

MŰHELY

HÜTTNER, JULIA – BAKTI MÁRIA

A CLIL és a szaktárgyi műveltség összekapcsolása: a CLIL Network for Languages in Education: Towards bi- and multilingual disciplinary literacies (CLIL NetLE) COST Akció bemutatása

Kivonat:

A tartalom és nyelv integrálása (*Content and Language Integrated Learning, CLIL*) egyre népszerűbbé válik Európában. A CLIL ernyőfogalomnak is tekinthető (Mehisto et al., 2008), e fogalom alá tartozik például a hazánkban ismert két tanítási nyelvű oktatás és a nemzetiségi nyelveken történő oktatás is. A CLIL és a szaktárgyi műveltség metszéspontjait vizsgálja a CA 21114 számú COST Akció, a *CLIL NetLE*. Műhelytanulmányunk célja a CLIL hazai és európai hátterének felvázolása és a COST Akció céljainak és eredményeinek megismertetése a hazai nyelvoktatókkal.

Kulcsszavak: CLIL, CLIL NetLE, COST, két tanítási nyelvű oktatás, tartalom és nyelv integrálása

Bevezetés

A COST (*European Cooperation in Science and Technology*) az Európai Unió tudományos és technológiai együttműködések támogató szervezete (www.cost.eu). Célja interdiszciplináris kutatási hálózatok támogatása, ezeket a hálózatokat COST Akcióknak nevezik. A CLIL NetLE¹ COST Akció célja, hogy hidat képezzen a tartalom és nyelv integrálásához (*Content and Language Integrated Learning, CLIL*) kapcsolódó kutatási eredmények és az iskolai gyakorlat között. A CLIL NetLE COST Akciót európai és Európa határain kívüli kutatók, tanárképzők, és tanárok alkotják; jelenleg 180 tagja van 37 országból.

Műhelytanulmányunk célja kettős: egyrészt, hogy felvázolja a CLIL hátterét, hazai megvalósulási formáit és a kapcsolódó kutatási eredményeket, másrészt, hogy bemu-

¹ *CLIL Network for Languages in Education: Towards bi- and multilingual disciplinary literacies*, CLIL Nyelvek az oktatásban hálózat. A két- és többnyelvű szaktárgyi műveltség felé

tassa a CLIL NetLE COST Akció céljait és eddigi eredményeit. Úgy véljük, hogy a hazai nyelvoktatók számára hasznos lehet a CLIL és a CLIL NetLE COST Akció megismerése. Reméljük, hogy a tanulmány elolvasása után néhányan talán csatlakoznak is az Akció valamelyik munkacsoportjához.

Oktatás idegen nyelven²

Az, hogy a tanulók az iskolában idegen nyelven tanulnak, nem a modern oktatási rendszerek vívmánya és jellemzője, hanem egy jóval régebbi „találmány”. Mehisto és munkatársai szerint (2008) az első CLIL-típusú képzés 5000 évvel ezelőtt indult, amikor a sumérokat meghódító akkádok tartalom alapú oktatás keretében tanulták a sumér nyelvet: teológiát, botanikát és állattant tanultak sumér nyelven. Egy másik jól ismert példa a latin nyelv szerepe az oktatásban a középkori és újkori Európában.

A 20. századi, modern CLIL gyökerei Kanadába és Európába vezetnek. A kanadai teljes nyelvi bemerítésre épülő (*total immersion*) programok keretében Quebec-ben az angol anyanyelvű tanulók francia tannyelvű iskolákba jártak, és minden tantárgyat francia nyelven tanultak. Ezek a programok szülői kezdeményezésre jöttek létre, azért, hogy az angol anyanyelvű tanulóknak is azonos esélyeik legyenek a munkaerőpiacon, mint francia anyanyelvű társaiknak (Mehisto et al., 2008).

Az Európai Unió is támogatja a tartalom és nyelv integrálását; az Európai Bizottság már 1978-ban is bátorította az idegen nyelven történő oktatást az iskolákban (Coyle et al., 2010). Coyle és munkatársai (2010) szerint a CLIL robbanásszerű térhódítása az 1990-es évek óta az EU-ban négy okra vezethető vissza. A családok szerettek volna minél jobb nyelvtudást biztosítani a gyermekeik számára. A kormányok azért támogatják a nyelvoktatás ezen formáját, mert a magas szintű nyelvtudás társadalmi és gazdasági előnyökkel jár. Az Európai Bizottság szerint a nyelvtudás a befogadás és a gazdasági erő záloga, ezért támogatják a CLIL-programokat. Ezen felül az neveléstudománnyal foglalkozó kutatók lehetségesnek és kivitelezhetőnek látják a tartalom és nyelv integrálását az iskolarendszerben.

