meg.

Egy kéttannyelvű általános iskola 3. osztályában részt vehettem egy környezetismeret órán is. A két tanítási nyelvű általános iskolákban általában olyan tantárgyakat tanítanak idegen nyelven, amelyek kognitív szempontból kevésbé terhelik meg a gyerekeket: ilyen tárgyak a rajz, a technika, az ének, vagy a testnevelés. Jelen esetben viszont pont egy ellenpéldát láthattam: a környezetismeret órán a gyerekek a tanár vezetésével sikeresen csoportosították és jellemezték a gerinces és gerinctelen állatokat. A játékos és mozgásos feladatok, az interaktív tábla, illetve a kreatív és egyben hatékony tanítási technikák (ötletelés, szemléltetés képekkel, párkereső, kórusban ismétlés, rajzolás) segítségével az anyanyelvi tanárnak sikerült összetettebb tudásanyagot is átadnia a meglehetősen heterogén csoportnak. A csoportban ugyanis voltak olasz anyanyelvű, olasz-magyar kétnyelvű és kezdő olasz nyelvtudású magyar anyanyelvű gyerekek is. Az órán a tanár nagyon nagy hangsúlyt fektetett arra, hogy szerves módon összekapcsolja az ismeretanyag átadását és a gyerekek nyelvi-kommunikatív kompetenciájának fejlesztését. Erről így nyilatkozott (11):

- (11) Próbálok nekik támpontokat adni, hogy nyelvi szempontból is elgondolkodjanak azon, amit csinálnak. Ma például volt egy kislány, aki egy hernyót (*bruco*) rajzolt, de a füzetébe két c-vel írta, *brucco*. Amikor megláttam, nem azt mondtam neki, hogy rosszul írtad le, hanem azt mondtam, hogy: Amikor kiejtem, *brucót* vagy *bruccót* mondom? ezután ő rögtön megértette és javította. Mindig megpróbálok rávezetni őket a megoldásra.

### **Anyanyelvi tanár vs. nem anyanyelvi tanár**

Ezen a ponton szeretnék rámutatni arra a tanári működésre, amely valóban képes a nyelv és a tartalom tanításának integrált összekapcsolására. A jelen kutatás keretében hat tanárral készítettem interjút, akik közül hárman olasz anyanyelvűek, hárman

pedig magyar anyanyelvűek, tehát nem anyanyelvi beszélők. Kétségtelen, hogy egy normál (de semmiképp nem kezdő szintű) nyelvről az anyanyelvi tanárok bizonyos előnyökkel rendelkeznek a nem anyanyelvi kollégáikkal szemben. De igaz ez a nem nyelvi tartalmakat idegen nyelven közvetítő tanórák esetében is? Az anyanyelvi tanár minden bizonnyal garantálni tudja a CLIL-módszer két pillérének érvényesülését: az autentikus nyelvi forrás és környezet megteremtését, amely lehetővé teszi a tanulók számára a nyelvi megmerítkezést, illetve az interkulturális megközelítést. Az anyanyelvi tanárnak viszont figyelnie kell egy harmadik pillérre is: nem szabad hagynia, hogy a hangsúly túlságosan eltolódjon a nyelvről a szaktárgyi tartalomra. Ő nem csak a szaktárgy, de az idegen nyelv tanára is.

Az általános iskola anyanyelvi tanára (12), aki rendelkezik az olasz, mint idegen nyelv tanári képesítéssel, úgy tűnik az egyetlen, aki a szaktárgyi órákon is kifejezetten törekszik diákjai nyelvi kompetenciáinak és készségeinek fejlesztésére:

- (12) Az én óráim kizárólag olaszul zajlanak. Ez az óráim erőssége, a nyelvi része. Körülbelül egy év kell ahhoz, hogy a gyerekek önszántukból, saját akaratukból olaszul forduljanak hozzám, és ne a padtársukat kérjék meg, hogy fordítsanak nekik, ha valamit nem értenek, vagy nem tudnak kifejezni. Ilyenkor már próbálják megérteni, amit mondok. Nyilván ez annak is köszönhető, hogy én viszont nem beszélek magyarul. Ahhoz, hogy megértsenek, rengeteget mutogatok, gesztikulálok. Aztán igyekszem ösztönözni őket, hogy olaszul válaszoljanak.

