



Az idegen nyelvű földrajztanítás szerepe és jelentősége a hazai kétnyelvű középiskolai programokban

Egyetemi doktori (PhD) értekezés

Kapusi János

Témavezető: Dr. Teperics Károly

DEBRECENI EGYETEM
Természettudományi és Műszaki Tudományi Doktori Tanács
Földtudományok Doktori Iskola

Debrecen, 2025

Ezen értekezést a Debreceni Egyetem Természettudományi és Műszaki Tudományi Doktori Tanács, Földtudományok Doktori Iskola Társadalomföldrajz-területfejlesztés programja keretében készítettem a Debreceni Egyetem természettudományi doktori (PhD) fokozatának elnyerése céljából.

Nyilatkozom arról, hogy a tézisekben leírt eredmények nem képezik más PhD disszertáció részét.

Debrecen, 2025.12.01.

.....
a jelölt aláírása

Tanúsítom, hogy Kapusi János doktorjelölt 2020-2024 között a fent megnevezett Doktori Iskola Társadalomföldrajz-területfejlesztés programjának keretében irányításommal végezte munkáját. Az értekezésben foglalt eredményekhez a jelölt önálló alkotó tevékenységével meghatározóan hozzájárult.

Nyilatkozom továbbá arról, hogy a tézisekben leírt eredmények nem képezik más PhD disszertáció részét.

Az értekezés elfogadását javasolom.

Debrecen, 2025.12.01.

.....
a témavezető aláírása

Az idegen nyelvű földrajztanítás szerepe és jelentősége a hazai kétnyelvű középiskolai programokban

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a **földtudományok** tudományágban

Írta: **Kapusi János**

okleveles földrajz-angol nyelv és irodalom bölcsész és tanár

Készült a Debreceni Egyetem Földtudományok Doktori Iskola
Társadalomföldrajz-területfejlesztés programja keretében

Témavezető: Dr. Teperics Károly

Az értekezés bírálói:

Dr.

Dr.

A bírálóbizottság:

elnök:

Dr.

tagok:

Dr.

Dr.

Dr.

Dr.

Az értekezés védésének időpontja:

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés és témafelvetés	4
1.1. A kutatási terület fontossága, relevanciája	4
1.2. Személyes motiváció	5
1.3. A kutatás tudományterületi elhelyezése és szakirodalmi háttere	6
1.4. A kutatás nemzetközi beágyazottsága	7
1.5. A kutatás szempontjából fontos alapfogalmak	8
1.6. A disszertáció fő kutatási kérdései	10
1.7. A disszertáció szerkezete	11
2. A hazai kétnyelvű oktatás történeti és tannyelvpolitikai háttere (áttekintés)	12
2.1. Célnyelvű és kétnyelvű oktatás a 17-19. században	12
2.2. Kétnyelvű oktatás a századfordulótól 1989-ig	14
2.3. Nemzetiségi oktatás 1920 és 1989 között	17
2.4. A rendszerváltástól napjainkig	18
2.4.1. A modern kétnyelvű oktatás reformkísérlete	19
2.4.2. Két tanítási nyelvű iskolák a 2000-es években	21
2.4.3. Kétnyelvűség a nemzetiségi oktatásban	23
2.4.4. Nemzetközi tanrendű oktatás a rendszerváltás után	25
3. A kétnyelvű középiskolai programok oktatásföldrajzi dimenziói	29
3.1. A kétnyelvű középiskolai képzések áttekintése	29
3.2. A kétnyelvű középiskolai képzések demográfiai, területi és nyelvi eloszlása	32
3.2.1. Kétnyelvű középiskolai programok az Észak-Alföldön	36
4. A földrajz szerepe a kétnyelvű középiskolai programokban	41
4.1. A földrajz idegen nyelven történő oktatását meghatározó tényezők	41
4.2. Az idegen nyelvű földrajztanulás és földrajztanítás előnyei	43
4.3. Kihívások a földrajz idegen nyelven történő tanulásában és tanításában	45
4.4. Az idegen nyelvű földrajzoktatásra szánt órakeret	47
5. A kutatás módszertani háttere – anyag és módszer	50
5.1. Kutatási módszerek és eszközök	50
5.2. Szaktanári attitűdvizsgálat a földrajzot idegen nyelven tanítók körében	51
5.3. A vizsgált minta csoportjellemzői	53
6. Taneszközök, tananyagfejlesztés és tananyagmegosztás kérdései	58
6.1. Taneszköz-ellátottság az idegen nyelvű földrajzoktatásban – múlt és jelen	59
6.2. Taneszközfejlesztési kihívások	64
6.3. Szaktanári vélemények	67
7. Tartalom és nyelv integrációja az idegen nyelvű földrajzoktatásban	75
7.1. Idegen nyelvű földrajzoktatás vagy tartalomalapú nyelvoktatás?	75
7.2. A CLIL elméleti háttere	77
7.3. Tanári feladatok és szerepfelfogás	80
7.4. Az anyanyelv használata az idegen nyelvű földrajztanítás során	85
7.5. Szaktanári vélemények	86
8. Az idegen nyelvű földrajzoktatás képzési háttere	94
8.1. Tanárképzés, továbbképzés, önképzés és hálózatosodás	94
8.2. Szaktanári vélemények	98
9. Földrajz érettségi vizsgák idegen nyelven	105
9.1. Az idegen nyelvű érettségi vizsgák tanügyigazgatási háttere	105
9.2. Az érettségi vizsgák adatsorainak vizsgálati módszerei	106
9.3. A földrajz helye az idegen nyelven tanított érettségi tárgyak között	107
9.4. A középszintű célnyelvű földrajz érettségik tannyelvi és területi eloszlása	109
9.5. Idegen nyelvű földrajz érettségi vizsgák emelt szinten	116
9.6. Néhány gondolat az írásbeli és szóbeli vizsgák gyakorlati megvalósításáról	117
9.7. Szaktanári vélemények	120
10. A tehetséggondozás gyakorlati példái az idegen nyelvű földrajzoktatásban	124
11. A földrajzoktatás egyedi vonásai a Nemzetközi Érettségi (IB) diploma programjában	131
11.1. A földrajz tantárgy helye és szerepe az IB-ben	131
11.2. Az IB földrajz tantervének tantárgyfilozófiai és módszertani sajátosságai	135
11.3. A hazai és az IB rendszerű középiskolai földrajzoktatás összehasonlítása	137
12. A kutatás eredményeinek összegzése és értékelése	145
12.1. Tézisek, új kutatási eredmények megállapítása	145
12.2. Javaslatok a kutatási eredmények felhasználására	150
Irodalomjegyzék	153
Melléklet	162
Angol nyelvű összefoglaló	176

1. Bevezetés, témafelvetés

1.1. A kutatási terület fontossága, relevanciája

Hazánk középiskolaiban a kétnyelvű oktatás különböző formáinak jelentős tradíciói vannak. Több mint 120 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 természettudományok esetében: ezek a tárgyak a közelmúlt oktatáspolitikai változásainak köszönhetően komoly veszteségeket szenvedtek – óraszám és presztízs terén egyaránt –, ami az idegen nyelven történő tanításuk kereteit is jelentősen befolyásolta. A földrajz – mint a hazai érettségi rendszerben az egyik legnépszerűbb választható tárgy – tartalma és megközelítései alapján legalább annyira tekinthető társadalomtudománynak, mint amennyire természettudománynak, a földrajztanítás nemzetközi gyakorlatában jellemzően a társadalomtudományok közé sorolják. Idegen nyelven történő tanítása mindhárom képzési formában jelen van, de a közoktatást érintő kutatásokban szinte láthatatlan, szakirodalmi feldolgozottsága hiányos.

A földrajz – mint a világ megismerésének „eszköze” – egyedi tantárgyi sajátosságai révén 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. A tantárgy idegen nyelven történő tanítása-tanulása révén ez az interdiszciplináris, tudományterületeket összekapcsoló szerep egy rendkívül értékes nyelvi dimenzióval gazdagodik, hiszen a földrajzi tér megismeréséhez részben az elsajátítani kívánt idegen nyelv használatán keresztül vezet az út. Idegen nyelvű földrajzórán a földrajzi ismeretátadás és szemléletformálás, valamint a nyelvi kompetenciák fejlesztése egyidejűleg, egymást kiegészítve és erősítve történik. Bár a kívülállók számára ez gyakran alig tűnik többnek, mint a földrajzi tartalmak és szakkifejezések lefordítása, 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 földrajzi ismeretek idegen nyelven történő tanítása-tanulása során ezek az egymástól valamelyest független előnyök, kihívások összekapcsolódnak és a nyelvi kompetenciák fejlesztésével kiegészülve – jól átgondolt módszerek és taneszközök alkalmazása mellett – magasabb rendű tudáshoz, új tanulási készségekhez segítik hozzá a tantárgyi ismeretszerzés és a nyelvtanulás iránt egyaránt elkötelezett tanulókat. Ezek a készségek nemcsak a felsőoktatásban jelentenek előnyt – munkaerőpiaci előnyként is megjelennek. A kétnyelvű programokat és az idegen nyelvű földrajzoktatás „szereplőit” összekapcsoló tudásmegosztásból pedig a fenti elvárásoknak megfelelni vágyó diákok generációi profitálhatnak. Mindezek ellenére a földrajz tantárgy helyét és a földrajzoktatáson belül megvalósítandó kulcskompetencia-fejlesztés irányait összefoglaló dokumentumok (pl. Földrajz kerettanterv, Oktatás 2030) továbbra is következetesen csak anyanyelvi fejlesztésről beszélnek, figyelmen kívül hagyva a kétnyelvű iskolák tucatjait, ahol a földrajz célnyelven (is) történik.

Köznevelési és szakképzési intézményeink egyaránt egy gyorsuló ütemben nemzetköziesedő oktatási tér részei. Ebben a térben a magas szintű, formális és informális tanulási helyzetekben is versenyképes nyelvtudás megszerzése, az önálló tanulást és ismeretszerzést megalapozó nyelvi kompetenciák elsajátítása egyszerre érték, elvárás, kihívás és lehetőség – függetlenül attól, hogy hagyományos magyar tannyelvű vagy a tantárgyak idegen nyelvű oktatását felvállaló kétnyelvű középiskolai programokról beszélünk.

Az utóbbi évtized oktatáspolitikai változásainak eredményeként a természettudományos tárgyak sokat vesztek a presztízsből. Bár a földrajz még mindig a nagyobb népszerűségnek örvendő, a tanulók által valóban hasznosnak tartott természettudományos tárgyak közé tartozik, a tantárgy pozíciója, presztízse fokozatosan gyengül, felerősítve a földrajzi tudás és kompetenciák jelentőségét, relevanciáját megkérdőjelező hangokat (Chrappán, 2017; Csorba, 2017; Seres–Makádi, 2022). A tanulók egy része számottevő földrajzi alapok nélkül lép be a középfokú oktatásba, ami a tantárgy idegen nyelven történő tanulásában is komoly hátrányt jelent, másokat ugyanakkor kifejezetten motivál, hogy a földrajzi tudást idegen nyelvi környezetben szerezhették meg. Minden túlzás nélkül kijelenthető, hogy a kétnyelvűség megvalósításában és a programok eredményességében az idegen nyelvű földrajztanítás szerepe évtizedek óta kiemelkedő.

1.2. Személyes motiváció

A kutatást mozgóató motiváció saját tanítási gyakorlatomból fakad. Tanári pályafutásom kezdete (2006 ősz) óta szinte kizárólag angol nyelven tanítom a földrajzot, ami a disszertáció véglegesítésének pillanatában 19 év két tanítási nyelvű képzésben, valamint 12 év nemzetközi tanrendű képzésben szerzett tapasztalatot jelent.

A tantárgyaikat idegen nyelven tanító kollégák többségéhez hasonlóan én is autodidakta módon fejlesztettem az eredményes tanításhoz szükséges szakmai kompetenciákat, hiszen a földrajz-angol szakos tanári végzettség papíron képesít ugyan, de önmagában nem tesz képessé vagy alkalmassá az idegen nyelvű földrajzoktatásra. A szakmai magabiztosság és a kutatói érdeklődés erősödésével egyre gyakrabban foglalkoztattak az idegen nyelvű tantárgyoktatás napi gyakorlaton túlmutató dimenziói, a tehetséggondozás, az érettségi vizsgák és a jó gyakorlatok és a tananyagfejlesztés kérdései.

Az utóbbi tíz év során többször is volt lehetőségem szakmai tanulmányutakon és külföldi továbbképzéseken bővíteni a nemzetközi földrajzoktatásban szerzett tapasztalataimat. E programok során vált teljesen egyértelművé számomra, hogy az idegen nyelvű tantárgyoktatás hazai beágyazottsága az iskolarendszerünk nyelvi sokszínűségéhez, a kétnyelvű tagozatokat fenntartó iskolák, tanárok és a képzésekben tanuló diákok számához mérten csekély és marginális, eredményei az évtizedek során felhalmozott széleskörű gyakorlati tapasztalat ellenére gyakorlatilag láthatatlanok. 2015 óta több mint 40 szakmai programon (bemutató órák, szakmai előadások, panelbeszélgetések, hálózatépítő videokonferenciák, a Nemzeti Pedagóguskar Földünk-környezetünk tagozatának programjai, a Debreceni Egyetem tanároknak és tanárjelölteknek szóló rendezvényei), hazai és nemzetközi környezetben is igyekeztem láthatóvá tenni az idegen nyelvű földrajzoktatás gyakorlatát, értékeit, eredményeit. A nemzetközi földrajzoktatás áramlatait, tartalmi-módszertani vonásait pedig – a napi tanítási gyakorlaton túlmenően – a hazai taneszközfejlesztésbe is próbáltam becsatornázni.

Kutatásom célkitűzéseit és megállapításait az idegen nyelvű földrajzoktatásban gyakorló tanárként szerzett tapasztalataimra és a témában végzett előzetes vizsgálataimra alapoztam. A kétnyelvűséget képviselő iskolai programok sikerességét alapvetően

meghatározza, hogy az idegen nyelvű tantárgyoktatás pedagógiai-szakmai körülményei (szakos ellátottság, megfelelő minőségű taneszközök, módszertani kultúra, tanár- és önképzés) mennyire biztosítottak. Mivel a földrajz idegen nyelven történő oktatása országszerte, a kétnyelvű programok többségében jelen van, széleskörű formális és informális adatgyűjtésre és hálózatépítésre nyílt lehetőségek, amiben nagy szerepet játszott a résztvevő tanárok érdeklődése és segítőkészsége.

További aktualitást ad a kutatásnak, hogy

- 40 évvel ezelőtt született meg az ötlet a két tanítási nyelvű oktatás bevezetésére, amely a rendszerváltásra készülő oktatási rendszer reformjából sikerágazattá vált,
- 30 évvel ezelőtt jelent meg a szaktárgyi tartalom és a nyelv integrációját megvalósító pedagógiai modell, amely Európa-szerte katalizálta a kétnyelvű oktatást,
- 20 évvel ezelőtt indították útjára a kétszintű érettségi vizsgarendszert.

Meggyőződésem szerint a földrajzos szakmai közösségek nem igazán rendelkeznek rálátással és naprakész ismeretekkel az idegen nyelvű földrajzoktatás gyakorlatát illetően, ebből következően a tantárgyat idegen nyelven tanító tanárok igényeit, elvárásait sem tudják érdemben képviselni. A földrajz idegen nyelven történő tanításának vizsgálata releváns és időszerű, eredményei pedig élénkíthetik a tudományos érdeklődést az idegen nyelvű tantárgyoktatás gyakorlata iránt. A kutatás eredményeit bemutató pályamunkát az MTA Pedagógus Kutatói Pályadíjjal ismerte el (2024).

1.3. A kutatás tudományterületi elhelyezése, szakirodalmi háttere

Bár e kutatás alapvetően oktatásföldrajzi fókuszú, az idegen nyelvű földrajzoktatás gyakorlatának feltárásában a „tisztán” földrajzos megközelítés csak részben lehet eredményes. Mivel a kétnyelvű programokat érintő vizsgálatok jellemzően nyelvpedagógiai jellegűek, ezért a kutatómunka során végig arra törekedtem, hogy a földrajzi fókusz mellett nyelvoktatási és neveléstudományi kutatások szempontjai is érvényesüljenek, így teremtve meg a téma kiegyensúlyozott vizsgálatához szükséges szintézist (1. ábra).



1. ábra. Az idegen nyelvű földrajzoktatás vizsgálatának tudományterületi elhelyezése (saját szerkesztés)

Míg a kétnyelvű és kéttannyelvű oktatás nyelvpedagógiai vonatkozásaival (*bilingual education, dual language education*), a kétnyelvűség oktatásban betöltött szerepével foglalkozó szakirodalmak köre gyakorlatilag folyamatosan bővül, addig az idegen nyelvű tantárgyoktatást érintő kutatások száma rendkívül alacsony és azok sem elsősorban a szaktárgy, mint inkább a nyelvtanítás oldaláról közelítenek ehhez a területhez. Ennek megfelelően e kutatás sokkal nagyobb mértékben tud nyelvpedagógiai forrásokra alapozni, mint földrajzi, szakmódszertani vagy tantárgypedagógiai szakirodalomra. A vizsgálataim szempontjából releváns szakirodalmi háttér szűkösége egyszerre korlát és szabadság, amivel igyekeztem élni minden rész kutatás, adatgyűjtés és disszemináció során.