Az első, európai CLIL programokat is bemutató Eurydice jelentés 2006-ban készült el. A 2023-as jelentés (Eurydice, 2023) adatai szerint szinte minden európai országban jelen van a CLIL az oktatási rendszerben, a kivételek: Görögország, Bosznia-Hercegovina, Izland és Törökország. A vizsgált európai országokban a CLIL legelterjedtebb formája a Magyarországon is ismert két tanítási nyelvű oktatás, azaz amikor a tanulók bizonyos tantárgyakat idegen nyelven tanulnak. A leggyakoribb CLIL nyelvek az angol, német és a francia, ezeket követi a spanyol és az olasz. Az európai országok közül 18 országban jelenik meg a CLIL kisebbségi vagy regionális nyelvek vonatkozásában. Azokban az országokban, ahol két vagy több hivatalos nyelv van (Belgium, Írország, Luxemburg, Finnország és Svájc) a CLIL olyan formái is megjelennek, amikor bizonyos tantárgyakat az egyik, más tantárgyakat a másik hivatalos nyelven oktatnak. Spanyolországnak különleges helyzete van, mivel előfordul, hogy az iskolában a tanulók három nyelven tanulnak, spanyolul, egy kisebbségi nyelven (pl. baszk, katalán) és egy modern idegen nyelven, ez leggyakrabban az angol. A három nyelv és a tartalom

² A tanulmányban az idegen nyelvre használjuk még a CLIL-nyelv és a célnyelv kifejezéseket is.

integrálására mutat be példákat Ortega és Anakabe (2018). Egy olyan környezetben zajlott le az általuk ismertetett projekt, ahol a tanulók anyanyelve spanyol, a baszk nyelvet az iskolai oktatás keretein belül szeretnék életben tartani, továbbá az angol nyelv fejlesztése is kiemelt szempont.

Az EU-tól független, az Európa Tanács által 1994-ben létrehozott, grazi székhelyű *European Centre for Modern Languages* számos kutatást végzett és háttéranyagot készített a CLIL-hez kapcsolódó témákban (<https://www.ecml.at/>). Összegyűjtötték például a CLIL-programokban tanító tanárok képzésének alapelveit, továbbá javaslatokat is tettek ilyen képzések felépítésére, tartalmára. Az angol nyelv melletti idegen nyelveken (*LOTE: Languages Other Than English*) történő oktatást is segítik háttéranyagaik.

Magyarországon a szaktárgyak idegen nyelven történő oktatása már a második világháború után elindult a nemzetiségi általános iskolákban és gimnáziumokban. Ezekben az iskolákban a cél a nemzetiségi vagy kisebbségi nyelv és identitás életben tartása. A modern nyelvekhez kapcsolódó két tanítási nyelvű *középiszkolák* 1987-ben indultak, felülről jövő, minisztériumi kezdeményezésre (Szabó, 2012). Ezekben az iskolákban legalább három tantárgyat tanulnak a diákok idegen nyelven, emellett heti 5 órában tanulják a célnyelvet. Bizonyos iskolákban a 9. évfolyam megkezdése előtt egy felkészítő évfolyamon tudják a tanulók elsajátítani a célnyelvet (EMMI, 2013).

1989-ben, szülői kezdeményezésre indultak el a hazai két tanítási nyelvű általános iskolák (Szabó, 2012). Itt a tanulók az alsó tagozatban a testnevelés, ének-zene, vizuális kultúra vagy környezetismeret tárgyakat tanulják idegen nyelven, emellett heti 5 órában tanulják a célnyelvet. A felső tagozatban az idegen nyelven tanulható és tanítható tárgyak köre jelentősen bővül. Az EMMI 4/2023. (I. 11.) rendelete szabályozza az általános iskolai két tanítási nyelvű képzésekben elérendő Közös Európai Referenciakeret szerinti nyelvi szinteket, ez a 6. osztályban A2 és a 8. osztályban B1 szint (EMMI, 2013). Ez nagyon jelentős kihívásokat rejt magában, mivel a tanulóknak a két tanítási nyelvű programokban ugyanazt a tananyagot kell elsajátítaniuk A2 vagy B1 nyelvi szinten, mint azoknak, akik az anyanyelvükön tanulják ugyanezeket a tantárgyakat.

Az 1990-es években indultak Magyarországon a nemzetközi iskolák, ahol az oktatás teljes mértékben az adott idegen vagy CLIL-nyelven zajlik. Ilyen iskolák például az amerikai vagy brit nemzetközi iskola. Emellett számos középiskola indít a hagyományos két tanítási nyelvű tagozatok mellett nemzetközi érettségivel (IB) záruló tagozatot is.