A két tanítási nyelvű oktatásba bevonható nem anyanyelvi tanárok másfajta előnnyel rendelkeznek: erősségük az egyetemi képzésükben áll. Magyarországon a középiskolai tanári szakképzettség osztatlan, öt évig tartó, kétszakos képzésben szerezhető, amelyből az egyik gyakran nem nyelvi szak. Ezek a kétszakos tanárok tehát rendelkeznek egyrészt a nyelvtanári képzés során elsajátított didaktikai módszerek és technikák széles repertoárjával, képesek kontrasztív jellegű magyarázatokat adni, másrészt egy nem nyelvi tárgy, amely lehet biológia, földrajz, vagy akár matematika, szaktanárai is.

## Konklúzió

Megállapíthatjuk tehát, hogy a CLIL-programban, és azon belül a két tanítási nyelvű oktatásban indokoltan szerepelnek a diákokat tartalmi szempontból is kognitív kihívás elé állító, például természetismerettel (biológia, fizika, kémia, földrajz), vagy társadalomtudománnyal (világtörténelem, etika, célnyelvi civilizáció) foglalkozó tantárgyak, de csakis egy szilárd nyelvi alap megszerzése után. Így működnek jó esetben a két tanítási nyelvű iskolák, ahol a diákok egy évig nagyon magas heti óraszámban foglalkoznak a célnyelv elsajátításával. Ugyanakkor a jó nyelvtudás nem elegendő: a CLIL-módszer csak akkor működik, ha a nyelvre és a tartalomra – az innovatív megoldások és leginkább a feladatközpontúság előnyben részesítésével – ugyanolyan mértékben tudunk fókuszálni, és ilyen módon a tanórai keretek valóban kitágulnak: a tanulók a szaktárgyi tudás elsajátítására egy idegen nyelvet használnak, illetve az idegen nyelv elsajátítása során kognitív szempontból is motiváló tartalmakkal találkoznak. Nem véletlen, hogy ma Magyarországon a CLIL elsősorban a korai nyelvoktatáshoz kapcsolódik, és ezzel párhuzamosan olyan tantárgyakhoz, amelyek könnyen

követik a feladatközpontú didaktikai megközelítést, mint például a rajz, a technika, a testnevelés, stb. Nehezebb a CLIL-módszer megvalósulása a kéttannyelvű gimnáziumok programjában, bármilyen furcsán hangzik is ez. Itt ugyanis a kétszintű érettségi vizsga bevezetése óta a diákoknak teljesíteniük kell emelt szinten a célnyelvi érettségi vizsgát, illetve legalább két szaktárgyból idegen nyelven kell érettségizni. Sikeres vizsga esetén a tanulók kétnyelvű vizsgabizonyítványt kapnak, amely egy C1-es nyelvvizsga bizonyítványnak felel meg (Vámos, 2007). Mint kiderült, sok esetben az érettségiztetés kényszere kibillentí a egyensúlyából a két fókuszú integrált oktatást, és nyomás alá helyezi a tanárokat: a tananyaggal haladni kell és a nyelvi kifejezőképesség fejlesztése háttérbe szorulhat.

A szakirodalom szerint a CLIL fogalmi kerete a 4C elméletben foglalható össze: «content»: az ismeretanyag, «communication»: a tanár és a diákok közötti interakció az idegen nyelven, «cognition»: a diákok kognitív képességeiket használva problémákat oldanak meg, hipotéziseket állítanak fel, illetve kritikusan gondolkoznak, végül «culture»: a különböző kultúrákat összekötő és megkülönböztető elemek mélyebb megértése, ebben az oktatási formában szervesen kapcsolódnak össze (Diadori, 2019, pp. 38-39). Az olasz-magyar két tanítási nyelvű általános iskolában látott környezetismeret óra teljes mértékben tükrözi azt, ami a CLIL alapvető lényege kellene, hogy legyen: a tudást a gyerekek nem a tanári magyarázatokat hallgatva készen kapják, hanem gondolkodásukra támaszkodva felépítik azt (Kovács, 2018, p. 21), előzetes nyelvi és tantárgyi tudásukat szimultán aktiválják. Az óramegfigyelések igazolják továbbá, hogy a CLIL-módszer az interkulturális megközelítést lehetővé tevő tantárgyakat is előnyben részesíti, mint például a történelem, a célnyelvi civilizáció vagy az etika, különösen, ha az érvelés és a kritikai gondolkodás fejlesztése megfelelő teret és hangsúlyt kap, hiszen ezen készségek fejlesztése gyakorlatilag hiányzik a magyar közoktatás rendszerének jelentős részéből.