A kutatási terület egyes aspektusait vizsgáló publikációk többsége a kétnyelvűséghez, a két tanítási nyelvű oktatás tannyelvi és nyelvpedagógiai háttéréhez és a tartalomalapú – vagy tartalomba integrált – nyelvtanításhoz (Content and Language Integrated Learning, a továbbiakban: CLIL) kapcsolódik. Ezen források elsősorban az ELTE iskolateremtő egyéniségeihez (Vámos, 1998, 2007, 2009, 2017; Kovács, 2018; Vámos–Kovács, 2008; Trentinné, 2014, 2016), a CLIL gyakorlati megvalósítását tanulmányozó szerzőkhöz (Bakti–Szabó, 2016; Sherwin, 2021; Hüttner–Bakti, 2024), valamint a kétnyelvű oktatás kognitív vonásaival foglalkozó kutatókhoz (Várkuti, 2010b; Kisné, 2012) kapcsolódnak. Egy kisebb csoportba sorolhatók azok a források, amelyet egy adott tannyelv vagy intézményi gyakorlat szempontjából vizsgálják a témát, de a földrajz mint idegen nyelven tanított tantárgy helyzetét nem elemzik részletesen (Doró, 2005; Pelles, 2006; Gálné, 2007, Márkus, 2007; Papp B., 2023).

A földrajz és az idegen nyelv kapcsolatát, tartalom és nyelv integrálási lehetőségeit, az idegen nyelvű tantárgyoktatásban megjelenő gyakorlatokat és taneszközöket jóval kevesebben kutatták és kutatják, ezért nagyon kevés releváns háttéranyag került publikálásra. Bár egy-egy, jellemzően nyelvpedagógiai fókuszú írásban már szerepelnek földrajzi példák és hivatkozások (Bognár, 2000, 2005), az idegen nyelvű földrajzoktatással kapcsolatban néhány tanulmány (Katona–Farsang, 2012; Kapusi, 2021a, 2021b, 2024a, 2025; Bakti, 2023; Kárpáti, 2024; Papp B., 2024) mellett csak egyetemi szakdolgozatok születtek, melyek középpontjában egy-egy olyan releváns kutatási probléma áll, mint például a szaktantárgyi szókinccstanítás vagy a tananyagfejlesztés (Pethő, 2005; Kaplár Fehér, 2006; Kis, 2015; Paja, 2019).

1.4. A kutatás nemzetközi beágyazottsága

A földrajz kétnyelvű programokban betöltött szerepének európai szintű összehasonlítására az egyes országok iskolarendszerei és oktatási hagyományai közötti eltérések miatt e dolgozat nem vállalkozhat. (Ez egy önálló disszertáció témája is lehetne.) E kutatás szellemiségében leginkább azokhoz a 2000-es évek elején publikált, gyakorló tanárok részvételével készített esettanulmányokhoz kapcsolódik, amelyek a tudományosabb elméleti megközelítés mellett – vagy helyett – inkább a tantermi gyakorlat bemutatásán keresztül tárják fel az idegen nyelvű földrajzoktatás különböző aspektusait.

A kétnyelvűség és a tartalomba integrált nyelvtanítás gyorsan bővülő európai szakirodalmában a földrajzspecifikus források száma viszonylag csekély – és elsősorban azokra az országokra korlátozódik, ahol a kétnyelvű iskolahálózat évtizedek óta működik és a CLIL filozófiája is szervesen beépült az oktatás keretrendszerébe. A közép-európai régióban elsősorban a lengyel (Piotrowska, 2007; Zaparucha, 2007; Byca, 2011) és a német (Morawski & Budke, 2017) iskolarendszerben végzett vizsgálatok emelhetők ki, de cseh (Chmelařova, 2017), szlovák (Menzlova, 2020) és szerb (Timotijevic et al, 2023) kutatók részéről is találunk a földrajz idegen nyelvű oktatásával foglalkozó vizsgálatokat, esettanulmányokat. Európai és

nemzetközi áttekintésben (Donert, 2008; Pérez-Cañado, 2011; Heidari et al, 2022) is jellemzően lengyel és német példák kerülnek bemutatásra.

A nemzetközi szakirodalom tehát csak korlátozottan – szinte csak a CLIL-gyakorlat mentén – kapcsolható össze a hazai kétnyelvű földrajzoktatás elemzésével. Ugyanakkor a vizsgált források – a tudományos eredményeken túl – megerősítik azt a Földrajztanítás nemzetközi chartájában megfogalmazott javaslatot is, hogy a földrajzot tanítók törekedjenek a kutatásokban való tudatosabb részvételre (különösen a kutatási szempontból hiányos területeken), a földrajzi ismeretek fontosságának, társadalmi elfogadottságának erősítésére, valamint a nemzetközi együttműködés lehetőségeire (IGU, 2016). Sőt, e nyilatkozat korábbi (1992) verziója még azt is rögzíti, hogy "a földrajztanárok számára igen előnyös más, idegen nyelv(ek) elsajátítása" (IGU, 1992).

A disszertációban ismertetett eredmények számos hazai neveléstudományi rendezvény mellett hat nemzetközi konferencián is bemutatásra kerültek. A kutatás interdiszciplináris jellege miatt földrajzi (Eurogeo 2023 – Krakó, EUGEO 2023 – Barcelona) és nyelvtudományi-nyelvpedagógiai (JMC-FrEE 2022 – Freiburg, CETAPS 2023 – Porto, LIEMC 2024 – Nicosia, ADNL 2025 – Párizs) rendezvényeken is sikerült megjelenni, bár a földrajz és nyelv integrációját vizsgáló kutatások alacsony száma miatt az egyes szekciókon belüli tematikus kapcsolódás csak korlátozottan valósult meg. Érdekes tapasztalat, hogy e kutatást – vélhetően az idegen nyelvi dimenzió miatt – jellemzően a bölcsészettudományi jellegű, nem pedig a természettudományos oktatást tárgyaló szekciókba sorolják, ami némileg árnyalja az általam meghatározott tudományterületi elhelyezést (ld. 1. ábra).

1.5. A kutatás szempontjából fontos alapfogalmak

A kutatás középpontjában a középiskolai földrajztanítás minden olyan formája, amelyben a tanítási-tanulási folyamat, az órai interakciók és az ismeretközvetítés nyelve a magyartól eltérő bármely idegen nyelv. A földrajz idegen nyelven történő tanítása mindhárom vizsgált képzési formára (két tanítási nyelvű, nemzetiségi és nemzetközi tanrendű képzés) jellemző, ugyanakkor a tannyelv képzésben betöltött szerepében lévő különbségek a programok jellegét, a földrajztanítás célrendszerét és a földrajzórakon alkalmazott módszereket, taneszközhasználatot is befolyásolják. Az idegen nyelv által betöltött szerep (pl. a magyar és az idegen nyelv egy szaktárgyi órán vagy a tanév egészén belüli aránya; az idegen nyelvű taneszközhasználat gyakorisága) képzéstől, szaktanártól, iskolától, évfolyamtól függően jelentős eltéréseket mutat.

A **tannyelv** kérdéseit oktatáspolitikai és pedagógiai szempontok szerint is érdemes vizsgálni. A magyar közoktatás történetét jelentős tannyelvpolitikai változások kísérik. Az egyes tannyelvpolitikai változásokból mindig kiolvasható, hogy a fenntartó (legtöbb esetben az állam) milyen célokat szeretne elérni a speciális nyelvi programok indításával, milyen szerepet szán a kétnyelvű oktatás különböző formáinak, vállalja-e, hogy a programok kereteit, többletfinanszírozását és taneszközellátottságát hosszabb távon biztosítja. Az utóbbi közel négy évtizedből – jelen kutatás szempontjából – a 1980-as évek végének „kéttannyelvűs fordulatát” megalapozó szándék, valamint a két tanítási nyelvű és nemzetiségi oktatást keretbe foglaló irányelvek (1997) érdemelnek említést, hiszen az idegen nyelvű tantárgyoktatást folytató intézmények döntő többségére e két szabályozás vonatkozik. A két irányelv hasonló módon közelíti meg az idegen nyelv és az idegen nyelven tanított tárgyak szerepét a programok céljainak (magas szintű nyelvtudás, kultúramegőrzés és -átadás, európai értékek) megvalósításában, de a tanított tárgyak körét csak a magyar nyelv és irodalom vonatkozásában szabályozza (Vámos, 1998)

Az időről időre változó víziók és szabályozások többször is kényszerhelyzetbe hozták és újratervezésre készítették az iskolákat, ennek ellenére mind a gimnáziumokban, mind a szakképző intézményekben (korábban szakközépiskolák, szakgimnáziumok, ma technikumok) sikerült biztosítani a nyelvi szempontból sokszínű, területi eloszlás tekintetében decentralizált programkínálatot. (Mivel a kétnyelvű képzések Közép-Európa szerte elsősorban gimnáziumi keretek között zajlanak, a hazai kétnyelvű technikum programok regionális összevetésben is sajátos konstrukciónak tekinthetők, különösen akkor, ha még szakmai tantárgyat is ajánlanak idegen nyelven.)

A **célnyelv** minden olyan idegen nyelvre és nyelvtanulási környezetre vonatkoztatható, amely a nyelvtanuló anyanyelvétől eltérő és amely nyelvet a tanuló a képzés során el kívánja sajátítani. A kifejezés jellemzően a célnyelvi mérés és a célnyelvi civilizáció tantárgy nevében jelenik meg, utóbbit a két tanítási nyelvű általános és középiskolai képzésekben tanítják és az adott célnyelvhez, a célnyelvű országokhoz kapcsolódó földrajzi, történelmi, gazdasági és kulturális ismeretanyag, műveltség elsajátítását szolgálja.

A **két tanítási nyelvű** programokban a tantárgyak egy részét magyar nyelven, egy részét pedig az adott képzési program tannyelvén tanulják a diákok. A magyar és idegen nyelven tanított tárgyak belső arányát az adott intézmény pedagógiai programja határozza meg, a képzésre vonatkozó rendelkezések és a szakos ellátottság függvényében. Az adott idegen nyelven tanított tárgyak száma, aránya és köre tehát intézményenként és évfolyamonként is jelentősen eltér. Míg egy két tanítási nyelvű gimnáziumi vagy technikum program – melynek jellemzően egy nagyobb világnyelv elsajátítása a célja – általában 3-5 tantárgyat ajánl idegen nyelven, egy nemzetközi iskolában szinte csak a magyar nyelv és irodalom tanulását biztosítják az anyanyelvűeknek (illetve a magyar nyelv tanulásában motivált tanulóknak), függetlenül attól, hogy a diákközösség soknemzetiségű vagy épp teljes egészében magyar anyanyelvűekből áll.

Az **anyanyelv** fogalma talán külön definíciót nem igényel, de a nemzetiségi oktatás kapcsán érdemes kitérni rá. A nemzetiségi nevelés-oktatásban anyanyelvű és kétnyelvű oktatási forma is létezik, melyek célja a nemzetiségi kultúra és hagyományok megismerése, a közösséghez való kötődés megerősítése, az identitás megőrzése és fejlesztése. A kisebbségi oktatásra vonatkozó irányelv a célnyelvet anyanyelvként definiálja (Vámos, 1998, 2017) és a nyelvre közösségmegtartó erőként tekint. Az anyanyelvű forma majdnem teljes egynyelvűségben gondolkodik, míg a kétnyelvű formában a nemzetiségi nyelv és a magyar is a tanítás nyelve – bár a magyar nyelv és irodalom miatt mindkét forma kétnyelvűnek tekinthető. A fenti nemzetiségi képzésekbe jelentkező diákok egy jelentős része az adott nemzetiséghez tartozik, ebből azonban nem következik, hogy minden diák azonos szinten beszéli az adott nyelvet és azonos szinten kötődik a nemzetiségi kultúrához. Kétnyelvű családokban akár két nyelvet is anyanyelvének tekinthet a tanuló.

Nyelvi szempontból a kéttannyelvű és a nemzetiségi programokra vonatkozó elvárások is összhangban vannak a Közös Európai Referenciakeret (KER) nyelvi szintjeivel. A két képzési formára vonatkozó irányelvek évfolyamokra bontva meghatározzák az elvárt nyelvi szintet, valamint egyértelműsítik a középiskola végére elérendő kimeneti szintet, ami a felsőfokú nyelvtudást (C1, mesterfokú nyelvhasználó) jelenti, de a kéttannyelvű képzés esetében minimális követelményként azt írja elő, hogy a tanulók legalább 90%-a érje el a B2 szintet. A nemzetközi tanrendű képzésekben való részvételhez és azok teljesítéséhez nem kapcsolódik ennyire szorosan a KER-skála, de a tanulók a rendkívül intenzív nyelvi terhelés miatt külső elvárások nélkül is eljutnak arra a nyelvi szintre, amely a tantárgyak idegen nyelven történő tanulásához és a képzés elvégzéséhez szükséges.

A kutatás célja nem a nyelvi terminológiák közötti árnyalatok értelmezése vagy a kétnyelvűség szociokulturális vizsgálata, hanem az idegen nyelvű tanórai környezetben megvalósuló földrajztanítás gyakorlatának bemutatása. Az egyértelműség kedvéért a továbbiakban minden két tanítási nyelvű, nemzetiségi és nemzetközi tanrendű programra **kétnyelvű program**ként fogok hivatkozni, **idegen nyelvű tantárgyoktatás** alatt pedig minden esetben a földrajz – vagy más közismereti és szakmai tantárgy – magyartól eltérő nyelven történő tanítását értem, nyelvtől vagy képzési formától függetlenül.

Egy alacsony lélekszámú, lényegében egynyelvű országban a világnyelvek ismerete óriási jelentőséggel bír. Hazánkban – az alkalmanként publikált becslések ellenére – nagyon nehéz megbecsülni, hogy a magyar anyanyelvű lakosság hány százaléka rendelkezik valódi versenyképes nyelvtudással, az önálló tanulást és munkavégzést lehetővé tévő magas szintű nyelvi-kommunikációs készségekkel, de az egyértelműen elmarad a nyugat- és észak-európai államokban élők idegennyelvi tudatosságától.

Magyarország az utóbbi két évtized során jóval nemzetközibbé, nyelvi szempontból sokszínűbbé vált. Az utóbbi évtizedekben az uniós csatlakozás, a globalizált világban való érvényesülés, valamint a gyorsuló ütemben mélyülő digitalizáció egyaránt komoly elvárásokat támasztott az iskolai nyelvtanítás tartalmával, színvonalával szemben. A nyelvtudás kulcskompetenciává vált, ennek megfelelően a magasabb idegennyelvi tartalmat, intenzív nyelv tanulási lehetőséget kínáló programok felértékelődtek, számos iskolában futnak magasabb nyelvi óraszámra tervezett (pl. nyelvi előkészítő) osztályok vagy kétnyelvű tagozatok. A kétnyelvűség kiteljesedése hozzájárult ahhoz, hogy a nyelvtudók lakosságon belüli aránya ma magasabb, mint egy vagy két évtizeddel ezelőtt – még akkor is, ha a nyelveket beszélők ezrei a megszerzett tudást külföldön hasznosítják.

A világ, amelyre napjaink középiskolája készít, megköveteli az önálló tanulási készségek elsajátítását, a magas szintű szaktárgyi, szaknyelvi és interkulturális kommunikáció meglétét. A kétnyelvű iskolákban, az idegen nyelvű tantárgyoktatás keretei között számos, a 21. századi világtrend elvárásainak megfelelő tudás és készség sajátítható el, szélesítve ezzel a tanulók továbbtanulási és munkaerőpiaci lehetőségeit. Eredményessége ellenére azonban a kétnyelvű oktatás jelentős ellentmondásokkal küzd: míg az iskolai nyelvoktatás színvonalának emelése legalább két évtizede az oktatáspolitikai egyik prioritása, a legmagasabb szintű nyelvi képzést megvalósító kétnyelvű programok szükségleteinek biztosítása – legyen szó tanügyi keretekről, taneszközökről, tanárképzésről, érdemi kommunikációról és felelősségvállalásról – legjobban esetben is csak esetlegesen vagy hiányos.

1.6. A disszertáció fő kutatási kérdései

A kutatás elsődleges célja az idegen nyelven történő földrajzoktatást meghatározó tényezők feltárása volt, elsősorban a szaktanárok gyakorlatának megismerésén keresztül. Ahogy azt a tudományterületi elhelyezés is mutatja, a vizsgálandó tényezők csak részben (tantárgy)pedagógiai és szakmódszertani jellegűek. A kutatás validitása és eredményessége szempontjából az iskolákat körbevevő térhez kapcsolódó – pl. tanügyigazgatási, oktatásföldrajzi, demográfiai és szociokulturális – tényezők és folyamatok feltárása legalább annyira fontos, mint a tanári szemléletmód, a tanítási gyakorlat és szakmai szerepvállalás megismerése. A korábban már publikált részkutatásokhoz kapcsolódó forrásokat, adatsorokat a publikálás óta bekövetkezett változásoknak megfelelően pontosítottam és frissítettem.