A két tanítási nyelvű oktatáshoz kapcsolódó hazai kutatások

A magyarországi CLIL első 10-15 évről számol be többek között Kovács (2005, 2006), Kovács és Vámos (2007) és Szabó (2012). Az általános jellemzők felvázolása mellett egyre növekszik azoknak a hazai publikációknak a száma is, amelyek a CLIL egy-egy specifikus jellemzőjét vizsgálják a hazai két tanítási nyelvű oktatás vonatkozásában. Szabó és Bakti (2016) a hazai két tanítási nyelvű általános iskolákban használt környezetismeret és természetismeret tananyagokat vizsgálta a tanárok és a diákok nézőpontjából. Eredményiek azt mutatják, hogy a tanárok számára a tananyagok kiválasztáskor, illetve a saját tananyagok fejlesztésekor a diákok nyelvi szintjének

való megfelelés a prioritás, míg a diákok számára a tananyagoknál a tananyag könnyű megértése az elsődleges szempont. A hazai CLIL indulásának 30. évfordulóján jelent meg Kovács Judit átfogó kötete a témában (Kovács, 2018). Az utóbbi évek kutatásai érintették a CLIL és identitás (Bakti, 2023) és a CLIL és az együttműködés (Bakti et al., 2022) témáit is.

A hazai CLIL-kutatások elsősorban a CLIL nyelvi aspektusait vizsgálják, és nyelvész kutatók írásaiból származnak. A szaktárgyi módszertan nézőpontjából kevesebb vizsgálat született. Ide tartoznak például azok a tanulmányok és tankönyvek, amelyek általánosságban vitatják meg a földrajz idegen nyelven történő oktatásának lehetőségeit (Farsang, 2011, Katona & Farsang, 2012), illetve a hazai két tanítási nyelvű földrajzoktatást felmérő tanulmányok, többek között a kétszintű földrajz érettségi vizsgáról (Kapus, 2021).

CLIL-programok – előnyök és hátrányok

A hazai két tanítási nyelvű oktatásban körülbelül a tanulók 3-5%-a vesz részt (Bakti, 2020), azaz a CLIL nem tekinthető uralkodó irányzatnak a hazai oktatásban. A két tanítási nyelvű iskolákba elsősorban a jobb képességű tanulók kerülnek be, ennek ellenére nagyon hasznos eredmények születtek a CLIL-programok sikeréről, illetve a CLIL-programokba járó tanulók kiemelkedő célnyelvi teljesítményéről. Várkúti (2010) eredményei szerint a CLIL-képzéseknek határozott nyelvi előnyei vannak: a két tanítási nyelvű középiskolába járó tanulók jobban teljesítettek mind az általános, mind a tudományos nyelvi teszteken, mint az általános tantervű középiskolába járó csoport tagjai. A CLIL-programba járó diákoknak nagyobb és választékosabb volt a célnyelvi szókincsük és jobban tudták alkalmazni a nyelvtani szabályokat is. Emellett jóval magabiztosabb nyelvhasználók voltak, mint az általános tantervű középiskolába járó csoport tagjai. A nemzetközi kutatások is megerősítik azt, hogy a CLIL-programba járó tanulónak szélesebb a célnyelvi szókincse (Augustín-Llach & Canga Alonso, 2014, Fernández Fontecha, 2015). A CLIL előnyeit vázolják fel Surmont és munkatársai (Surmont et al., 2014). Áttekintő tanulmányukban megállapítják, hogy a CLIL-képzésekben a tanulók a nyelvet eszközként használják valós helyzetekben, ahol a hangsúly elsősorban a folyékony beszéden és nem a nyelvtani pontosságon van, ezért szinte természetesnek tűnik, hogy a CLIL-programokban tanulók magasabb szinten sajátítják el a CLIL-nyelvet. Elsősorban a tanulók szóbeli készségei lesznek jobbak, az áttekintő tanulmány szerzői nem találtak bizonyítékot arra, hogy a célnyelvi íráskészséget jelentősen javította volna a CLIL-programban való részvétel. A kutatások alapján a CLIL-programban tanulók motiváltabbak, és magasabb a metanyelvi tudatosságuk. A tanulmány szerzői kiemelik azonban, hogy a CLIL-nek nem csak nyelvi, hanem kognitív előnyei is vannak. Ez elsősorban annak köszönhető, hogy a két tanítási nyelvű iskolákban a diákok a nyelvet implicit módon tanulják meg, és ennek eredményeként a CLIL-nyelvhez való hozzáférésük ugyanolyan automatikus, mint az anyanyelvhez való hozzáférés. Sántha-Malomsoki (2021) eredményei is megerősítik a CLIL kognitív előnyeit: fonéma-fluencia tesztek eredményei szerint a CLIL-programba járó tanulók jobb végrehajtó funkciókkal rendelkeztek, mint az általános tantervű programokra járó tanulók.