Végül, bár az idegen nyelv, mint a nem nyelvi tartalmak közvetítésére használt eszköz közoktatásba való bevonása jelentősen gazdagította a (nem csak nyelv-) tanítási módszerek és technikák körét, az is nyilvánvaló, hogy a nyelvtanításra szakosodott oktatók bevonása a programba feltétlenül szükséges. Furcsa, hogy ez az igény szembe megy a CLIL korai olaszországi megvalósulásával, amely pont, hogy kizárta a nyelvtanárokat ebből a típusú oktatásból (Di Sabato et al., 2018, p. 500), illetve, hogy a felsőoktatásban, ahol idegen nyelven történik az ismeretanyag közvetítése, szintén nem elvárás, hogy az oktatók rendelkezzenek nyelvtanári végzettséggel. A tartalmat és nyelvet integráló tanulás során, történjen ez az általános iskolában, a középiskolában, vagy akár az egyetemi nyelvszakokon, alapvető fontosságú lenne tehát biztosítani a jó (nyelv- és szaktárgyi) pedagógiai képzettséggel rendelkező tanárok jelenlétét, függetlenül attól, hogy anyanyelviük, avagy sem.

---

## IRODALOM

- Bakti, M. & Szabó, K. (2016). Exploring CLIL teaching materials in Hungary. *Alkalmazott nyelvtudomány*, 2016(2). <http://doi.org/10.18460/ANY.2016.2.001>
- Balboni, P. (2010). *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET.

- Bosc, F. & Minuz, F. (2012). La lezione. *Italiano LinguaDue*, 2, 226-257.
- Coyle, D. et al. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024549>
- Diadori, P. (2019). *Insegnare italiano L2*. Le Monnier Università.
- Di Sabato, B. et al. (2018). Il profilo dell'insegnante nell'era del CLIL. Analisi di un'esperienza internazionale. In Coonan, C. M. et al. (Eds.), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio*, 499-518. Edizioni Ca' Foscari. <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7/030>
- Herbszt, M. (2010). Tanári beszédmagatartás. *Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek 01*. Szegedi Egyetemi Kiadó. [https://manyu.hu/wp-content/uploads/2020/11/NYF\\_01.pdf](https://manyu.hu/wp-content/uploads/2020/11/NYF_01.pdf)
- Kovács, J. (2018). *Iskola, nyelv, siker. 30 éves a hazai kéttannyelvű oktatás*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Ricci Garotti, F. (2006). *Il futuro si chiama CLIL. Una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Editore Provincia Autonoma di Trento. <https://www.iprase.tn.it/documents/20178/264352/Il+futuro+si+chiama+CLIL/51817688-2d2a-4dab-b842-2b5a195ba0c4>
- Serragiotto, G. (2003). *C.L.I.L. Apprendere insieme lingua e contenuti non linguistici*. Guerra Edizioni.
- Vámos, Á. (2007). Kétszintű érettségi vizsga a két tanítási nyelvű középiskolákban. *Új pedagógiai szemle* 2007(3-4). <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/ketszintu-erettsegi-vizsga-a-ket-tanitasi-nyelvu-kozepiskolakban>

## **Források**

- Közös európai referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés (2002). [https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker\\_2002.asp](https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp)
- Magyar Nemzeti Bank (2019). Versenyképességi program 330 pontban. <https://www.mnb.hu/kiadvanyok/jelentesek/versenykepessegi-program-330-pontban/versenykepessegi-program-330-pontban> (letöltés dátuma: 2024.09.15.)
- Nemzeti alaptanterv (2020). <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a-399a0bed1985db0f/megtekintes>
- Oktatási Hivatal: Irányelv és kerettantervek a két tanítási nyelvű iskolai oktatáshoz. [https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020\\_nat/iranyelvek\\_alaprogramok/](https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alaprogramok/)
- Trattato sul funzionamento dell'Unione Europea (Európai Unió működéséről szóló szerződés) (2012), 165-ös cikkely, 2. paragrafus. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:12012E/TXT:it:PDF>
- Útmutató az idegen nyelv tantárgy tanításához (2020). <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-az-idegen-nyelv-tantargy-tanitasahoz.pdf> (letöltés dátuma: 2024.09.15.)

---

## **CLIL method in Italian-Hungarian bilingual education**

This article presents the findings of a survey regarding native and non-native teachers in bilingual education, in relation to a subtype of CLIL programme in a Hungarian school context. This study focuses specifically on the use of Italian as a Foreign Language used as a vehicular language, through audio recordings of 10 lessons and six interviews carried out during teacher observations in three high schools and one elementary school. The spontaneous language behaviour of native and non-native teachers in classes in disciplines such as History, Geography, Civilization, Ethics and Environmental Sciences was studied during lessons carried out in Italian.

*Keywords:* CLIL, vehicular language, native teacher, non-native teacher, bilingual education