A kutatás gerincét az alábbi kérdések adják:

- Mely oktatáspolitikai, tanügyigazgatási, szociokulturális és területfejlesztési folyamatok alakították (és alakítják ma is) azt az oktatási teret, amelyben napjaink kétnyelvű iskolái működnek – és ahol a földrajz idegen nyelven történő tanítása megvalósul?
- Melyek a kétnyelvű iskolahálózat legjellemzőbb oktatásföldrajzi és demográfiai vonatkozásai, területi sajátosságai?
- Milyen hasonlóságok és különbségek mutatkoznak a földrajz tantárgy szerepében és az idegen nyelvű földrajzoktatás célrendszerében az egyes kétnyelvű képzési formákban?
- Milyen szerepet játszik az idegen nyelv és a nyelvtanári attitűd a földrajzi ismeretek és készségek, valamint a szaktárgyi kommunikációs kompetenciák fejlesztésében? Hogyan befolyásolja a szaktanár nyelvtudása, (szak)nyelvi felkészültsége és nyelvtanári tapasztalata a földrajzi ismeretátadást?
- Milyen módszereken keresztül valósul meg a földrajzi és szaknyelvi készségfejlesztés a szaktanárok gyakorlatában? Hogyan járul hozzá a tartalom és nyelv integrációjának (CLIL) gyakorlata a földrajz idegen nyelven történő tanításának eredményességéhez?
- Hogyan befolyásolja a taneszközhiány, a digitalizáció és az önképzés az idegen nyelvű földrajzoktatás gyakorlatát, módszertani kultúráját?
- Mely tényezők befolyásolják a földrajz idegen nyelven történő tanításának eredményességét, különös tekintettel az érettségi vizsgaeredményekre?
- Hogyan kapcsolódnak össze a nemzetközi szemléletű földrajzoktatás áramlatai az idegen nyelvű földrajzoktatás hagyományaival? Mely elemek – és milyen formában – ültethetők át a kéttannyelvű tagozatok földrajztanítási gyakorlatába?

1.7. A disszertáció szerkezete

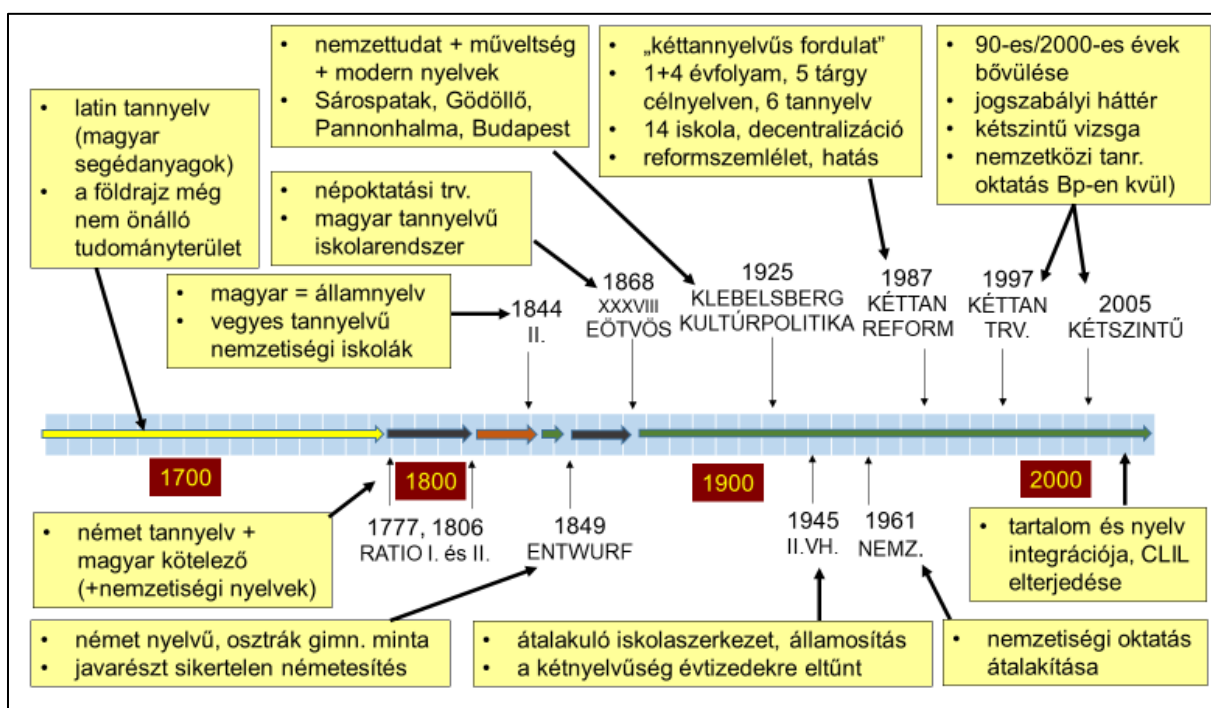
E bevezető fejezetet követően a hazai kétnyelvű oktatás történeti és tannyelvpolitikai háttérének áttekintésére kerül sor (2. fejezet), majd részletesen feltárássra kerülnek a kétnyelvű középiskolai programok területi és tannyelvi eloszlását meghatározó demográfiai és gazdaságföldrajzi tényezők, rövid kitekintéssel az észak-alföldi régióra (3. fejezet). Külön fejezetben kerül áttekintésre a földrajz kétnyelvű oktatásban betöltött szerepe, mérlegre kerülnek az idegen nyelvű földrajztanítás és földrajztanulás előnyei és kihívásai (4. fejezet). A disszertáció végén, kitekintésként a nemzetközi tanrendű képzések között legismertebbnek – és hazánkban leggyakoribbnak – számító Nemzetközi Érettségi (IB) diploma program keretében zajló földrajzoktatás sajátosságairól esik majd szó (11. fejezet).

A disszertáció középpontjában egy országos lefedettségű szaktanári attitűdvizsgálat áll (5. fejezet). Mivel a vizsgálat a szaktanári gyakorlat számos oldalára kiterjedt, igen nagy mennyiségű információ begyűjtésére nyílt lehetőség. Az eredményeket tematikusan, öt nagyobb gondolati egységre bontva kívánom bemutatni és értelmezni, külön hangsúlyt helyezve a részkutatások közötti szakmai-pedagógiai és társadalomföldrajzi összefüggésekre, és a gyakorlati tapasztalatokra. Ennek megfelelően külön fejezetekben, a megkérdezett szaktanárok véleményén keresztül igyekszem megvilágítani a taneszközhasználat és tananyagfejlesztés kihívásait (6. fejezet), a tartalom és nyelv integrációjának lehetőségeit (7. fejezet), a képzési háttér és a hálózatosodás kérdéseit (8. fejezet), az érettségi vizsgák eredményeit és tapasztalatait (9. fejezet), valamint a tehetséggondozás gyakorlatát (10. fejezet). A képzési programok egyedi vonásaira és különbségeire az egyes fejezeteken belül térek ki részletesebben.

2. A hazai kétnyelvű oktatás történeti és tannyelvpolitikai háttere (áttekintés)

A kétnyelvű oktatás jelenlegi állapota egy közel 300 évet felölelő, tannyelvpolitikai és oktatáspolitikai fordulópontokkal tagolt, meglehetősen hullámszerű fejlődési folyamat eredménye. A folyamatosan formálódó, végül egységessé váló iskolarendszerben jellemzően az állam fejlődését befolyásoló történelmi folyamatok, az aktuális politikai viszonyok és az általuk támasztott igények határozták meg az oktatás nyelvét.

A kétnyelvű középiskolai földrajzoktatás jelenének vizsgálata előtt lényegesnek tartom, hogy egy rövid, a teljesség igénye helyett inkább a főbb oktatáspolitikai változásokra koncentrálnó történeti áttekintés keretében bemutassam, hogyan változott a hazai iskolarendszer, mely tényezők és fordulópontok alakították leginkább a tannyelvhasználatot – és ezen belül hogyan jelent meg és milyen szerepet töltött a kétnyelvűség a földrajz tantárggyá válásában és a földrajzoktatás fejlődésében (2. ábra).



2. ábra. A hazai kétnyelvű oktatás idővonala (saját szerkesztés)

2.1. Célnyelvű és kétnyelvű oktatás a 17-19. században

A felvilágosodás időszakát megelőzően az állam nem vállalt aktív szerepet az oktatási rendszer alakításában, az iskoláztatás ügyét egyházi feladatnak tekintették, ezért az iskolák működtetése – és ezzel a társadalmi és egyházi elit kinevelése – az egyházakra, felekezetekre hárult. A latin – mint első, tannyelvnek tekinthető nyelv – tehát elsősorban az egyház érdekeit szolgálta, de a klasszikus kultúra átörökítésének is elsőszámú eszköze volt, bár hazánkban nem volt mögötte anyanyelvi háttér. A földrajz ekkor még nem volt önálló tudományterület, de az egyházi oktatásban a hét szabad művészet keretein belül már megjelentek a földrajzi tartalmak. A reneszánsz szellemi áramlatai és a földrajzi felfedezések nyomán rohamosan bővülő ismeretanyag magával hozta nemcsak a közvetlen lakókörnyezet, hanem a Föld megismerésének vágyát is, hozzásegítve a földrajzot az önálló diszciplínává váláshoz.

A reformációval és a polgárság igényeinek hangsúlyosabbá válásával az iskolarendszer bővülésnek indult. Bár a helyi közösségek és a nemzetiségek már ekkor is

megfogalmazták a saját anyanyelv tannyelvi használatának szükségességét, a kor iskoláitól nem elsősorban a magyar nyelv – vagy az anyanyelv – megtanítását várták, hanem azt, hogy a tanuló olyan idegen nyelvet (és nyelven) tanuljon, ami a magasabb szintű tudás megszerzését és kultúrabefogadást lehetővé teszi, az egyházi nevelés és ismeretátadás nyelve pedig a latin volt. Ezzel szemben Comenius nemcsak a földrajznak az oktatás minden szintjén önálló tárgyként történő tanítását szorgalmazta, hanem a magyar nyelven tanítását is. Bár a nagy iskolaközpontok élen jártak a magyar tannyelvű oktatás kiépítésében, kétnyelvűségük részben a magyar nyelvű taneszközök hiánya miatt valósult meg: a latin és német nyelvű tananyagok¹ mellé magyar nyelvű fordításokra, jegyzetekre, kivonatokra is szükség volt, az anyanyelv felértékelődésével így nemcsak a „segédannyelvi” funkció erősödött meg, hanem az anyanyelven írott tananyagok igénye is. Az első magyar nyelvű földrajz tankönyvek a 18. század közepén készültek el.

A felvilágosult abszolutizmus központosító törekvéseinek szellemében alkották meg az első olyan törvényt, amely a tannyelvhasználatról rendelkezett. Az 1777-es Ratio Educationis nemcsak a német tannyelv bevezetését írta elő, hanem a magyar nyelv kötelező tantárggyá emelését is, emellett a nemzetiségek által beszélt nyelvek tanítását is fontosnak tartotta. Ezzel gyakorlatilag deklarálta a kétnyelvűséget, a tannyelvet pedig a politika szintjére emelte (Vámos, 2017). A rendelet igyekezett a németet kötelező jellegén túl a Monarchiában élők számára társadalmilag és gazdasági szempontból is leghasznosabb nyelvként mutatni, egyfajta birodalmi lingua francává tenni. A német előrenyomulása egyet jelentett a latin visszaszorulásával (és az egyházi hegemonia megtörésének szándékával), noha annak jelentősége az oktatási hagyományok, az egyházi intézmények ereje és az elérhető taneszközök miatt megmaradt. A II. Ratio Educationis (1806) valamelyest feloldotta a német nyelv tannyelvi dominanciáját, a latin nyelv pedig a 18-19. század fordulójára tovább veszített súlyából és egyre inkább kiszorult az oktatásból. A birodalmi célok érvényesítésében az önálló földrajz tantárgy szerepe is átalakult, a szülőföldhöz való kötődés, a honismeret, az állampolgári nevelés eszköze lett. A magyar nyelven történő tanulás jelentősége ezzel párhuzamosan megnőtt, minden tárgyból – így földrajzból is – több, szemléletében modern magyar nyelvű munka született a következő évtizedekben.

A 19. század első felében megerősödtek a nemzeti érdekek, az 1844. évi II. törvénycikk államnyelvvé – és ezzel tannyelvvé – tette a magyart. A reformkor legfontosabb oktatásügyi javaslata, az Eötvös által előterjesztett 1848-as népoktatási törvényjavaslat az oktatás nyelveként a magyart határozta meg. A kivételt képező vegyes tannyelvű intézményekben is erősíteni kívánták a magyar nyelv helyzetét, de a nemzetiségi nyelv megmaradhatott. A nem tisztán magyar lakta területeken lévő gimnáziumokban maradhatott a latin tannyelv, a felvidéki és erdélyi iskolák egy részében pedig német és szlovák tannyelvű oktatás folyt (Nagy, 2019). A forradalom és az azt követő szabadságharc miatt a magyar tannyelv bevezetéséhez kapcsolódó célok átmenetileg nem valósulhattak meg.

A megtorlás szellemében – porosz mintára – osztrák gimnáziumi reformot (Entwurf) erőltettek rá a magyar iskolarendszerre. Az Entwurf rendelkezései és korrekciói folyamatosan egyre több tantárgy – köztük a birodalmi lojalitás erősítésére alkalmas történelem-földrajz – német nyelven történő tanulását írták elő, azonban az iskolák kétnyelvűséget nem tiltotta és

¹ Hazánkban már a 16. századtól kezdve jelen voltak a német iskolák (felvidéki bányavárosokban és az erdélyi szász központokban), míg az első francia nyelvű intézetek (Nagyszombat, Pozsony) a 18. században jöttek létre. A nagyszombati intézetben a földrajztanítás francia nyelven, helyben nyomtatott francia tankönyv alapján folyt (Vámos, 2017).

az idegen nyelvű egyházi programokat sem akarta törvényi erővel korlátozni. Mivel ekkor még viszonylag alacsony volt a lakosság oktatáshoz való hozzáférése, a németesítés sikertelennek bizonyult és a német nyelvű iskolahálózat sem valósult meg, emellett a társadalmi ellenállás jegyében az iskolák egy része továbbra is magyar tannyelvű oktatást igyekezett folytatni (Vámos, 2017). Az Entwurf eredménytelenségét követően 1861-ben visszaállították a magyar tannyelvet, illetve helyi szinten a tanulók többsége által beszélt nyelvet.

A kiegyezést követően Eötvös javaslatait átdolgozás után törvénybe foglalták (1868. évi XXXVII. törvénycikk; népiskolai és nemzetiségi törvény), melynek rendelkezései nemcsak a tannyelvet, hanem a soknemzetiségű ország oktatási rendszerének egészét meghatározták, beleértve a tanítóképzés, az iskolaalapítás és a tankönyvek ügyét. A magyar nyelv tannyelvként való használata volt az alapja annak az igénynek, hogy egy nemzeti műveltségre, hazaszeretetre épülő polgári középosztály jöhessen létre. A nemzeti nevelésben a földrajznak – mint minden szinten kötelező, érettségi tárgy – nagy szerep jutott. A magyar tannyelvű iskolarendszer közüggé válása nem feltétlenül kedvezett a magyartól eltérő tannyelvű oktatást folytató intézményeknek. Bár az etnikailag összefüggő tömbökben működő nemzetiségi iskolákat (román, szerb, szlovák, német) a törvény nem akarta mindenáron erőszakkal magyarosítani, ezen iskolák száma a dualizmus során fokozatosan visszaszorult, majd az I. világháborút követő határváltozásokkal tovább csökkent, hiszen több intézmény – köztük számos magyar tannyelvű intézmény – a határokon túlra került, a határmenti sáv oktatási intézményei pedig tannyelv terén meglehetősen mozaikos állapotot mutattak.

2.2. Kétnyelvű oktatás a századfordulótól 1989-ig

A két világháború közötti időszakban tovább erősödött a földrajz szerepe a nemzettudat formálásában, a tantervek és tankönyvek pedig az egységes földrajzi szemlélet irányában fejlődtek tovább. Kialakult az igény egy új, nemzetközi közegben jól mozgó, széles európai látókörrel rendelkező, világnyelveken beszélő, diplomáciában jártas réteg kinevelésére, akik képesek a nemzet ügyét képviselni Európában. Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter középiskolai reformjának (1924. évi XI. törvény) eredményeként az egyes középiskolai típusokban – de főleg az újonnan létrehozott reálgimnáziumokban – a görög, a latin és a német mellett második idegen nyelvként három modern, művelődési és diplomáciai szempontból egyaránt fontosnak tartott nyelv (angol, francia, olasz) tanulása is lehetővé vált, ami nyelvválasztás terén egy klasszikus-modern alternatívát jelentett (Vámos, 2017).

A 20. század elejének oktatáspolitikája a tannyelv kijelölése és az élő idegen nyelvek tanulásának támogatása mellett a kétnyelvű intézmények létrejöttét is ösztönözte (Vámos, 1994). Klebelsberg a szellemi tőkés és a versenyképesség növelésébe való befektetést a nemzeti felemelkedés szempontjából elengedhetetlennek tartotta. A nyugati orientációjú oktatáspolitiká decentralizációs jellege a népiskolai program és a vidéki egyetemfejlesztés mellett az 1930-as évek iskolafejlesztéseiben is tetten érhető volt (Barta, 2018).

A külföldi mintára, jellemzően angolszász, francia, olasz és német középiskolai hagyományokra épülő, magániskolákat idéző iskolák célja a hazafias, polgári szellemű nevelés mellett a magas szintű nyelvtudás és műveltség elérése volt, bár a Horthy-korszak kultúrpolitikája ennél többet, az államközi diplomáciai és kulturális kapcsolatok megerősítését, külkapcsolataink javítását várta az intézményektől. Nem véletlen, hogy kulturális, vallási és aktuálpolitikai okok egyaránt szerepet játszottak ezen iskolák létrehozásában és fenntartásában. A képzések működtetésében, az anyanyelvi tanárok közvetítésében és a tankönyvek beszerzésében az állam mellett kulturális intézetek, társaságok, követségek is közreműködtek (Pelles, 2006). Ezek az iskolák egy nagyon színvonalas szeletét jelenítették meg az akkori közoktatásnak, fenntartásukért az állam komoly anyagi áldozatokat hozott (pl.