Kritikusabb képet fest a hazai két tanítási nyelvű oktatásról Sherwin (2022), aki több problémát is azonosított a hazai általános iskolai CLIL-programokban. Felmérése eredményei szerint a CLIL-tananyagok nem megfelelő minőségűek és nincsenek összhangban a magyar tantervekkel. A tanulók nyelvi szintje sokszor nem megfelelő a tantárgyak idegen nyelven történő tanulásához, és a tanárok nyelvi szintje sem teszi lehetővé az idegen nyelven történő oktatást. Ezen felül a tanárok nem feltétlenül rendelkeznek megfelelő módszertani háttérrel a tantárgyuk idegen nyelven történő oktatásához.

A szaktárgyi műveltség

A CLIL-programokban a tanulók számára a célnyelv a tantárgyi tudás megszerzésének eszközévé válik. A CLIL egyik legnagyobb előnyének azt tekinthetjük, hogy a tanulók a középiskola befejezése után a munka világában vagy az egyetemi tanulmányaik alatt az anyanyelvük mellett az idegen nyelvet is tudják használni. Ez magába foglalja egyrészt a szaktárgyhoz kapcsolódó kompetenciákat, ideértve a szaktárgyi tudás megszerzését is, másrészt pedig az ehhez kapcsolódó megfelelő nyelvhasználatot. A tartalom és a tartalom felépítését és kifejezését szolgáló nyelv ilyen összekapcsolódását szaktárgyi műveltségnek nevezik (Dalton-Puffer et al., 2024). Az alábbiakban a szaktárgyi műveltség egy lehetséges definícióját közöljük, ez a definíció szolgál a CLIL NetLE COST Akcióban folyó kutatások alapjául is:

A szaktárgyi műveltséget egyszerre tekintjük célnak és dinamikus folyamatnak. Ez magában foglalja a szaktárgyi tartalom és a tudás megalkotásának és közvetítésének módjai közötti mély, kölcsönös kapcsolatot. A szaktárgyi műveltség alapja a tudásépítés; a különböző szaktárgyi területek gondolkodásmódjának, a szaktárgyi területekhez kapcsolódó jelentésalkotás és a kommunikáció tipikus módjainak elsajátítását jelenti iskolai kontextuson belül és kívül. A szaktárgyi műveltség tehát nem csupán a nyelvről, sem az olvasás és írás technikai készségeiről szól, hanem arról, hogy a fentiek, illetve más kommunikációs módok hogyan épülnek be a szaktárgy szövetébe. Ezért a tartalom és a nyelv elválaszthatatlanok egymástól. A szaktárgyak és a szaktárgyi műveltség közötti kapcsolat az iskolában sokszor nem egyértelmű, és nem azt jelenti, hogy a tanulókból szaktárgyi szakértőket neveljünk. Az osztálytermek inkább olyan terek, ahol a tanulók a különböző tantárgyakhoz kapcsolódóan, az életkornak megfelelő módon „csinálják”, „vannak” és „gondolkodnak” a szaktárgyról. (Nikula et al., 2024)

A CLIL kontextusában helyénvalóbb két- és többnyelvű szaktárgyi műveltségről beszélni, mivel a tanulók az anyanyelvükön (L1) és az oktatás nyelvén vagyis a CLIL-nyelven is fejlesztik szaktárgyi műveltségüket.

A CLIL NetLE COST Akció bemutatása

A CLIL NetLE hálózat kutatói a két- és többnyelvű szaktárgyi műveltséghez kapcsolódóan a következő kérdésekre keresik a választ:

Hogyan fejlődik és hogyan fejleszthető a CLIL-tanulók két- és többnyelvű szaktárgyi műveltsége?

Mit várnak el tőlük az oktatás különböző szakaszaiban?

Hogyan változik a szaktárgyi műveltség tantárgyanként?

Hogyan befolyásolják a tanulók iskolán kívüli tevékenységei és a digitális világgal való kapcsolatuk a szaktárgyi műveltség kialakulását?

Ezen felül a hálózat kutatói számára fontosak a jó gyakorlatok is, ezért tájékoztatják a tanárokat és a tanárképzőket arról, hogyan lehet a legjobban támogatni a tanulókat a két- és többnyelvű szaktárgyi műveltség kialakításában.

A CLIL NetLE COST Akció pontos céljai:

1. Közös koncepció és kutatási menetrend kidolgozása a két- és többnyelvű szaktárgyi műveltség vizsgálatára.
2. A szaktárgyi műveltség iskolai megjelenésének, fejlesztésének és a meglévő jó gyakorlatok mintáinak azonosítása, az 5-10. évfolyamokra összpontosítva.
3. Egységes kutatási eszközök kialakítása és kutatóknak szóló képzések szervezése.
4. Az eredmények megismertetése az oktatásban érdekelt felekkel, a kutatókkal, továbbá a felsőoktatási döntéshozókkal, a munkaadókkal és a nagyközönséggel.

A fenti célok elérésének érdekében az Akció öt munkacsoportot hozott létre. Az 1. munkacsoport célja a szaktárgyi műveltség pontos fogalmi lehatárolása. A 2. és 3. munkacsoportok célja a szaktárgyi műveltség elemeinek azonosítása tantárgyakhoz illetve képzési szintekhez kapcsolódóan. A 4. munkacsoport a digitális és az iskolán kívüli tanulás hatásait vizsgálja a szaktárgyi műveltség kialakulásában. Az 5. munkacsoport célja, hogy a COST Akció eredményeit megismertesse az érdekelt felekkel, ideértve a felsőoktatást, a döntéshozókat, a munkaadókat és a nagyközönséget.

Az eredményeket és az ajánlásokat a CLIL NetLE ingyenesen elérhető jelentések és nyílt hozzáférésű kiadványok formájában bocsátja az érdeklődők rendelkezésére. Ezek közül már több letölthető az Akció honlapjáról (<https://www.clilnetle.eu>). Az eddig elkészült jelentéseket az alábbiakban foglaljuk össze röviden.

A szaktárgyi műveltség fogalmának pontos meghatározása című jelentést összeállító 1. munkacsoport célja az volt, hogy pontos képet adjon a szaktárgyi műveltség különböző aspektusairól, és olyan átfogó definícióval segítse az Akció többi munkacsoportjának munkáját, amely vizsgálataik kiindulópontja lehet. A jelen tanulmány *Szaktárgyi műveltség* alfejezetében ismertetett definíció mellett a jelentés részletezi a szaktárgyi műveltség dimenzióit, kiemelve a szaktárgyi műveltség multiszemiotikus jellemzőit (például diagrammok, táblázatok, vagy kották). Kitérnek továbbá a szaktárgyi műveltség funkcionális dimenziójára, vagyis arra, hogy az üzenet természete meghatározza a tanulói szövegalkotás módját. A jelentés tartalmazza a fenti elméleti dimenziók tantermi gyakorlatban és tantermi nyelvhasználatban történő konkrét megjelenési formáit is; ezek a megvalósulási formák lehetnek például a tantárgyhoz kapcsolódó szakszókincs, a tantárgyhoz kapcsolódó műfajok vagy a tantárgy keretei között használt kognitív diskurzusfunkciók.

A CLIL helyzete Európában című nagyszabású, hiánypótló jelentésben az 1. munkacsoport naprakész képet mutat be a CLIL különböző európai megvalósulási formáiról, ideértve a két tanítási nyelvű oktatást is. A jelentés többek között bemutatja a tartalom és nyelv integrálásnak különböző formáira Európában használt terminusokat, amelyek a kétnyelvű oktatás (*bilingual education, BE*), a többnyelvű oktatás (*multilingual education, ME*) és a nyelvi bemelegítésre épülő programok (*immersion*).

Az eredmények szerint az általános iskolai oktatásban a CLIL-t mind a nyelvórákon, mind a szaktárgyi órákon³ alkalmazzák, míg a középiskolákban a szaktárgyak idegen nyelven oktatása a jellemzőbb. A leggyakoribb okok a CLIL bevezetésre a következők: magasabb szintű nyelvtudás, interkulturális érzékenység, többnyelvűség és nemzetköziesítés. Az eredmények szerint a felmért európai országok kb. egy harmadában nyitottak a CLIL-programok minden tanuló számára, míg az országok másik harmadában előzetes válogatás után jutnak be a tanulók ezekbe az iskolákba. A jelentés is kiemeli a CLIL látványos növekedését az 1990-es évek óta, különösen Kelet-Európában. A kihívások is azonosak a legtöbb európai országban: a tananyagok hiánya, a nyelvtanárok és a szaktanárok közötti együttműködés hiánya, illetve a tanulók szaktárgyi tudásának hatékony értékelése.