épületek felújítása, bővítése), de a bizonytalanná váló politikai háttér és a II. világháború miatt működtetésük nehezzé vált, ezért hosszabb távon nem tudták beteljesíteni a hozzájuk fűzött reményeket – és a később kialakuló kétnyelvű iskolahálózat sem tudta hasznosítani az általuk felhalmozott tapasztalatokat. Az iskolák többségét az 1948-as államosítással szüntették meg.

A klebersbergi oktatáspolitikai szárnyai alatt alakultak meg hazánk első nemzetközi iskolái. Lényegében ezek az angolszász, német, francia és olasz mintára szerveződő iskolák tekinthetők a nemzetközi tanrendű oktatás és részben a két tanítási nyelvű programok előképeinek. A II. világháborút követően a külföldi fenntartású intézmények rövid időn belül évtizedekre megszűntek.

- Az 1931-ben angol college-mintára létrehozott sárospataki *Angol Internátus*, az 1938-ban alapított gödöllői premontrei francia gimnázium és az 1939-ben induló pannonhalmi olasz bencés gimnázium korábban is létező, nagy tradíciókkal bíró iskolákhoz kapcsolódva, tandíjas internátusi formában kínáltak versenyképes tudást és kétnyelvű érettségi bizonyítványt, elsősorban a jómódú családok gyermekei számára (Tózsér, 2012). Népszerűségük gyorsan nőtt, szinte azonnal országos beiskolázásúvá váltak. Saját helyi tanterv alapján oktatták a növendékeiket, egyenként dönthették el, mely tantárgyakban és milyen órakeretben jelenik meg az idegen nyelv. Ennek megfelelően kétnyelvűségük az egyes évfolyamok, tantárgyak és iskolatípusok tekintetében is eltérő módon valósult meg: a történelmet jellemzően mindkét nyelven oktatták, a földrajzot Gödöllőn tannyelv váltással előbb magyarul, majd a felsőbb évfolyamon már franciául tanították. Az olasz gimnáziumban a földrajzoktatás magyarul folyt, de földrajzi témák (pl. Olaszország földrajza) az olasz anyanyelv és történelem tematikáján belül is szerepelhettek. A sárospataki angol nyelvű földrajzzal kapcsolatban különböző információk állnak rendelkezésre, de a világtörténelmet angolul oktatták (Vámos, 2017; Barta, 2018). Fontos volt, hogy a magas nyelvi óraszám mellett több tantárgyat is idegen nyelven tanuljanak a diákok, de a magyar történelemhez és kultúrához kapcsolódó ismereteket magyarul kellett tanítani, tantervi szinten is biztosítva azt, hogy a kiemelt nyelvtudás megszerzésével párhuzamosan a magyar nemzetiségű diákok számára nem okoz lemaradást a képzés.
- Hasonló kétnyelvű oktatási profilú intézmények Budapesten is működtek, például a Budapesti Német Birodalmi Iskola (1908-44), a francia Notre Dame de Sion (1930-48), a német-francia képzést folytató Redemptorissza leánylíceum vagy a Budapesti Olasz Iskola (később Budapesti Savoyai Jenő Olasz Királyi Iskola, 1935-47). Az Olasz Iskola sokat merített a fiumei olasz-magyar képzés sikeréből, ami a régióban élő olasz, német, horvát és magyar anyanyelvű tanulók számára kínált kétnyelvű oktatás jó példája volt (Pelles, 2006). A Német Iskola pedig nagyon tekintélyes, nemzetközi léggörrel rendelkező intézmény volt, az olasz iskola számára is igazodási pontot jelentett (Pelles, 2006; Orosz, 2017). Követségi iskolaként kezdetben a hazánkban szolgálatot teljesítő német állampolgárok gyermekeinek oktatására, integrálására hozták létre, de nemcsak a Németországból érkezők és német nemzetiségű családok járták ide gyerekeiket, a fővárosi polgári elit – sőt, a zsidóság – számára is hamar vonzóvá vált (Orosz, 2017).

A diplomáciai elit kinevelésén túl a hazánkba érkező menekültek gyerekei számára is létesültek oktatási intézmények. Az egyetlen lengyel tanrendű és tantervű középiskolát a világháború kirobbanásakor elmenekülő lengyel diákok számára hozták létre Balatonbogláron, Lengyel Gimnázium és Líceum néven, 1940-ben, a körülményekhez jó taneszközellátottsággal és felszereltséggel, de ennek az intézménynek a német megszállás vetett véget (Kapronczay, 2015). A Gorkij nevét viselő, orosz rendszerű követségi iskola (1947-56) is jellemzően kétnyelvű oktatást folytatott, de orosz anyanyelvűek mellett görög és jugoszláv menekültek, valamint más szocialista országokból érkezők (pl. koreaiak)

gyerekeinek is oktatást kínált, amíg a szovjetellenesség el nem söpörte (Vámos–Kovács, 2008; Vámos, 2011). A Hriszto Botev magyar-bolgár tanrendű általános iskola pedig a II. világháború után gimnáziumi osztályokkal bővülve egészen 2011-ig létezett.

Sajátos oktatási formaként jelentek meg a századforduló környékén a kétnyelvű kereskedelmi tagozatok, melyek nem is igazán iskolaként, inkább tanfolyamokat ajánló képzőhelyekként működtek. Az 1920-as években indított Angol Gyakorlati Kereskedelmi Iskola, a Budapesti Német Nyelviskola és Kereskedelmi Tanfolyam, majd az olasz királyi iskolában működő kereskedelmi tagozat alapításának célja hasonló volt ahhoz, mint amivel napjaink szakképzési átalakítását vindikálta az oktatáspolitikai: nyelvtudással és szakmai készségekkel bíró tanulók felkészítésével kiszolgálni a gazdaság igényeit (Nagy A., 2015). Bár az oktatók és a tananyagok zöme idegen nyelvű volt, ezek az iskolák nem érték el a kétnyelvű gimnáziumok szintjét, így nem is volt akkora jelentőségük a kétnyelvű oktatás hazai fejlődésére, de a nyugat-európai áramlatok határozott beszűrődését mutatják.

Nyugatias szemléletük ellenére viszonylag kevés iskolában valósulhatott meg idegen nyelven a földrajzoktatás. Nem tudni, hogy pontosan hány kétnyelvűnek számító iskolában folyt a földrajzoktatás akár csak részben is idegen nyelven, mert a kutatott forrásokban csak az intézmények egy részével kapcsolatban állnak rendelkezésre tantervi hálók vagy tantárgylisták. Vélelmezhető, hogy földrajzi ismeretszerzésre indirekt módon történelem, honismeret és természetrajz keretében is sor kerülhetett, kétnyelvű tanárok és anyanyelvi lektorok közreműködésével. A kétnyelvű kereskedelmi oktatásban azonban bizonyíthatóan megjelentek a képzésben kereskedelmi földrajzi ismeretek.

Az 1945 után bekövetkező politikai fordulat a nyugatbarát oktatáspolitikai végét jelentette. A nyolcosztályos általános iskolák bevezetésével az iskolaszervezet átalakult, az egyházi fenntartású intézményeket államosították. Ezek a változások mind azt mutatták, hogy a kétnyelvű iskoláknak átmenetileg nem lehet jövőjük. A két világháború közti sokszínűséghez nagyban hozzájáruló kétnyelvű iskolák gyakorlatilag egy pillanat alatt eltűntek, a külföldi oktatók elhagyták az országot, az iskolák nemzetközi kapcsolatait felszámolták.

Az orosz nyelv tanulásának kötelezővé tételéről (1949) a rendszerváltás óta eltelt évtizedek távlatából elmondható, hogy tartósan sikertelen és eredménytelen maradt.² A szocializmus oktatáspolitikája kimerült az orosztanulás társadalomra erőltetésén, abba évtizedeken át nem fértek be az idegen tannyelvű iskolai programok. A kétnyelvűség a 70-es években mutatott újra életjelet a magyar-orosz kéttannyelvű gimnázium (Kőrösi Csoma, 1974) megalapításával, de ez az intézmény a Gorkijjal ellentétben fiatalabb generációk kinevelését, hazai vagy szovjet területen való továbbtanulását állította működése középpontjába azzal, hogy oroszul már tudó vagy az orosztanulás iránt motivált, jó képességű diákokat oktatott részben orosz tanterv alapján (Vámos, 2011; Kisné, 2012). Más idegen nyelv tanulására is ennek az évtizednek a végétől kerülhetett újra sor, mindössze az iskolák egy szűkebb körében voltak jelen a nyugati nyelvek.

A földrajzoktatás tartalmi oldaláról nézve a szocializmus időszakát – az ideológiai-politikai viszonyoknak megfelelően – a gazdaságföldrajzi és regionális földrajzi témák dominanciája jellemezte, ami a magyartól eltérő tannyelvű oktatásban is hangsúlyosan jelent meg. Mivel a földrajz a szakközépiskolák jelentős részéből hiányzott, így a gimnazistákkal ellentétben a tanulók gyakorlatilag az általános iskola végére befejezték földrajzi tanulmányaikat. Az óraszámok csökkenése, valamint az időszak tantervi módosításai, korrekciói és az ezekhez megfogalmazott követelményrendszer ellenére a taneszközök és

² Az oroszszal szembeni ellenérzések csak a közelmúltban kezdtek oldódni, hiszen lassan felnő egy olyan nemzedék, akiknek már a szülei sem feltétlenül rendelkeznek a szocializmushoz és az orosztanuláshoz kapcsolódó rossz emlékekkel.

módszerek terén bővült a földrajzoktatás, de a kétnyelvűség csak nagyon kevés intézményben lehetett jelen. Ebben az időszakban a földrajz idegen nyelven való tanításának lehetőségei gyakorlatilag minimálisra szűkültek.

Összességében elmondható, hogy az 1945 és 1989 közötti időszakban a magyartól eltérő tannyelvű (tantárgy)oktatás gyakorlatilag a közoktatási rendszer peremére szorult és a nemzetközi oktatás felszámolásával szinte kizárólag a nemzetiségi oktatást folytató iskolák egy szűk körére korlátozódott.

2.3. Nemzetiségi oktatás 1920 és 1989 között

Az 1868-as rendelkezések magyarosító szándéka ellenére az ország nemzetiségi térképe sokszínű és mozaikos maradt, a magyar tannyelvű válása viszont előrevetítette az asszimiláció lehetőségét. Trianont követően azonban alapvetően megváltozott a nemzetiségek lakosságon belüli aránya. A kisebbségi csoportok között messze a németiség maradt a legnépesebb: az 1920-as népszámlálás adatai szerint félmillió német és százezer szlovák élt Magyarországon, kiegészülve több ezer délszláv, román és egyéb kisebbségekhez tartozó polgárral (Gyulavári–Kállai, 2010). Bár a határok meghúzása jelentős hatást gyakorolt az ország etnikai megoszlására, hazánk még a két világháború között is szerteágazó, több száz kisebbségi nyelvű oktatási intézményből álló hálózattal rendelkezett (Kisné, 2012).

A két világháború közötti időszakban a nemzetiségi oktatás jellemzően három formában valósulhatott meg (Kállai, 2023). A nemzetiségi tannyelvű oktatásban (A típus) a magyar nyelv és irodalom tárgy kivételével minden tantárgyat a nemzetiség nyelvén tanították. A kétnyelvű nemzetiségi iskolákban (B típus) a tantárgyak egy részét magyarul, egy részét nemzetiségi nyelven tanították. A nemzetiségi nyelvoktató iskolák (C típus) magyar tannyelvű képzésében a nemzetiségi nyelv csak tantárgyként, alacsony óraszámban jelent meg.

A rendeletet követő 15 évben többször is volt példa az iskolatípusok közötti átrendeződésre, melynek okai elsősorban az iskolai és iskolán kívüli nyelvhasználat közötti különbségekben, illetve részben a nemzetiségek eltérő igényeiben keresendők. Az A típusú iskola követelményei sok diák számára nehéznek bizonyultak, hiszen az irodalmi nyelvet nem ismerték és a magasabb szintű ismeretszerzéshez szükséges nyelvtudást nem tudták olyan mértékben elsajátítani, ahogy azt ebben az iskolatípusban előírták. (Ilyen oktatási formából eleve kevesebb volt, a német közösségeken kívül kevés példa akadt rá.) Ezzel párhuzamosan a C típus sem kedvezett sokaknak, hiszen nem adott többet sem óraszámban, sem kulturális műveltség terén. 1945 után a hármás felosztás átalakult és a középső kétnyelvű forma kivezetésével kétlépcsősé vált a nemzetiségi oktatás, de a horvát, román, szerb, szlovák és szlovén nemzetiségűekkel ellentétben a németek a világháborút követő kollektív bűnösség elvének alkalmazása miatt néhány év erejéig kimaradtak a szabályozásból (Kállai, 2023).

Az 1945 utáni időszak politikai átrendeződése, a kormányközi egyezmények, a gyors törvényi változások és az államosítás bizonytalan pályára állították a nemzetiségi oktatás intézményrendszerét. Az 1949. évi XX. törvény a népköztársaság területén élő összes nemzetiség számára alapvető jogként deklarálta az anyanyelvű oktatás lehetőségét, ugyanakkor az iskolák száma évről évre hullámzott, a demográfiai és szociokulturális változások (pl. elvándorlás, németek kitelepítése, magyar-szlovák lakosságcsere) nyomán átalakultak a helyi közösségek és ezzel együtt az oktatási igények is megváltoztak.

Bár beindult a nemzetiségi pedagógusképzés, de tantervek és tankönyvek alig készültek, a nemzetiségi oktatás pedig általában kevés támogatást kapott az oktatásirányítás részéről, ezért a magyar nyelvű oktatás színvonala alatt maradt (Tóth, 2015; Kállai, 2023). Olyan jelentős, máig létező, országos beiskolázású nemzetiségi tannyelvű gimnáziumok létesültek ebben az időszakban, mint a szlovák tannyelvű gimnázium Békéscsabán (1949), a

később Nicolae Bălcescu nevét felvevő román tannyelvű gimnázium Gyulán (1949), a horvát tannyelvű Pécssett (1946, majd 1952, ma Miroslav Krleža) és Budapesten (1950, ekkor még délszláv, később horvát-szerb gimnáziumként, ma HOŠIG, valamint a később Nikola Tesla nevét felvéve önálló sodó szerb iskola) vagy a német tannyelvű gimnázium Baján (1959).

Az 1960-as évek közepére a nemzetiségi oktatás a mélypontra jutott. A kétlépcsős szabályozás megmaradt, de az iskolatípusok átalakításával lettek a korábban tisztán nemzetiségi nyelven tanító iskolákból „kétnyelvű” iskolák (tehát a korábbi B típus), míg a „nyelvoktató iskola” (C típus) maradt (Föglein, 2004). E szabályozás eredményeként a magyar nyelvű tanítás nagyobb teret kapott a nemzetiségi nyelv kárára, hiszen a reáltárgyakat magyarul, a humán tárgyakat a nemzetiség nyelvén oktatták. Az 1961. évi III. törvénnyel bevezetett körzetesítés során számos kis, falvakban, szórványtelepüléseken működő nemzetiségi iskolát beolvasztottak, a nemzetiségi tannyelvű oktatás még inkább visszaszorult – hét nemzetiségi gimnázium maradt, 700-800 fővel – és oktatáspolitikai képviselő nélkül maradt (Föglein, 2004). Kevesebb, mint a felére esett vissza a nemzetiségi oktatásban tanuló diákok száma ebben az évtizedben és ők is elsősorban az alacsony óraszámú, főként általános iskolákban megvalósuló nyelvoktató formában vettek részt.

Az oktatáspolitikai magyarázat szerint a nemzetiségi tannyelvű oktatás megszervezése nem volt indokolt, mivel a nemzetiségi családok elmagyarosodtak, magyar iskolába járták a gyereket és otthon is inkább magyarul beszéltek, mint az anyanyelvükön. Az összes tantárgy nemzetiségi nyelven oktatása túl megterhelőnek bizonyult, hiszen a taneszközök mellett a tantárgyat nemzetiségi nyelven tanítani képes tanárok. A kétnyelvű oktatásra ugyanakkor a gazdasági élet igényei miatt szükség volt (Föglein, 2004). Másképpen fogalmazva: se társadalmi, se gazdasági érdekek nem állnak a nemzetiségi tannyelvű oktatás mögött, a nemzetiségi nyelvhasználat igényeit pedig a nyelvoktató iskolák is kielégítik. Ez az oktatáspolitikai „érdektelenség” asszimilációs törekvésként is értelmezhető, hiszen az intézményrendszer elsorvasztása miatt a nemzetiségi oktatás nem tudta betölteni identitásképző, identitásőrző szerepét – azon politikai szereplők öröme, akik a nacionalizmus veszélyét vélték felfedezni a nemzetiségi oktatás mögött. Az 1970-es évek előremutató lépései (minisztériumi képviselő, tankönyvkiadás, tanárképzés) megpróbálták helyreállítani a nemzetiségi oktatás presztízsét, a kevésbé hatékony nyelvoktató iskolákban tanulók száma emelkedett, a kétnyelvű iskoláké stagnált.

Ezt az ellentmondásokkal terhelt korszakot zárta le a két tanítási nyelvű intézmények kapcsán már említett 1985-ös oktatási törvény, amely a magyar oktatási nyelv kizárólagosságának megszüntetésével lehetővé tette, hogy a nemzetiségi nyelv az iskolarendszer minden fokán az oktatás-nevelés nyelve legyen és a nemzetiségi tannyelvű oktatás – tehát az 1960 előtti A típusú oktatási forma – fokozatosan újraszerveződjön. Bár az 1945 előtti tanulószámokhoz nem sikerült visszatérni, a rendszerváltás idején így is nagyságrendileg 40-50 ezer tanuló részesült a nemzetiségi oktatás valamely (A, B, C) formájában (Föglein, 2004).

2.4. A rendszerváltástól napjainkig

Az orosztanulás nyilvánvaló kudarcát kísérő elégedetlenség, a korszerű nyelvtanulás igénye, valamint a gyakorlati, tárgyalóképes nyelvtudással rendelkező munkavállalók hiánya egyszerre táplálta azt a felismerést, hogy a közoktatásban változtatni kell az idegen nyelvek oktatásának szerepén és módján. A nemzetiségek oktatási jogainak deklarálása, valamint a két tanítási nyelvű iskolák bevezetését előkészítő oktatáspolitikai döntéssorozat (1980-as évek közepe) már előrevetítette a demokratikus átmenetet, a merev közoktatási rendszer

átalakulását, megalapozva a mai, nyelvi és intézményi szempontból egyaránt sokszínű oktatási kínálatot, melyben igen hangsúlyos szerepet kapnak a kétnyelvű oktatási intézmények. Mivel a kétnyelvű oktatás jelenét elsősorban az utóbbi 30-40 év történései, folyamatai formálták, érdemes azokat képzésenként feltárni és értelmezni.

2.4.1. A modern kéttannyelvű oktatás reformkísérlete

Bár korábban is léteztek évtizedeken át sikeresen működő, magyartól eltérő tannyelven (is) oktató gimnáziumok, a kéttannyelvűség szempontjából döntő tannyelvpolitikai fordulatot a rendszerváltást megelőző évek hozták meg. Az 1985-ös oktatási törvény³ központosításon lazítani vágyó szemlélete jelentős lépés volt egy demokratikusabban szervezett, magasabb szintű intézményi és pedagógiai autonómiával rendelkező decentralizált iskolarendszer kereteinek megteremtése felé. E reformértékű jogszabálynak a megalkotása adott lendületet az alternatívnak gondolt oktatási programok és intézményi formák, köztük a két tanítási nyelvű intézmények létrejöttéhez is.

Az öt évfolyamos két tanítási nyelvű gimnáziumi képzések beindításáról szóló 1984-es miniszteri döntés mögött egyszerre húzódott meg a demográfiai hullám nyomása – hazánk népessége 1980-ban 10,7 millió fő volt, a jelenleginél több, mint egy millió fővel nagyobb –, a nyugati nyelvek tanulása iránt erősödő társadalmi igény, valamint a korábnál korszerűbb és rugalmasabb oktatási kínálat szükségessége. Az új képzési forma vonzó alternatívát kínált az orosz nyelvvel szemben, noha ezeket az osztályokat nem az orosz kárára, hanem azok ellensúlyozására kívánták létrehozni. Ez nem is volt életszerű egy olyan oktatáspolitikai helyzetben, melyben a nyilvánvaló ideológiai háttér mellett a képzett tanárok, taneszközök és tantervek is leginkább csak az orosz nyelv – változó hatékonyságú – oktatására álltak rendelkezésre. Az orosz létjogosultsága azonban pár éven belül jelentősen megváltozott.

A közoktatás akkori helyzete nem tette lehetővé a kéttannyelvű képzések azonnali bevezetését, ezért a fejlesztések révén csak 1987-ben indulhattak be ezek az osztályok. Bár a kéttannyelvű iskolai programok bevezetését joggal tekinthető az oktatási liberalizáció egyik formájának, mégis erős központi szabályozás és érvrendszer érvényesült az iskolák és tannyelvek kiválasztása terén. Az 1987-es koncepció főbb elemei a következők voltak:

1. A korábbi orosz tannyelvű oktatás helyett az 1+4 éves (tehát **öt évfolyamos képzés**, nyelvi előkészítő évfolyammal) bolgár modell bevezetése, ami ma is a kéttannyelvű középiskolai oktatás gerincét képezi. A nyelvi előkészítő – gyakran nulladik évnék nevezett – évfolyam intenzív (heti 20 óra kis csoportokban, a nyelvtanárok mellett anyanyelvi lektor bevonásával) nyelvi alapozásának egyszerre volt célja a tanulók hozott nyelvtudásbeli különbségeinek eltüntetése és a tantárgyak önálló tanulásának lehetővé tétele a magasabb évfolyamokon. Egyértelmű volt, hogy ekkora óraterheléssel komolyabb célok is kijelölhetők, tehát a stabil, magas szintű nyelvtudás megszerzése mellett az önképzés, a szakmai tartalmak hatékony elsajátítása és alkalmazása is megvalósítható.

2. Mivel a kéttannyelvűség jelentős részben az idegen nyelven tanított tárgyakon keresztül valósul meg, a minisztériumi felmérés – mely érintette a tárgyak társadalmi-gazdasági jelentőségét és a szakos ellátottság kérdését is – eredményeként **öt tantárgy idegen nyelven történő tanítása** vált lehetővé. A matematika, a fizika, a biológia mellett a történelem és a földrajz is kiválasztásra került, azonban utóbbi két tárgy kapcsán hamar tematikai-ideológiai aggályok merültek fel. Ennek indokaként a hazánkkal és a magyarsággal kapcsolatos „nemzeti” tartalmak magyar nyelven történő tanításának szükségességét jelölték meg. Több mint 30 év távlatából is nehéz megérteni azt az álláspontot, hogy a diákok nemzeti identitástudata miért is sérülne azzal, ha az egyetemes történelem és a regionális földrajz mellett hazánkról is célnyelven tanulnak, hiszen ez ellentétes a kéttannyelvűséget életre hívó és éltető szemlélettel. A nyolcvanas évek végének bizonytalan és

³ 1985. évi I. törvény az oktatásról

változékony politikai-társadalmi környezetét viszont nem lehet összehasonlítani azzal, amelyben a jelenlegi kéttannyelvű iskolák többsége létrejött. Bár a történelmet és a földrajzot kétnyelvűként definiálták (tehát magyarul és célnyelven is oktatták), a nemzeti tartalmakkal kapcsolatos dilemmákat egészen a kétszintű érettségi bevezetéséig nem sikerült feloldani.

3. A központi döntés **hat tannyelven** tette lehetővé a két tanítási nyelvű oktatást: 3-3 iskolában indulhatott angol, német és francia nyelvű képzés, 1-1 iskolában pedig spanyol és olasz. Mivel az oktatásirányításban érintettek egy része túl nagy váltást – és az orosz szempontjából nyilván veszélyt – látott az új képzésekben, kompromisszumként a nyugati nyelvekre pályázókból kiválasztott 11 iskola mellett 3 orosz képzést is beindítottak, még akkor is, ha ez fel is vetett bizonyos kérdéseket (pl. előkészítő évfolyam létjogosultsága, várhatóan alacsonyabb érdeklődés). Így egyik nyugati nyelvből sem indult több képzés, mint oroszból és a többi nyelvre tervezett iskolaszámot sem kellett az orosz miatt csökkenteni.

Oktatásföldrajzi szempontból rendkívül fontos eleme volt ennek a „kéttannyelvűs fordulatnak” az iskolák központi pályáztatása és a képzések sajátos területi allokációja (Vámos, 1998, 2017; Kovács, 2018). A terv a nagyobb városokkal, nagymúltú intézményekkel szemben a kisebb, fiatalabb, jellemzően vidéki – Budapest esetében külső kerületi – iskolákat preferálta. Elsősorban olyan kisgimnáziumokat választottak, amelyek perifériás helyzetük, beiskolázási problémáik ellenére elismert pedagógiai-szakmai munkával rendelkeznek és a kéttannyelvűség bevezetéséhez szükséges feltételek rendelkezésre állnak vagy rövid idő alatt megteremthetők. A kiválasztott intézmények között voltak frissen létrehozott iskolák is, de az infrastruktúra szempontjából jónak ítélt iskolákban is történtek felújítások, bővítések (pl. iskola mérete, kollégiumi férőhelyek, könyvtár, sportolási lehetőségek).⁴ Ez a decentralizációs törekvés különösen üdvözlendő volt a nyugati nyelvekhez való hozzáférés szempontjából és bár övezte némi bizonytalanság, tartósan növelte a vidéki iskolák versenyképességét. Jól tükrözi ezt az a tény, hogy a 11 kiválasztott iskolából 10 ma is eredményesen képviseli a hazai kéttannyelvűséget, mindössze egy intézményben szűnt meg a képzés a 2000-es években. Ezzel szemben a három orosz képzés egyike sem élte túl az ezredfordulót.

A 14 két tanítási nyelvű gimnázium generálta érdeklődés – a kísérleti képzéseket övező bizonytalanság ellenére – jelentős hullámokat gerjesztett a nagyvárosok és megyei tanácsok szintjén. A kéttannyelvűség „elnyerése” a vártnál hamarabb presztízskérdéssé vált, majd tovább erősödött a hat- és nyolcosztályos képzések bevezetésével, amelyek tovább lúgozták az évfolyamokat, jelentősen befolyásolva az intézmények beiskolázási szándékait. A decentralizációt látva vidéken is remények éledtek egy liberálisabb oktatáspolitikával kapcsolatban, de a minisztérium éveken át a tétlenség és a halogatás peremén egyensúlyozva próbálta védeni az eredeti elképzelést, visszafogva a kéttannyelvű tagozat indítását kérelmező intézményeket – és rajtuk keresztül a kapcsolati tőkájüket latba vető helyi politikai szereplőket.

Érthető, hogy az újabb tagozatok „befogadása” a 14 iskolára tervezett források szétaprózását eredményezte volna, az oktatásirányítás pedig nem engedhette meg magának, hogy egy friss, innovációnak számító koncepcióval kapcsolatban már az elején fenntarthatósági problémák merüljenek fel, különösen úgy, hogy a fejlesztési feladatok jelentős része (pl. taneszközök beszerzése, tankönyvfordítás, anyanyelvi tanárok toborzása és az alkalmazásukhoz szükséges nemzetközi háttéregyezmények aláírása) erős központi irányítás mellett zajlott. Ezen felül pedig az öt évfolyamos képzésben érvényesíteni kívánt alapelvek – egységesség, esélyegyenlőség, teljesítmény-orientáltság – is vélhetően sérültek volna az

⁴ A kőszegi Jurisich Gimnázium angol-magyar tagozata (1984) még a reform előtt beindult, de a kéttannyelvű tagozatok visszavezetésére központi koncepció készült, amely a tanterv- és tananyagfejlesztést is érintette.

iskolák körének bővítésével, de utólag úgy tűnik, a kéttannyelvű tagozatok elterjedését csak néhány évig sikerült adminisztratív eszközökkel visszatartani.

A nagyobb városi gimnáziumok közül néhány az előzetes szelekció sikerében bízva – megspórolva az előkészítő évet – négy évfolyamos képzésekkel vagy külön engedélyhez kötött, saját verzióval próbálta helyzetbe hozni magát. A rendszerváltással tovább demokratizálódó iskola- és tagozatlétesítési viszonyok között megjelentek az első kéttannyelvű általános iskolák és szakközépiskolák is (mindkettő 1989-ben), mégpedig angol és német tannyelvű oktatással, melyek népszerűségét a gimnáziumi beiskolázás terén mutatkozó túljelentkezés is alátámasztotta. Hamarosan gyakorlatilag minden megyében indult két tanítási nyelvű képzés – számos nagyobb településen létesült ilyen program –, viszont a kifejezést csak az öt évfolyamos képzést indító iskolák használhatták. Ez az ellentmondás rögtön rá is világít az újszerű képzési forma szabályozatlanságára. Bár az 1990-es évek során a kéttannyelvű programok köre dinamikusan bővült, a kétnyelvű oktatás jogszabályi hátterének megteremtésére csak az első iskolák megjelenése után tíz évvel, 1997-ben került sor, részben intézményi nyomásra, részben az időszak oktatáspolitikai dokumentumaival (új közoktatási törvény, kerettanterv, érettségi vizsga szabályozása) történő összehangolás igénye miatt.

A jogszabály⁵ előírta, hogy a tanítás egyidejűleg folyik magyar nyelven és célnyelven (ami lehet bármelyik idegen nyelv), az intézmény pedig évfolyamonként legalább három tantárgyat – így akár a földrajzot is – köteles célnyelven oktatni, melyeket az iskola választ ki, saját lehetőségeinek és a tanulók életkori sajátosságainak figyelembevételével, természetesen a magyar nyelv és irodalom kivételével. A tantárgyak idegen nyelven történő oktatása képzési típustól (célnyelvi előkészítés nélküli, 4 évfolyamos vagy előkészítő évfolyamot szervező 5 és 6 évfolyamos képzés) függően a 9. vagy 10. évfolyamon indítva, lehetőleg két éven keresztül zajlik, hogy az adott tárgyakból célnyelvű érettségi vizsgát tehessenek a tanulók. A jogszabály értelmében a célnyelv és a célnyelvű tantárgyi órák adják a tanulók kötelező tanítási órájának legalább 35 százalékát. Szintén irányelvi elvárásként jelent meg az anyanyelvű tanár alkalmazása és a célnyelvi országok kultúrájával kapcsolatos nevelés-oktatás megszervezése is (pl. a célnyelvi civilizáció tantárgy keretein belül).

2.4.2. Kétnyelvű iskolák a 2000-es években

Az ezredforduló utáni években egyre nagyobb érdeklődés fordult a nyelvtanulási lehetőségek és a magas óraszámú nyelvoktatást megvalósító intézmények felé. Az uniós csatlakozás küszöbén egyre több intézmény látott megújulási vagy kitörési lehetőséget a két tanítási nyelvű programokban, a fenntartók számára pedig presztízskérdéssé is vált, hogy az adott megyében és településen van-e hozzáférés ilyen típusú képzéshez. A demográfiai apály nyomán fellépő tanulószám-csökkenés szorító hatása nagyobb versenyre készítette az iskolákat, a nyelvi programok pedig „előremeneküléssel”, a beiskolázási lehetőségek javulásával kecsegtettek. A gimnáziumok mellett a szakközépiskolák (később szakgimnáziumok, ma technikumok) körében is egyre népszerűbbé vált a két tanítási nyelvű tagozatok indítása, melyek a magas szintű nyelvtudás és a szakképesítés párhuzamos megszerzésének lehetőségével igyekeztek növelni népszerűségüket és vonzáskörzetüket.

Nemcsak a kétnyelvű iskolahálózat bővülésében volt tetten érhető a nyelvi programok fokozatos térnyerése. Az akkori oktatásirányítás – a társadalmi igényekkel, valamint az EU nyelvoktatásra és nyelvtudásra vonatkozó ajánlásaival összhangban – egy olyan nyelvoktatási stratégia megalkotására vállalkozott, amely a közoktatás minden szintjére, intézménytípusára

⁵ A két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelve, 26/1997. (VII.10.) MKM rendelet

és a nyelvoktatás minden szegmensére kiterjed. A Világ–Nyelv Programnak⁶ (2003-2006) számos célja és pályázati alprogramja volt, többek között a korszerű, hatékony iskolai nyelvoktatás megvalósítása, a tanulók nyelvtudásának, (szak)nyelvi tudatosságának elősegítése, a nyelvi sokszínűség növelése, a tartalomalapú nyelvoktatás⁷ támogatása, valamint a hátrányos helyzetű térségekben élő diákok nyelvoktatáshoz való hozzáféréseinek bővítése (Fischer–Öveges, 2008, Nikolov, 2009).

A program keretében számos középiskola pályázott az ún. *nyelvi előkészítő évfolyam* (NYEK)⁸ beindítására. A saját képzési programjaik fejlesztése iránt elkötelezett, de nyelvközpontú programokkal korábban nem rendelkező iskolák számára az intenzív nyelvoktatásra (a 9. évfolyamon legalább heti 10, majd 10-13. évfolyamon további 5-5 nyelvóra) épülő NYEK-es program – kiegészülve az informatikai oktatással és a második idegen nyelv tanulásának lehetőségével – nagyon versenyképes „csomagnak” tűnt és többnyire eredményesnek is bizonyult. Különösen igaz ez a szakközépiskolák esetében, melyek a nyelvi előkészítő év megszervezésével új, a szakma mellett a nyelvtanulás terén is motivált tanulói célcsoportokat szólíthattak meg, növelve a hátrányos társadalmi-gazdasági környezetből érkezők hozzáférést az iskolai keretek között megvalósuló, magas szintű nyelvtudást ígérő programokhoz (Nikolov, 2009, 2011; Öveges, 2018). A tapasztalatok ugyanakkor nem mindenhol igazolták a plusz egy évfolyamhoz fűzött reményeket (Fehérvári, 2009; Öveges, 2018), ezért a program lezárását követően nem folytatták azokat.