A szaktárgyhoz kapcsolódó kommunikációs kompetenciák a KER-deszkriptorok tükrében: matematika, történelem és természettudományok című jelentés a szaktárgyi műveltség elemeit a KER deszkriptorainak tükrében vizsgálta. A jelentés a matematika, a történelem és a természettudomány területére mutat be B1 és B2 szintű íráskészséghez kapcsolódó nyelvi deszkriptorokat. Ez megkönnyítheti a szaktárgyukat idegen nyelven oktató tanárok számára, hogy felmérjék a diákok CLIL-nyelvi kompetenciáját és pontosan meg tudják határozni azokat a területeket, ahol nyelvi fejlesztés szükséges a szaktárgyi tartalom elsajátításához. A jelentés táblázatos formában mutatja be a deszkriptorokat, Dalton-Puffer (2013, 2016) kognitív diskurzusfunkciói alapján. A kognitív diskurzusfunkciók segítségével meg tudjuk mutatni, hogy hogyan öntik szavakba a tanulók a szaktárgyhoz kapcsolódó tudásukat, kompetenciájukat. A kognitív diskurzusfunkciók alapja a következő két feltétel:

a) a formális oktatás keretein belül a világról való tudatos gondolkodás alapvetően összefonódik a nyelvvel; azaz a világgal kapcsolatos új jelentések és ismeretek a nyelven keresztül jutnak el a tanulókhöz,

b) a tanulók elsősorban a nyelven keresztül tudják megosztani másokkal a világról alkotott képüket és ismereteiket. (Dalton-Puffer et al., 2018, p. 8). Azaz a tanárok és diákok osztálytermi nyelvhasználatát, a tanulók írásbeli munkáját, a tankönyveket és vizsgakérdéseket alapvetően a tantervi célok eléréséből fakadó szükségletek határozzák meg. A mai tantervek ezeket a célokat *can do* állítások és performatív igék formájában fogalmazzák meg. Dalton-Puffer (2013) hét kognitív diskurzusfunkciót határoz meg, ezek a következők: osztályozás, definiálás, leírás, értékelés, magyarázat, felfedezés és bemutatás. Bloom taxonómiájával ellentétben, ezek között a diskurzusfunkciók között nincs hierarchikus viszony.

A jelentés táblázatos formában mutatja be a három tudományterületen elvárt kommunikációs kompetenciákat. A táblázatok első oszlopában egy-egy kognitív diskurzusfunkció szerepel, ezt követik az adott diskurzusfunkcióhoz kapcsolódó, B1 és B2 szintű, CLIL-nyelvi íráskészséget leíró deszkriptorok. Ezután a táblázat konkrét témákhoz kapcsolódó példákat mutat be. Külön oszlopok jelzik a téma kapcsolódását a tantervhez, illetve azt is, hogy milyen kulcsfontosságú nyelvi elemek ismeretére van

³ *soft CLIL*: szaktárgyi tartalom az idegen nyelv órákon, *hard CLIL*: idegen nyelven tanított szaktárgyi tartalom

szükségük a tanulóknak az adott témakörökben. Ezek a részletes eredmények viszonyítási alapot jelenthetnek mind a két tanítási nyelvű iskolák nyelvtanárainak, mind a szaktárgyukat idegen nyelven tanító szaktanároknak.

A *szaktárgyi műveltség nyelvi elemeihez kapcsolódó tantervi elvárások* című jelentésben a 3. munkacsoport a szaktárgyi műveltséghez kapcsolódó tantervi elvárásokat térképezte fel több európai alaptanterv részletes vizsgálatán keresztül. Eredményeik azt mutatják, hogy ugyan az alaptantervek a legtöbb esetben részletesen felsorolják a kognitív tanulási célokat (ismeri, érti, stb.), azonban arra nem térnek ki, hogy a tanulók ezt a tudást hogyan demonstrálják. A tantervelemzés mellett a munkacsoport egy korpuszt is létrehozott, amely a szaktárgyi műveltséghez kapcsolódó tanári elvárásokat mutatja be. A tanárok feladata az volt, hogy egy adott helyzethez kapcsolódóan (például történelmi események, képek, táblázatok, diagrammok) leírják, hogy milyen nyelvi output-ot várnak el az adott helyzetben a tantárgyukat idegen nyelven tanuló diákoktól.

A *Digitális gyakorlatok a CLIL-tanteremben és a CLIL-tantermen kívül* című jelentés a két- és többnyelvű szaktárgyi műveltség és az iskolai és iskolán kívüli digitális gyakorlatok kapcsolatát vizsgálta. A jelentés alapjául szolgáló tanulói kérdőívet 4229 diák, a tanári kérdőívet 557 tanár töltötte ki. A diákok túlnyomó része magas társadalmi státuszú családból származik. Többféle digitális eszközt is használnak a CLIL-környezetben zajló tanulási tevékenység támogatására, többek között a közösségi médiát, telefonos applikációkat, és üzenetküldő alkalmazásokat. Az iskolán kívüli digitális eszközhasználat nyelvi vonatkozásainak tekintetében nem voltak egyértelműek az eredmények: volt, aki az iskolán kívül kizárólag a CLIL-nyelvet használta, míg mások egyáltalán nem. A tanári kérdőívek eredményei szerint a tanárok egy-egy CLIL órán átlagosan 18-20 percig használnak digitális technológiákat; a tanárok véleménye szerint ez motiválja a tanulókat és elősegíti a szaktárgyi műveltségük fejlődését. A tanárok szerint a legnagyobb kihívások a digitális eszközhasználat és a CLIL vonatkozásában az idő és az eszközökhöz való korlátozott hozzáférés. Ezen felül az eredmények jelentős szakadékot jeleznek: habár a tanárok egyetértenek abban, hogy a digitális technológiáknak kiemelt szerepe van a CLIL-ben, azonban a valóságban nem használják ki a digitális eszközök nyújtotta lehetőségeket.