A kétnyelvű oktatás kutatása szempontjából azért fontos a NYEK, mert (1) az azt beindító iskolák egy része a program eredményességét meglovagolva két tanítási nyelvű képzést épített az előkészítő évfolyamra és a mai napig sikerrel működteti azt, tehát a NYEK ugródeszkaként szolgált, (2) szélesebbre tárta a kapukat a nyelvtudásra vágyók előtt országszerte, lehetővé téve, hogy a tanulók és szüleik valóban elérhető célként tekintsenek a nyelvközpontú képzésekre, beleértve az addig elitképzésnek tartott kétnyelvű programokat. Az esélyteremtő-hátránykompenzáló oktatáspolitikai törekvések a demográfiai okokból fokozatosan csökkenő tanulói létszámokkal, valamint a versenyelőnyt és stabil beiskolázást remélő iskolák egyre bővülő körével kiegészülve igazolják, miért váltak napjainkra széleskörben elérhetővé, a kevésbé kedvező háttérrel rendelkező diákok számára is teljesíthetővé a kétnyelvű középiskolai programok. Ezzel párhuzamosan viszont a programok színvonalának változásával, felhígulásával kapcsolatban is megfogalmazódnak tapasztalatok, megkérdőjelezve az adott iskola kétnyelvű programjának – vagy akár a kétnyelvű intézmények számának – létjogosultságát.

A kétszintű érettségi vizsgarendszer bevezetésével a két tanítási nyelvű intézményekre vonatkozó kimeneti szabályok is megváltoztak, az emelt szintű célnyelvi érettségi mellett két középszintű tantárgyi érettségi vizsga teljesítéséhez kötve a tagozat elvégzését. A 2010-es évek közepének meglehetősen kedvezőtlen döntései – az előrehozott érettségi vizsgatárgyak körének szűkítése vagy az alulteljesítő tagozatok kiszűrését célzó, de kérészerű szabályozás

⁶ *Világ – Nyelv: az Oktatási Minisztérium stratégiája az idegennyelv-tudás fejlesztéséhez (2003)*

⁷ A tartalomalapú nyelvoktatás fejlesztését, az idegen nyelvű anyagok szaktárgyi órákba való beépítését kifejezetten a „*Váltogató*” alprogram szolgált, melynek keretében tanártovábbképzésekre (pl. szaktanárok nyelvi képzése, európai uniós ismeretek képzés), külföldi részképzésekre és tanítási gyakorlatra, valamint tananyagfejlesztésre, módszertani segédanyagok előállítására lehetett pályázati forrásokat nyerni. A nevesített tárgyak egyike a földrajz volt. A program 3 éve során angol és német nyelvű pályázatok valósultak meg (Fischer–Öveges, 2008). Az idegen nyelvű tantárgyoktatás jelentőségének felismerését jelenti, hogy másik két alprogramban („*Nyelv + szakma középfokon*” és „*Nyelv + szakma felsőfokon*”) is lehetőség nyílt a tantárgyak idegen nyelven történő oktatásának támogatására (Nikolov, 2009).

⁸ Idegen nyelvű szakirodalomban YILL (Year of Intensive Language Learning).

– további kényszerhelyzetbe hozták az érintett iskolákat, ugyanakkor a legtöbb programnak sikerült megőriznie pozícióit.

Ezzel párhuzamosan a gazdaságpolitikai okokból megerősített szakképzés intézményrendszere is átalakult: a két tanítási nyelvű technikumok is leváltak a köznevelésről – tankerületi fenntartásból szakképzési centrumok alá kerültek – és ma már új szervezeti formában, más tantárgyi és tartalmi struktúrával, öt- és hatéves programok formájában ajánlanak magas szintű nyelvtudást (akár két nyelven is), szakmai tapasztalatot, szakképesítést, érettségit – ezzel továbbtanulási lehetőséget – és ösztöndíjat. A szakképzési intézmények a csökkenő létszámú nyolcadikosok egyre nagyobb hányadának jelentenek reális alternatívát a gimnáziumokkal szemben, ugyanakkor a pályaválasztás nem feltétlenül jelent tanulói tudatosságot. Ez különösen hangsúlyos a kétnyelvű technikumokban, ahol a szakmai tartalom mellett a közismereti tantárgyak súlya is megmaradt – a gimnáziumokéhoz mérhető –, melyek egy részét ráadásul idegen nyelven (angol, német, francia) tanítják, de szakmacsoporttól függően a szakmai tárgyak között is akad példa erre. A technikumok belső munkaszervezése (pl. szakmai rendezvények, ágazati alapvizsga, gyakorlati oktatás, duális képzés) is alapvetően eltér a köznevelési intézményekétől, ami a kétnyelvű programokban tanítók számára megnehezíti a pedagógiai tervezést. A kétnyelvű technikum egy sokat ígérő, de – energiabefektetés terén – sokat is igénylő iskolatípussá vált, ahol a kéttannyelvűség pedagógiai-tanügyigazgatási irányelveinek és a szakképzés elvárásainak való egyidejű megfelelés iskolának és tanulónak egyaránt komoly kihívást jelent.

Hazánkban 2017-ben már 290 két tanítási nyelvű általános és középiskolai program működött (Kovács, 2018) és ha a statisztikákban nem szereplő, de idegen nyelvű tantárgyoktatást folytató nemzetközi tanrendű képzéseket is beszámítjuk, megállapítható, hogy jelenleg több, mint 300 intézményben – ebből több mint 150 középfokú – működnek kétnyelvű programok, a tanulók 5-6%-ának részvételével.

2.2.3. Kétnyelvűség a nemzetiségi oktatásban

A szocializmus időszakában meglehetősen hullámzóan alakult a nemzetiségi oktatás sorsa. A rendszerváltás utáni demokratikus átalakulás és az 1993. évi törvény⁹ szellemisége minden korábbi jogszabálynál határozottabban képviselte a nemzetiségek jogegyenlőségét. A törvényben elismert nemzetiségek anyanyelvű oktatáshoz való jogának megerősítésével és a nemzetiségi önkormányzatok oktatásban betöltött szerepének rögzítésével (pl. közoktatási intézmények alapítása és fenntartása, különösen helyi szinten) a nemzetiségi oktatás feltételei tovább javultak. Újra realitássá válhatott az egykori A típusú nemzetiségi iskolák megszervezése, ahol ezt a helyi adottságok és hagyományok lehetővé tették.

A nemzetiségi oktatásról szóló irányelv értelmében hazánkban jelenleg öt különböző formában folytatható nemzetiségi nevelés-oktatás¹⁰:

- (a) anyanyelvű nevelés-oktatás,
- (b) kétnyelvű nemzetiségi nevelés-oktatás,
- (c) nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás,
- (d) magyar nyelvű roma/cigány nemzetiségi nevelés-oktatás,
- (e) kiegészítő nemzetiségi nevelés-oktatás.

⁹ 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól

¹⁰ 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról, 8.§ (1)

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM×hift=20170831&txtreferer=00000003.TXT>

Az (a) forma szerint a magyar nyelv és irodalom, valamint az idegen nyelv kivételével minden tantárgy oktatása a nemzetiség nyelvén – tehát anyanyelvén – történik, míg a (b) forma szerinti oktatásban a magyar és a nemzetiség nyelve is tannyelv, a cél pedig a kiegyensúlyozott kétnyelvűség kialakítása. A nemzetiség nyelvén tanított tárgyak – legalább három – körét pedig az iskola határozza meg, a magyar nyelv és irodalom, valamint az idegen nyelv tanításán kívüli órakeret legalább 50%-ában.¹¹ Az első három oktatási forma gyakorlatilag megegyezik az 1923-ban bevezetett A, B és C típusal (Kállai, 2023)

E kutatás szempontjából csak a nemzetiségi oktatás (a) és (b) formája releváns, hiszen ezen képzéseken belül zajlik a magyartól eltérő nyelven a tantárgyak – köztük a földrajz – oktatása. Ugyanakkor a jogszabály szerinti (c) típus bővített formájában – az (a) és (b) típusú oktatási formára való felkészülés okán – szintén lehetővé kell tenni bizonyos tárgyak nemzetiségi nyelven való oktatását.

A népszámlálási adatok tanulsága szerint a 13, törvényben elismert – és a táblázatban nevesített – hazai nemzetiség¹² a lakosság 4-5%-át teszi ki (1. táblázat). A különböző statisztikai adatgyűjtések alátámasztják, hogy a magát egy adott nemzetiséghez tartozónak valló személy nem feltétlenül beszél anyanyelvi szinten a nemzetiség nyelvét, ezért jóval kevesebb az anyanyelvű személy, mint a nemzetiséghez tartozó. Ezen túlmenően a válaszadást megtagadók között is biztosan vannak még magukat valamely nemzetiséghez soroló, de azt bevallani – pl. személyes okokból – nem kívánó személyek. A hosszabb távlatú idősoros vizsgálatot az is nehezíti, hogy bizonyos nemzetiségekről (bolgár, görög, lengyel, örmény, ruszin, ukrán) csak az 1990-es évek óta történik külön adatgyűjtés.

Anyanyelv, nemzetiség	Anyanyelv						Nemzetiség				
	1970	1980	1990	2001	2011	2022	1980	1990	2001	2011	2022
Népesség	10 300 996	10 709 463	10 374 823	10 198 315	9 937 628	9 603 634	10 709 463	10 374 823	10 198 315	9 937 628	9 603 634
Magyar	10 152 366	10 579 898	10 222 529	9 546 374	8 409 049	8 302 828	10 638 974	10 142 072	9 416 045	8 314 029	8 095 852
Hazai nemzetiségek	..	..	..	135 497	148 155	112 014	..	..	313 832	555 507	410 302
Bolgár	..	..	1 370	1 299	2 899	2 536	..	..	1 358	3 556	3 770
Cigány	34 692	27 915	48 072	48 438	54 339	23 192	6 404	142 683	189 984	308 957	200 306
Görög	..	..	1 640	1 921	1 872	1 761	..	..	2 509	3 916	4 773
Horvát	21 855	20 484	17 577	14 326	13 716	8 232	13 895	13 570	15 597	23 561	19 099
Lengyel	..	..	3 788	2 580	3 049	3 398	..	..	2 962	5 730	5 602
Német	33 653	31 231	37 511	33 774	38 248	28 473	11 310	30 824	62 105	131 951	98 402
Örmény	..	..	37	294	444	676	..	..	620	3 293	3 242
Román	12 356	10 141	8 730	8 482	13 886	11 186	8 874	10 740	7 995	26 345	18 195
Ruszin	..	..	..	1 113	999	1 981	..	..	1 098	3 323	5 162
Szerb	11 177	3 426	2 953	3 388	3 708	4 249	2 805	2 905	3 816	7 210	8 035
Szlovák	21 086	16 054	12 745	11 817	9 888	10 123	9 101	10 459	17 693	29 647	25 534
Szlovén	3 791	3 142	2 627	3 180	1 723	1 541	1 731	1 930	3 025	2 385	2 984
Ukrán	..	..	674	4 885	3 384	15 315	..	..	5 070	5 633	19 064
Nem kívánt válaszolni, nincs válasz	-	-	-	541 106	1 443 840	1 175 656	-	-	570 537	1 455 883	1 316 716

1. táblázat A hazai népesség nemzetiség és anyanyelv szerinti megoszlása a népszámlálási adatok alapján, 1970-2022 (Forrás: KSH¹³)

A kutatás szempontjából releváns tannyelvek mentén vizsgálva a németek csoportja a legnagyobb, százezer körüli létszámmal. A németeké az egyik legnagyobb hagyományú történelmi nemzetiség, de – elsősorban az 1945 utáni intézkedések eredményeként – létszámukhoz viszonyítva igen kevés német tannyelvű intézménnyel rendelkeztek, különösen

¹¹ 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról, 8.§ (2-3)

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM×hift=20170831&xtreferer=00000003.TXT>

¹² a 2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól 1. mellékletében felsoroltak szerint

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100179.tv>

¹³ <https://nepszamlalas2022.ksh.hu/eredmenyek/vegleges-adatok/tablazatok/nsz2022-1.1.6.xlsx>

középfokon. A rendszerváltozással párhuzamosan elinduló oktatási reformmal a nemzetiségek által sűrűbben lakott területek mellett az ország egész területén létesültek német nyelvi és magyar-német kéttannyelvű tagozatok, melyek tanulóközösségében a nemzetiségi tanulók részaránya már viszonylag alacsony. Az aktuális gazdaságpolitikai igényeknek megfelelően ez az iskolahálózat jelenleg is bővül, főként a nemzetközi tanrendű oktatás terén. Világnyelvként, valamint a közép-európai régió magas életszínvonalat biztosító országainak (Németország, Ausztria, Svájc) anyanyelveként a német nyelv stabilan vonzó és piacképes – és bár a nyelvtanulók összlétszámát tekintve az angol dominál, a német az egyetlen nyelv, amely a kutatásban vizsgált mindhárom kétnyelvű képzési formában jelen van.

2011-ben a 20 ezer főt meghaladó szlovák, horvát és román nemzetiség mellett a 7-8 ezres szerb nemzetiség rendelkezett nemzetiségi tannyelvű vagy kétnyelvű (a-b típus) középiskolai képzéssel, ezek jelenleg is működő intézmények. A kisebb létszámú közösségekben a nemzetiségi tannyelvű oktatás még alapfokon sem jellemző, „csak” a nemzetiségi nyelvtanítás alacsonyabb foka (c-e típus) valósul meg, szinte teljesen az általános iskolákban. (Ezért nincs többek között szlovén tannyelvű középiskolai program.) Az ukrán nemzetiség számának és részarányának növekedése politikai, társadalmi és gazdasági okokkal (pl. bevándorlás, tartós munkavállalás, háborús feszültség) egyaránt magyarázható. 2024 őszén Budapesten megnyílt az első magyar-ukrán két tanítási nyelvű iskola, de kérdéses, hogy ez a demográfiai eltolódás mennyiben igazolná további ukrán tannyelvű középiskolai képzések beindításának létjogosultságát, például Kelet-Magyarországon.

A nemzetiségek jogállását, anyanyelvű oktatáshoz való hozzáférését jogi vagy törvényi változás nem fenyegeti. Oktatási intézményeik a nemzetiségi kultúra és identitás fontos sarokkövei, alacsonyabb tanulói létszámokkal, de viszonylag stabil beiskolázási környezettel. A közösségek létszámának csökkenése, asszimilációja, valamint az iskolahálózat változatosságából fakadó választási lehetőségek révén ugyanakkor szűkülhet a nemzetiségi oktatás mozgástere, mint ahogy a nemzetiségi nyelven tanítani képes szaktanári utánpótlás sem tűnik teljesen biztosítottnak. Míg 1989-ben hozzávetőlegesen 1600, a nemzetiségi nevelés és oktatás különböző szintjein dolgozó pedagógus volt Magyarországon (Kállai, 2023), napjainkra a nemzetiségi tanárképzési programok és tanárjelöltek száma jelentősen lecsökkent.

2.4.4. Nemzetközi tanrendű oktatás a rendszerváltás után

A rendszerváltással nemcsak a hazai közoktatás liberalizációja iránti igény fogalmazódott meg, hanem a nemzetközi oktatási rendszerekhez, iskolahálózatokhoz, szellemiséghez való kapcsolódás iránt is megnőtt az érdeklődés, noha ezek az igények a társadalom egymástól jelentősen eltérő csoportjaiban jelentkeztek. Az orosz nyelv kivezetésével párhuzamosan átalakuló nyelvpolitika, a társadalom „nyelvésége” és a korszerű oktatási módszereket és nyelveket ajánló programok iránti kereslet szinte mágnesként vonzotta hazánkba a nemzetközi iskolaalapítás első hullámának intézményeit, de kizárólag Budapesten és a vele összenőtt agglomerációs településeken. A nemzetközi tanrendű programokhoz való hozzáférés a 2000-es években kiszélesedett, megjelentek az első vidéki IB-képzések (Debrecenben előbb kétéves középiskola képzés indult, majd önálló nemzetközi iskola létesült), valamint a szorosabbra váló magyar-német autóipari kapcsolatok (Audi, Mercedes-Benz) nyomán két új iskola is létesült a termelésnek otthont adó városokban.

A nemzetközi oktatási formák jelenléte ma is csak néhány településre koncentrálódik, a hazai közoktatás-köznevelés rendszeréhez való kapcsolódásuk pedig meglehetősen marginális, többségük alig vagy egyáltalán nem függ a hazai oktatási rendszer kereteitől és

szabályzóitól. Hazánkban minden nemzetközi oktatási képzésnek meg kell felelnie a hatályos törvényeknek¹⁴ és alapításukhoz és működtetésükhöz – fenntartótól függetlenül – minisztériumi engedély szükséges. A nemzetközi tanrendű oktatás három intézmény- és programtípusra terjed ki: az alapítványi vagy külföldi fenntartású iskolákra, a kormányközi megállapodás keretében működő iskolákra, valamint a Nemzetközi Érettségi szervezete (IBO) által kínált programot működtető iskolákra.

Érdemes különbséget tenni *nemzetközi iskola* és *nemzetközi tanrendű oktatás* között. A *nemzetközi iskolák* önálló, kifejezetten egy adott tanrendnek megfelelő, a magyartól eltérő tannyelvű oktatást biztosító, jellemzően többcélú intézmények, ahol vertikálisan egymásra épülő szintek formájában valósul meg az oktatás, több korcsoport számára, akár óvodától az érettségiig. Ezek az intézmények tandíjköteles formában működő magániskolák, amelyek infrastrukturális feltételei, felszereltsége, taneszköz-ellátottsága összehasonlíthatatlanul jobb, mint a hazai köznevelési intézményeké, jellegükből fakadóan szoros nemzetközi beágyazottsággal, együttműködési lehetőségekkel (pl. tanulmányutak, pályázatok, pályaválasztási tanácsadás) rendelkeznek. A nemzetközi iskolák tantestülete és diákközössége nemzetiségi, nyelvi és vallási szempontból sokszínű, hiszen elsősorban a hazánkban élő – vagy átmenetileg hazánkban tartózkodó – külföldi állampolgárok gyermekeire számítanak. Kisebb csoportlétszámaik miatt a diákok tanulásának támogatására, személyes érdeklődésére, egyedi igényeire nagyobb figyelem jut, de a kiegyensúlyozott személyiségfejlesztés jegyében a művészeti oktatás, a szabadidős tevékenységek és a sportolás is a hazai köznevelésben megszokottnál hangsúlyosabb szerepet kap. A tanárok és a diákok rotációja, mobilitása viszont magas fokú, kevesen maradnak évekre – tanárok esetében évtizedekre – az iskola közösségében.

Nemzetközi tanrendű oktatás ezzel szemben létrejöhethet a hazai köznevelés rendszerén belüli, tankerületi fenntartású gimnáziumban is – az IB-rendszerű programok 16-19 éveseknek szóló, kétévfolyamos Diploma Programjai működnek így budapesti és debreceni köznevelési intézményekben. Ebben az esetben hibrid megoldásról van szó, tehát az adott intézmény a magyar tanrend szerint működő oktatási programmal párhuzamosan nemzetközi tanrendű, jellemzően csak néhány évfolyamra kiterjedő programot is működtet – azonos épületben, de külön tagozatként –, így egyszerre kell megfelelnie a köznevelési jogszabályoknak és az adott nemzetközi program tanrendi sztenderdjeinek (pl. két, teljesen eltérő érettségi vizsgarendszer szerinti vizsgaszervezés). Néhány ilyen program ugyan állami fenntartású intézményben működik, de az alapítványi és külföldi fenntartású, illetve kormányközi megállapodások alapján működtetett intézmények, programok száma jóval nagyobb.

A nemzetközi tanrendű oktatás azért került mégis a kétnyelvű oktatás kutatási terébe, mert egyrészt – változó arányban – magyar anyanyelvű diákok is tanulnak ezekben a programokban, másrészt a tantárgyak tanítása idegen nyelven, a hazaitól eltérő tantervek szerint történik. Az intézmények többsége a magyar nyelv és irodalom tanításának-tanulásának lehetőségét is biztosítja, így az adott tannyelvtől eltérő másik nyelven is zajlik tantárgyoktatás, akárcsak a két tanítási nyelvű és bizonyos nemzetiségi oktatási programokban. Nem minden nemzetközi tanrendű képzésben van önálló földrajzoktatás, de ahol van, ott több helyen is magyar anyanyelvű, kéttannyelvű vagy nemzetiségi képzésben szerzett tapasztalattal rendelkező tanárok tanítják a tantárgyat, pl. angol és német nyelven.

A nemzetközi tanrendű oktatás tantervi keretei, tantárgyi szerkezete, filozófiája, fejlesztési területei, vizsgarendszere terén jelentősen eltér a hazai köznevelési hagyományoktól. A képzésben megszerezhető bizonyítvány (pl. érettségi) értéke és

¹⁴ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, illetve 2011. évi CXCV. törvény a köznevelésről, 90. §

elismertsége több évtized nemzetközi gyakorlatán alapszik, pl. egy IB-diploma világszerte belépőt jelent a felsőoktatásba. Néhány intézmény egyedi tanterve révén kétnyelvű érettségit és felsőfokú nyelvvizsgával egyenértékű bizonyítványt ajánl a tanulóknak.

Ez az oktatási forma bizonyos fokig választ kínál az egyre gyorsuló tempóban nemzetköziesedő társadalom igényeire, hiszen segít elhelyezni azokat a tanulókat, akiket a hazai közoktatás rendszere nyelvi vagy technikai okokból nem (feltétlenül) tud fogadni. A több országban párhuzamos jelenléttel a nemzetközi oktatási térben megvalósuló folytonosságot, átjárhatóságot képviselik és gyakorlatilag „brandként” működve megbízható választást jelentenek a magyartól jelentősen eltérő kultúrkörből, oktatási rendszerből érkező családok és diákok számára, a hazai iskolákba való beiskolázás adminisztratív nehézségeivel szemben. Ezekben a programokban az inkluzív oktatás, a kulturális sokszínűség és a tolerancia nemcsak hívószó, hanem a napi oktatási-nevelési gyakorlat alapja, a képzési filozófia – és az online jelenléttel megtámogatott „pedagógiai marketing” (Vámos, 2011) – egyik sarokpontja.

A NEFMI 2003-as adatai¹⁵ szerint 12 nemzetközi oktatási intézmény működött Magyarországon, 2010-ben viszont már 17 iskola¹⁶ szerepelt ezen a jegyzéken. A Felvi 2023-as gyűjtése¹⁷ 19, a HVG vonatkozó listája már 20 nemzetközi iskolát nevesít, de a nemzetközi tanrendű programmal is rendelkező hazai köznevelési intézmények (pl. a budapesti Karinthy, BME, SEK, Kőrösi és a debreceni TÁG) nem szerepelnek a listán, gyaníthatóan a fentebb részletezett fogalmi különbség miatt.

Az iskolák többsége angol és német tannyelvű, ami brit, amerikai, osztrák, német tanterv szerinti vagy IB rendszerű oktatást jelent. Van francia tannyelvű gimnázium (Lycée français Gustave Eiffel) is, sőt, a nagykövetségek mellett működő orosz, japán, de még arab tannyelvű iskolára is akad példa.¹⁸ Érdekes, hogy a korábban említett bolgár iskola is szerepel a NEFMI 2003-as listáján: az iskola egy rendszerváltás utáni kormányközi megállapodás alapján működött, nem pedig nemzetiségi oktatási intézményként, noha a bolgár a 13 törvényben elismert nemzetiség egyike. A magyar-kínai kétnyelvű képzések pedig – bár államközi megállapodások mentén, kínai tanárok közreműködésével valósulnak meg – nem a nemzetközi tanrendű, hanem a két tanítási nyelvű programok közé tartoznak.

A jelenleg működő nemzetközi iskolák közül az amerikai nagykövetség által a hazánkban dolgozó diplomaták gyerekei számára létrehozott, Nagykövetségben működő AISB (American International School of Budapest, Budapesti Amerikai Nemzetközi Iskola) a legrégebbi, 1973 óta működik. Az AISB egyike annak a tíz IB-iskolának, amely nemzetközi érettségi programot is kínál: ezt a világ számos országában működő oktatási formát a budapesti Karinthy Frigyes Gimnázium vezette be 1992-ben – ezzel a régióban is az elsők között volt –, jelenleg pedig nyolc budapesti és két debreceni intézmény kínálatában szerepel az IB.¹⁹ A brit tanterv szerinti működő nemzetközi iskolák a brit középszintű érettségi Anglián kívül elérhető verziójára (IGCSE) készítene fel. Ez a megmérettetés a 16-17 éves korosztályt érinti és akár a középszintű földrajztanulás lezárását is jelenthetné, ezért az iskolák IB Diploma

¹⁵ <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/kulfoldi-iskolak/kulfoldi-iskolak> (2003. februári közlés, utolsó letöltés 2024. június 30.)

¹⁶ http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/klfoldi_iskolak_jegyzeke_100521.pdf (2010. májusi közlés, utolsó letöltés: 2024. június 30.)

¹⁷ A magyar érettségivel egyenértékű külföldi érettségi bizonyítványok https://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezes/felveteli_tajekoztato/FFT_2024A/kulfoldi_vegzettsegek/egyenerteku_bizonyitvanyok (2023. decemberi közlés, utolsó letöltés: 2024. június 30.)

¹⁸ Az orosz követségi iskola saját közlése alapján 70 év oktatási hagyományával és multinacionális diáksággal rendelkezik, míg a japán iskola kis általános iskolai csoportokból álló képzése 2005 óta létezik és elsősorban a két ország szoros gazdasági kapcsolatai révén betelepülő cégek vezetőinek, dolgozóinak gyermekeit fogadja.

¹⁹ <https://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school/?SearchFields.Country=HU> (utolsó letöltés: 2024. június 30.)

Programmal biztosítják a továbbhaladás lehetőségét mindazon tanulók számára, akik a brit tanterv és vizsgarendszer szellemében elsajátított ismeretekre építve folytatnák a földrajztanulást, már az IB égisze alatt.

Szintén több évtizedes múltra tekintenek vissza a német tannyelvű intézmények, melyek részben az MNÁMK (Magyarországi Németek Általános Művelődési Központja) égisze alatt, részben alapítványi fenntartásban működnek, többségében magyar anyanyelvű és részben a német nemzetiséghez tartozó tanulókkal. Ezen intézmények kormányközi együttműködés keretében, egy szerteágazó nemzetközi iskolahálózat tagjaként képviselik a német oktatás hagyományait és a német kultúra közvetítését, lehetővé téve a DSD német nyelvvizsga és a kölcsönösen elismert német-magyar érettségi megszerzését. A német iskolák német – jellemzően baden-württembergi – tantervek, a budapesti osztrák iskola (OSBP) pedig az osztrák reálgimnáziumi tantervek mentén szervezi a tantárgyoktatást (kivéve: magyar nyelv és irodalom). A német nemzetiség mögött egy jól kiépített, a helyi és országos gazdaságfejlesztés révén rendre bővülő (pl. Győr, Kecskemét, Debrecen) iskolahálózat áll, az intézményeket összefűző szoros kapcsolati háló pedig a szaktanárok közötti együttműködések terén is tetten érhető.

A német iskolákhoz hasonlóan a budapesti francia iskola is nemzetközi szerződés alapján, francia tantervek mentén működik, szoros kapcsolatban a francia kéttannyelvű iskoláknak is jelentős háttértámogatást adó Francia Intézettel és a világ francia tannyelvű iskoláit összefogó hálózattal. A földrajz szerepe a francia oktatási rendszerben sajátos, hiszen nem önállóan, hanem a történelemmel szimbiózisban, közös tantárgyként (*histoire-geo*) létezik – a tanárképzésben és a tankönyvfejlesztésben is ez a szemlélet érvényesül. Ennek megfelelően a földrajzi ismereteket francia tanárok tanítják.

3. A kétnyelvű középiskolai programok oktatásföldrajzi dimenziói

3.1. A kétnyelvű középiskolai képzések áttekintése

Hazánk általános és középiskolaiban az utóbbi két évtized gyakorlata alapján 17 különböző tannyelvű oktatásra volt példa (3. ábra). A két tanítási nyelvű oktatásban hét (angol, francia, kínai, német, olasz, orosz, spanyol), a nemzetiségi nevelés-oktatásban nyolc (bolgár, görög, horvát, német, román, szerb, szlovák, szlovén, ukrán), a nemzetközi tanrendű programokban hat (angol, francia, német, orosz, japán, arab) különböző tannyelv jelent meg. Tannyelvek terén az angol és német nyelvű oktatás jelentősége kiemelkedő: bár angol tannyelvű programokból van a legtöbb, a német – egyedülként – mindhárom képzési formában megjelenik.



3. ábra. Kétnyelvű általános és középiskolai programok típusai Magyarországon, tannyelv szerint, 2000-2025 között (saját szerkesztés)

A kutatás fókuszja a középiskolai oktatás, azon belül is azok az iskolák, ahol a földrajzot idegen nyelven tanítják és tanulják – erre pedig „csak” tizenegy nyelven volt és van példa (angol, francia, horvát, német, olasz, orosz, román, spanyol, szerb, szlovák, ukrán) a vizsgált időszakban.²⁰ Az egyes programok céljai jelentősen eltérnek egymástól. Míg a legelterjedtebb formában, a két tanítási nyelvű oktatásban egy világnyelv elsajátítása a prioritás, a számszerűen jóval kisebb nemzetiségi képzésben az adott nemzetiségi kultúra és identitás megőrzése, fenntartása jelenti a nyelvtanulás elsődleges célját. A nemzetközi tanrendű képzésekben – melyek többsége Budapesten, külföldi fenntartású intézményekben zajlik – a tantárgyakba és közösségi programokba ágyazva, valamint a jelentős részben anyanyelvű tanárokkal való kommunikációban valósul meg a nyelvtanulás, az idegen nyelven történő tanulás már egészen korán előtérbe kerül a nyelvtanulással szemben.

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). Napjainkban az angol és

²⁰ A fenti tannyelveken kívül még egy-egy intézmény erejéig megjelennek más nyelvek is: a kínai, japán és arab (tan)nyelven való oktatás ugyan értékes színeket adnak a hazai oktatási palettához, ezen intézmények vizsgálata jelen kutatás szempontjából nem releváns – hiszen az adott tannyelven nem folytatnak középiskolai földrajzoktatást –, mint ahogy magyar-szlovén és magyar-görög kétnyelvű program is csak általános iskolai szinten működik.

német tannyelvű gimnáziumi és technikumi programok mellett a francia (tíz program), spanyol (hét), olasz (négy), orosz és kínai nyelv (kettő-kettő), valamint hat szerb, szlovák és román tannyelvű nemzetiségi program és a Budapesten és agglomerációján kívül is beinduló nemzetközi tanrendű oktatási intézmények is képviseltetik magukat a középiskolai kétnyelvűség palettáján. A több mint 100 középfokú intézményből álló hálózat egy tannyelvi szempontból legalább ennyire színes általános iskolai kínálatra támaszkodik.

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, bár a programok létesítésének okai inkább az oktatást érintő stratégiai célokban, valamint a társadalmi és gazdasági igényekben keresendők. A nemzetiségi programok száma megfelel az adott kisebbségi csoportok részarányának, ezért további bővülésre csak a másik két képzési formában lehet számítani.

Ahhoz, hogy az idegen nyelvű földrajzoktatást elhelyezhessük a kétnyelvű oktatás gyakorlatában és célrendszerében, fontos rávilágítani az egyes képzések sajátos vonásaira, a tantárgyak idegen nyelven történő oktatásának kereteire, valamint azokra a főbb történelmi, oktatáspolitikai fordulópontokra, melyek a képzéseket és őket körülvevő gazdasági-társadalmi környezetet alakították. Noha ezek a programok tananyag, 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 (2. táblázat).

Bár az idegen nyelvű földrajzoktatás gyakorlata mindhárom képzési formában jelen van, a tantárgynak a képzés célrendszerében betöltött szerepét illetően a különböző programok eltérnek egymástól.

- A két tanítási nyelvű és nemzetiségi programokban megvalósuló földrajzoktatás céljait, tematikáját, prioritásait, kompetencia-fejlesztési lehetőségeit a Nemzeti alaptanterv és az érettségi vizsgakövetelmények szellemisége határozza meg. A tantervi előírásokban nagy hangsúlyt kapnak a Magyarországgal és a Kárpát-medence földrajzi folyamataival kapcsolatos ismeretek, tantárgyi koncentrációs lehetőséget biztosítva a nemzetiségi oktatás identitást erősítő célrendszeréhez és a nemzetiségi népismeret tantárgyi tartalmához.
- A nemzetközi tanrendű oktatáson belül hazánk és a Kárpát-medence földrajza jellemzően nem – vagy csak szűkített formában – jelenik meg, hiszen a földrajzoktatás tartalmát a hazaitól eltérő tanrend, hagyomány- és vizsgarendszer szabályozza. A brit és IB tanrendű oktatás tematikája kevésbé országspecifikus – inkább globális problémákból és adott földrajzi helyekhez kötődő esettanulmányok feldolgozásából épül fel a tananyag –, míg a német, osztrák és francia tanrendű iskolák földrajzóráin nagyobb szerep jut az anyaországhoz kapcsolódó földrajzi tartalmaknak, ezáltal a földrajz célnyelvi kultúrák közvetítő szerepe is nagyobb. (A hazai tartalmak beépítésének lehetőségeiről az IB földrajzoktatásának szemléletét bemutató fejezetben lesz szó.)

kétnyelvű program típusa*	KÉT TANÍTÁSI NYELVŰ	NEMZETISÉGI**	NEMZETKÖZI TANRENDŰ
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, ukrán	angol, francia, német, orosz
iskolátípus	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 részaránnyal, kisebbségi nyelvtanítási hagyományokkal rendelkező települések	Budapest + regionális központok (Debrecen, Győr) + Kecskemét, Baja
programok száma (2009-2025)	130-140***	18	26
idegennyelvű földrajz- oktatásban használt taneszközök	nagyon korlátozottan elérhető, a célnyelvű tantárgyoktatásra nem adaptált, új kerettantervekre nem aktualizált taneszközök	tankönyvtáról 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.