2024 szeptemberében a hollandiai Leidenben került sor az első CLIL NetLE tanárképző tanfolyamra, amelyet gyakorló tanárok és tanárképzők számára tartottak. Itt egy 40 fős nemzetközi csoport dolgozott együtt a CLIL NetLE oktatóival és egy hollandiai két tanítási nyelvű iskola tanáraival annak érdekében, hogy kipróbálják azokat a tananyagokat, amelyek Dalton-Puffer (2013, 2016) kognitív diskurzusfunkcióin, azaz a gondolkodási folyamatok verbalizációján alapulnak. A hét diskurzusfunkcióra alapozva a tanárok olyan anyagokat dolgozhattak ki és próbálhattak ki, amelyek egyesítik az iskolai szaktárgyi ismereteket és az azokat jellemző nyelvi elemeket. A korábbi tananyagokkal ellentétben ezekben az anyagokban több figyelmet fordítanak a gondolkodás és a nyelv kapcsolatára, illetve a szaktárgyi műveltség nyelvi elemei explicitebben jelennek meg. A CLIL NetLE keretében jelenleg kidolgozás alatt állnak azok a gyakorló tanárok és a tanárképzők számára készülő útmutatók és anyagok, amelyek hamarosan online is elérhetőek lesznek.

Összegzés

Műhelytanulmányunk célja az volt, hogy a hazai két tanítási nyelvű oktatás kontextusába helyezve bemutassuk a CLIL NetLE COST Akciót. A CLIL NetLE újszerű megközelítésben vizsgálja a tartalom és nyelv integrálását; a két- és többnyelvű szaktárgyi műveltség nézőpontjából. A két- és többnyelvű szaktárgyi műveltség definiálása mellett az Akció kutatói részletesen felmérték a CLIL helyzetét Európában, több tantárgy tanterveit elemezték, illetve a két- és többnyelvű szaktárgyi műveltség elemeit a KER deskriptorok tükrében vizsgálták.

Az eredmények hozzájárulhatnak egy új tanári hozzáállás kialakításához, amelyben a szaktárgyi műveltség nyelvi elemeire is kiemelt figyelmet fordítanak a tantárgyukat idegen nyelven oktató tanárok. Az Akció eredményei hasznosíthatók a tanárképzésben és a tanártovábbképzésben is, míg az Akció keretein belül kidolgozott tananyagok kiindulási alapot jelenthetnek a CLIL programok tananyagfejlesztői számára.

IRODALOM

- Agustín-Llach, M. & Canga Alonso, A. (2014). Vocabulary growth in young CLIL and traditional EFL learners: evidence from research and implications for education. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(2), 211-227. <https://doi.org/10.1111/ijal.12090>
- Az emberi erőforrások minisztere 4/2013. (I.11.) EMMI rendelete a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról. *Magyar Közlöny* 2013(6), 609-727.
- Bakti, M. & Szabó, K. (2016). Exploring CLIL teaching materials in Hungary. *Alkalmazott nyelvtudomány*, 16(2), 1-10.
- Bakti, M. (2020. 02.29.). Coopeartion in primary CLIL in Hungary [előadás]. *CCLA – 20 CLILing in European classrooms* konferencia, Linz, Ausztria. <https://clilingmesoftly.wordpress.com/ccla-clil-conference-linz-austria-2020/>
- Bakti, M. (2023). Motivation and identity of primary CLIL learners. A Hungarian perspective *Alkalmazott nyelvtudomány*, 23(1), 1-17.
- Bakti, M., Orosz-Martins, A., & Szarvas, J. (2022). Az együttműködés szerepe a hazai általános iskolai két tanítási nyelvű oktatásban. In Juhász, V. & Kegyesné Szekeres, E. (Eds.), *Többnyelvűség és oktatás* (pp. 189-195). Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Integrated Learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024549.001>
- Dalton-Puffer, C. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualizing content-language interaction in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics* 1(2), 216-253. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0011>
- Dalton-Puffer, C. (2016). Cognitive discourse functions: specifying an integrative interdisciplinary construct. In T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore & U. Smit (Eds.), *Conceptualizing integration in CLIL and multilingual education* (pp. 29-54). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783096145-005>
- Dalton-Puffer, C., Bauer-Marschaling, S., Brückl-Mackey, Hofman, V., Hopf, J., Kröss, L., & Lechner, L. (2018). Cognitive discourse functions in Austrian CLIL lessons: towards an empirical validation of the CDF construct. *European Journal of Applied Linguistics* 6(1), 5-29. <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0028>

- Dalton-Puffer, C., Hüttner, J., & Nikula, T. (2024). Introduction: The conceptualisation of subject-specific literacies in CLIL. In J. Hüttner & C. Dalton-Puffer (Eds.), *Building Disciplinary Literacies in Content and Language Integrated Learning* Routledge. Routledge Series in Language and Content Integrated Teaching & Plurilingual Education. <https://doi.org/10.4324/9781003403685-1>
- European Commission / EACEA / Eurydice, 2023. Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition, Eurydice report, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Farsang, A. (2011). *Földrajztanítás korszerűen*. Geolitera.
- Fernández Fontecha, A. (2015). Motivation and Vocabulary Breadth in CLIL and EFL Contexts. Different Age, Same Time of Exposure. *Complutense Journal of English Studies*, 23, 79-96. https://dx.doi.org/10.5209/rev_CJES.2015.v23.51214
- Kapusi, J. (2021). A kétszintű földrajz érettségi vizsgálata a célnyelvűség szemszögéből – eredmények, kihívások, tapasztalatok. *Modern Geográfia*, 16., 25-47. <https://doi.org/10.15170/MG.2021.16.04.02>
- Katona, Á. & Farsang, A. (2012). Bilingvális földrajzoktatás - a földrajzi ismeretátadás hatékonysága idegen nyelven. *A Földrajz Tanítása*, 2012(1), 20–27.
- Kovács, J. & Vámos, Á. (2007). CLIL in Hungary. In A. Maljers, D. Marsh, & D. Wolff, D. (Eds.), *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning In the European Spotlight*. European Platform for Dutch Education, European Centre for Modern Languages.
- Kovács, J. (2005). Content-based Primary Language Education in Hungary. In Kovács, J. (Ed.), *Content-based Language Teaching in Hungary and Beyond* (pp. 2-5). IATEFL-Hungary Young Learners Special Interest Group, The British Council.
- Kovács, J. (2006). *Magyar–angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Kovács, J. (2018). *Iskola, nyelv, siker*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan Education.
- Nikula, T. et al. (2024). Towards an initial conceptualization of Disciplinary Literacies. <https://www.clilnetle.eu/ressources-and-outputs>
- Ortega, A. & Anakabe, M. (2018). Integration of languages and subject areas in global projects: a proposal integrating social and natural science, Basque, Spanish and English. *Babylonia*, 2018(2), 44-48.
- Sántha-Malomsoki, Á. (2021). A Mixed-Methods Study on Verbal Abilities and Cognitive Flexibility of Hungarian Learners in CLIL and General Language Programmes. PhD dolgozat. <https://doi.org/10.18136/PE2021.791>
- Sherwin, H. (2022). CLIL in Hungarian bilingual Schools: Problems and solutions. In *A múltból táplálkozó jövő – hagyomány és fejlődés XXV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete* (pp.504-514). Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar.
- Surmont, J., van Craen, P., Struys, E. & Somers, T. (2014). Evaluating a CLIL student: Where to find the CLIL advantage. In R. Breeze, C. Llamas Saíz, C. Martínez Pasamar & C. Taberno Sala (Eds.), *Integration of theory and practice in CLIL* (pp. 55-72). Rodopi. https://doi.org/10.1163/9789401210614_005
- Szabó, K. (2012) CLIL as a Tool of Cooperation and Change: A Case Study from Szeged, Hungary. In G. Egger & C. Lechner, C. (Eds.), *Primary CLIL Around Europe* (pp. 117-124). Tectum Verlag.
- Várkuti, A. (2010). Linguistic benefits of the CLIL Approach: Measuring Linguistic Competences. *International CLIL Research Journal*, 1(3), 67-79.

Introducing the COST ACTION CLIL NetLE CLIL Network for Languages in Education: Towards bi- and multilingual disciplinary literacies

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is becoming increasingly popular throughout Europe. CLIL is often considered as an umbrella term (Mehisto et al., 2008), which includes bilingual and heritage language schools operating in Hungary. COST Action 21114, CLIL NetLE (CLIL Network for Languages in Educations) focuses on the intersection of CLIL and disciplinary literacies. The aim of our paper is to outline the background to CLIL in Hungary and Europe, and to present the results of the Action to Hungarian readers.

Keywords: bilingual education, CLIL, CLIL NetLE, content and language integrated learning, COST