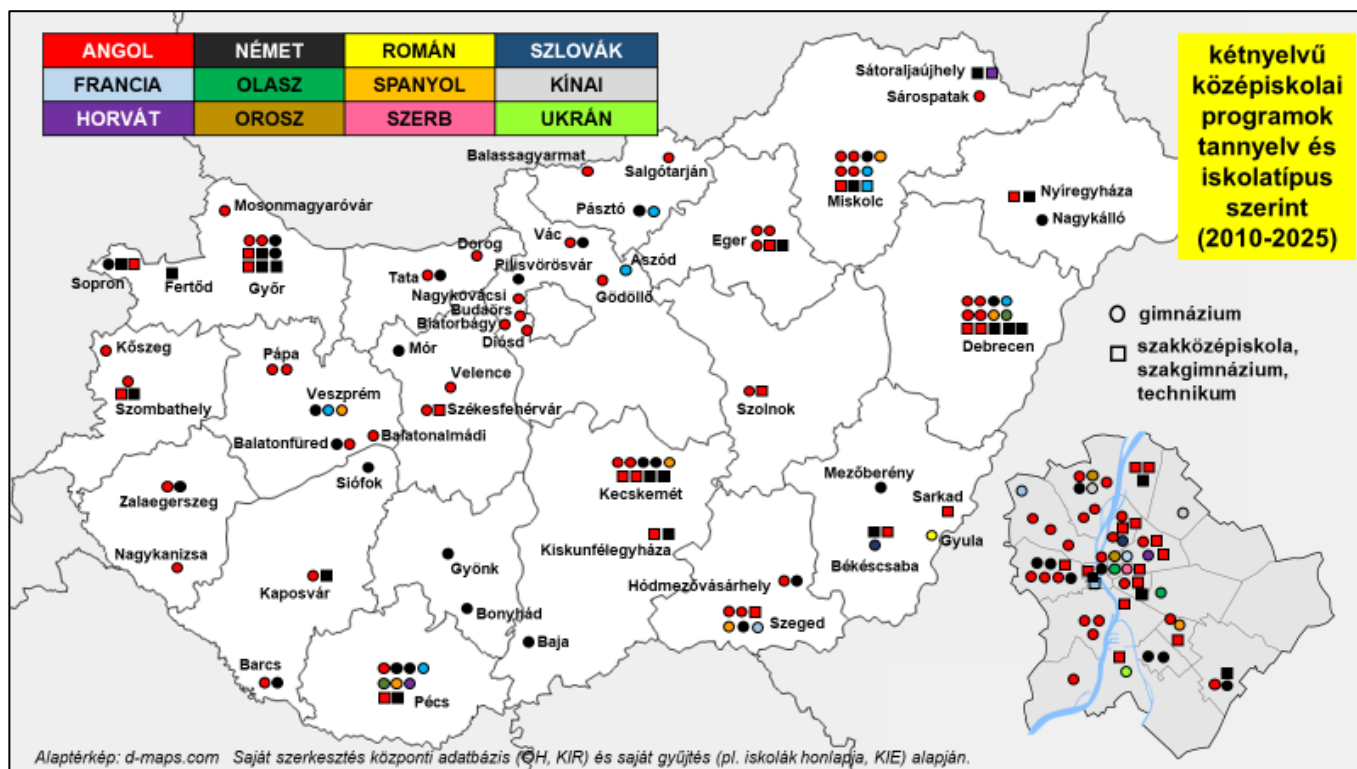
** A kutatásban csak azokat az intézményeket veszem figyelembe, ahol a magyartól eltérő nyelven is történik tantárgyoktatás (anyanyelvű vagy kétnyelvű nevelés-oktatási forma).

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

2. táblázat. A hazai középiskolákban előforduló kétnyelvű képzéstípusok (saját szerkesztés)

3.2. A kétnyelvű középiskolai képzések demográfiai, területi és nyelvi eloszlása

A 2009 és 2025 közötti időszakot vizsgálva 184 különböző programról találtam információt a közoktatási adatbázisokban és az iskolák által közzétett dokumentumokban (pl. szakmai program, beiskolázási tájékoztató, órarend). A programok egy kis hányada ugyan az eltelt időszakban megszűnt vagy átalakult, de napjainkban így is több mint 120 intézmény folytat kétnyelvű programot, melyek egyharmada Budapesten, kétharmada Budapesten kívüli településen működik. Ezek az iskolák egy tannyelv és iskolatípus terén sokszínű, területiség szempontjából kiegyensúlyozott intézményi hálózatot alkotnak (1. térkép).



1. térkép. Kétnyelvű középiskolai programok tannyelv, iskolatípus és település szerint (2010-2025), saját gyűjtés és szerkesztés²¹

Budapestet is beleértve 50 településen folyt kétnyelvű középiskolai oktatás az elmúlt 15 évben. A kétnyelvű középiskolai programok területi eloszlása, nyelvi sokszínűsége és megvalósítási formáinak változatossága (különböző iskolatípusok, dinamikusan átalakuló képzési kínálat) közép-európai viszonylatban is kiemelkedő, a 60 fővárosi mellett 124 vidéki program, pedig a tanulói létszámokhoz viszonyítva is számottevő.

Minden vármegyében működik legalább egy kétnyelvű középiskolai program. Mivel a legnagyobb iskolavárosok (Debrecen, Győr, Pécs, Szeged, Miskolc) egyben

²¹ A térképen minden kör és négyzet egy-egy gimnáziumi vagy technikai programot jelöl, nem pedig magát az intézményt, mivel egy adott intézmény több programot is működtethet(ett) párhuzamosan (pl. eltérő tannyelvű két tanítási nyelvű képzések; eltérő szakmacsoporthoz tartozó technikai képzések; két tanítási nyelvű és nemzetközi tanrendű képzések). Mivel az utóbbi 15 év adatait elemeztem, azok a programok is bejelölésre kerültek, amelyeket ma már nem működnek. A külföldi fenntartású, a hazai iskolatípusok fogalmi rendszeréhez nem illeszkedő nemzetközi iskolák is szerepelnek a térképen, mivel tantárgyaikat jellemzően idegen nyelven tanítják, de a magyar nyelv tanulására és egyes tantárgyak (pl. anyanyelvű irodalom) magyar nyelven történő tanulására is biztosítanak lehetőséget (sőt, tanáraik egy része magyar anyanyelvű).

vármegyeszékhelyek és régióközpontok, így ezek a vármegyék (Hajdú-Bihar, Győr-Moson-Sopron, Baranya, Csongrád-Csanád, Borsod-Abaúj-Zemplén) rendelkeznek a legtöbb kétnyelvű programmal a vizsgált időszakban (Kapusi, 2024). Győr-Moson-Sopron 14 kétnyelvű programmal listavezető a vármegyék között. A jelenlegi állapot szerint néhány vármegyében (Jász-Nagykun-Szolnok, Vas, Tolna) csak egy-egy település (pl. Solnok – két iskola, Gyöngyös – egy iskola) ajánl(ott) kétnyelvű programot, míg Pest vármegyében öt, Békésben és Veszprémben négy-négy településen volt és van jelen a kétnyelvű középiskolai oktatás valamely formája. Míg bizonyos vármegyékben (pl. Hajdú-Bihar, Heves, Jász-Nagykun-Szolnok) monocentrikus a kétnyelvű programok jelenléte, másutt (pl. Győr-Moson-Sopron, Békés, Veszprém, Somogy) eloszlának a programok az egyes települések között.

Hazánk 50 legnépesebb településéből (KSH, 2023)²² 28 helyen működött kétnyelvű középiskolai program a vizsgált időszakban. A vármegyeszékhelyek közül mindössze Tatabányán és Szekszárdon, a vármegyei jogú városok közül pedig további három településen (Érd, Dunaújváros, Esztergom) nem működött kétnyelvű középiskolai oktatás (3. táblázat).

1	Budapest	14	Sopron	27	Vác	40	Gyöngyös
2	Debrecen	15	Kaposvár	28	Baja	41	Ajka
3	Szeged	16	Veszprém	29	Gödöllő	42	Kiskunhalas
4	Miskolc	17	Zalaegerszeg	30	Salgótarján	43	Jászberény
5	Pécs	18	Békéscsaba	31	Ózd	44	Orosháza
6	Győr	19	Eger	32	Szekszárd	45	Szentés
7	Nyíregyháza	20	Dunakeszi	33	Budaörs	46	Gyál
8	Kecskemét	21	Nagykanizsa	34	Hajdúböszörmény	47	Siófok
9	Székesfehérvár	22	Hódmezővásárhely	35	Esztergom	48	Kazincbarcika
10	Szombathely	23	Dunaújváros	36	Kiskunfélegyháza	49	Hajdúszoboszló
11	Érd	24	Szigetszentmiklós	37	Pápa	50	Dunaharaszti
12	Szolnok	25	Cegléd	38	Szentendre		
13	Tatabánya	26	Mosonmagyaróvár	39	Gyula		

3. táblázat. Magyarország 50 legnépesebb települése 2024. január 1-jén, kiemelve a településeket, ahol a vizsgált időszakban (2010-25) kétnyelvű középiskolai oktatás működött (Forrás: KSH)

Ezzel párhuzamosan, a decentralizáció jegyében elindított képzéseknek köszönhetően néhány kisebb lakónépességű település (Aszód, Balatonalmádi, Mezőberény, Mosonmagyaróvár, Nagykálló, Pásztó, Pilisvörösvár, vagy a kétezer fő alatti Gyöngyös) is felkerült a kétnyelvűség hazai térképére. A hálózatban kiemelkedően fontos ezen települések szerepe, hiszen az 1980-as évek végének reformtörekvéseinek szellemét ők testesítik meg a leginkább. A kisvárosokba helyezett kétnyelvű programok sikere bizonyítja, hogy a települési hierarchiában alacsonyabb szinten álló településeken is lehet létjogosultsága ilyen, speciális figyelmet igénylő tagozatok fenntartani. Ezen programok is közrejátszhatnak abban, hogy a kisebb iskolaközpontok iskolázottságra és regionális fejlettségre gyakorolt hatása egyértelműen kimutatható (Teperics et al, 2016). Egy-egy településen ugyanakkor épp az ellenkező folyamat zajlott le: a kéttannyelvűs fordulat idején létrehozott magyar-országi tagozatok (Jászberény és Tiszalök) érdeklődés híján hamar kivezetésre kerültek, akárcsak a velük egyidőben létrehozott francia tagozat (Mohács).

²² Magyarország 50 legnépesebb települése, 2024. január 1. (KSH)
https://www.ksh.hu/stadat_files/fo/fo/fo0014.html

régió	települések száma	programok száma	tannyelvek száma
Budapest	1	60	11
Pest	8	9	3
Nyugat-Dunántúl	8	21	2
Közép-Dunántúl	9	15	4
Dél-Dunántúl	6	16	6
Észak-Magyarország	7	22	5
Észak-Alföld	4	18	5
Dél-Alföld	9	25	6

4. táblázat. Kétnyelvű programok regionális eloszlása (2009-2025), saját gyűjtés alapján

A települések számát tekintve nincs jelentős különbség Nyugat- és Kelet-Magyarország között, viszont a keleti régiókban valamivel több kétnyelvű program indult az elmúlt tizenöt évben, ami inkább településfejlesztési célokkal, mint demográfiai változásokkal magyarázható (4. táblázat). A nyolcból öt régióban (Budapest, Pest, Nyugat-Dunántúl, Közép-Dunántúl és Dél-Alföld) mindhárom vizsgált kétnyelvű középiskolai oktatási forma elérhető, azaz a két tanítási nyelvű és nemzetiségi képzés mellett legalább egy nemzetközi tanrendű oktatást folytató intézmény is működik a régió területén.

- Dél-Alföld mind a települések, mind a programok és tannyelvek számát tekintve a kétnyelvűség iránt leginkább elkötelezett régiónak tűnik – és ez még akkor is így van, ha időközben néhány képzés már megszűnt. A színes képzési palettát mutató Szeged és Kecskemét, valamint a német tannyelvű oktatás egyik központja, Baja mellett érdemes megemlíteni Békés vármegye sokszínűségét is, ami a kéttannyelvű és a nemzetiségi oktatás együttes jelenlétének (Gyula – román, Békéscsaba – szlovák, Mezőberény – német) köszönhető.
- Az észak-alföldi régióban – noha a legnagyobb lakónépességű régió – mindössze négy településen érhető el kétnyelvű képzés, a programkínálat és a nyelvi választék döntően Debrecenben koncentrálódik, és bár nemzetiségi képzés nincs a régióban, nemzetközi tanrendű oktatásra két debreceni intézményben is van példa. Észak-Magyarországon a tradicionális iskolavárosok (Eger, Miskolc, Sárospatak) mellett kiemelkedik a rendkívül sikeres francia nyelvű programot működtető Pásztó, viszont a szlovák nyelvű képzés kivezetése miatt Sátoraljaújhely már nem aktív szereplője a kétnyelvűséget megvalósító iskolahálózatnak.
- Közép-Dunántúl – akárcsak a dél-alföldi régió – 9 településsel jelenik meg a térképen, melyek közül tannyelvi szempontból Veszprém, valamint az ország egyetlen tiszta profilú magyar-angol tanítási nyelvű gimnáziumával rendelkező Balatonalmádi emelkedik ki. A dél-dunántúli régió a települések és programok számát tekintve valamelyest hátrébb szorul a régiós összehasonlításban, ugyanakkor Pécssett – amely a tannyelvi szempontból legszínesebb vidéki település – hat különböző nyelven (angol, francia, horvát, német, francia, olasz, spanyol) működnek nagy hagyományú és népszerűségű középiskolai programok.

- Nyugat-Dunántúl kínálatára a kétnyelvűség tannyelvi kínálat terén is igaz, mivel csak angol és német nyelvű programjai vannak. A földrajzi elhelyezkedésből fakadó német nyelvi dominancia határon átnyúló oktatási együttműködésekben (pl. az Audi Hungaria iskolaközpontja Győrben vagy a magyar-osztrák kooperációra épülő oktatás Fertődön) is megjelenik, míg a kőszegi és a mosonmagyaróvári tagozat hazánk legnagyobb hagyománnyal bíró kétnyelvű középiskolai képzései közé tartoznak. Zala vármegye egyközpontúságának ellensúlyozására néhány éve már Nagykanizsán is van lehetőség két tanítási nyelvű programban tanulni.
- A budapesti agglomeráció néhány települését is a legnépesebbek között találjuk, de intézményeik nem feltétlenül működtetnek kétnyelvű tagozatokat. Az agglomerációban több magas színvonalú, rendkívül sikeres intézmény is működik – ezt a HVG top 100-as rangsorában elfoglalt helyezések mellett országos versenyeredmények is bizonyítják –, a településgyűrű duzzadása pedig a fővárosi iskolák elszívó hatása ellenére is stabil beiskolázási háttérrel biztosít a középiskolák számára, így nem feltétlenül vannak rászorulva arra, hogy pozíciójuk erősítése érdekében kétnyelvű programokat indítsanak. Az agglomerációban futó kétnyelvű tagozatok jellemzően nagy múltú iskolákban működnek (Aszód, Gödöllő, Pilisvörösvár) vagy működtek (Vác), de Budaörs, Biatorbágy és Dunakeszi új építésű, két tanítási nyelvű programot is ajánló iskolájának megjelenése azt mutatja, hogy egy-egy településen mégis kiemelkedési lehetőséget látnak a kétnyelvűségben. Ezen felül Nagykovácsiban és Diósdon évtizedek óta nemzetközi iskola működik.

A képzések száma és területi eloszlása jól tükrözi a nemzetiségi csoportok demográfiai viszonyait. A nyelvi programmal rendelkező nemzetiségek közül a németek létszáma messze meghaladja a többi csoport létszámát, iskoláik nagy hagyományokkal bírnak a nemzetiségi nevelés-oktatás terén (Márkus, 2007). Ez részben meg is magyarázza, miért jelennek meg ennyire hangsúlyosan a német tannyelvű képzések a kétnyelvűség hazai rendszerében. A kisebb nemzetiségi csoportokat képviselő hat kétnyelvű középiskolai program mellé azonban aligha kapcsolódik újabb – tehát pl. szlovén tannyelvű képzés bevezetése nem valószínű –, ugyanakkor a frissen indított budapesti ukrán tannyelvű iskola révén mégis bővül a kétnyelvű nemzetiségi oktatás palettája.

A kétnyelvű középiskolai programok bevezetésük óta a legnépszerűbb képzési formák közé tartoznak, eredményesség (minőségi nyelvoktatás, felsőfokú nyelvvizsgák, továbbtanulási arányok, versenyeredmények) és hozzáadott pedagógiai érték terén egyaránt kiemelkednek környezetükből. A közoktatásban a rendszerváltás óta bekövetkező változások, a köznevelés és a szakképzés külön fejlődési pályára állítása és a többszörösen átalakuló társadalmi és gazdasági környezet azonban arra engednek következtetni, hogy talán a kétnyelvűségre korábban aggatott jelzők is idővel megváltoztak.

Napjainkban a kétnyelvű programok már nem számítanak „elitképzésnek”, de népszerűségük töretlen – ezt az évről évre tapasztalt túljelentkezés is igazolja –, hiszen minőségi nyelvoktatást – a technikumok pedig ezen felül szakképesítést – biztosítanak a tanulóiknak. A HVG évente publikált középiskolai rangsoraiban, valamint az IKK 2023 óta közzétett technikumi rangsorában a kétnyelvű iskolák nagy számban képviseltetik magukat: az utóbbi tíz évet vizsgálva gimnáziumok között 45, a technikumok között 32 ilyen iskolát

találunk.²³ Bár módszertan terén ezek a listák alapvetően különböznek egymástól, megerősítik azt a vélekedést, miszerint a kétnyelvű oktatást folytató intézmények az erősebb, színvonalasabb iskolák közé tartoznak, melyek vonzáskörzete a szomszédos vármegyék területére, az egész régióra, sőt, akár a határon túli magyarok területére is kiterjed.

Mindkét iskolatípus esetében a legmagasabban rangsorolt iskolák 25-30%-a folytat(ott) kétnyelvű oktatási programot, bár a vidéki gimnáziumok között nagyobb arányban találunk ilyen iskolákat, mint a vidéki technikumok körében. Két tucatnyi fővárosi iskola mellett ezeken a listákon is kirajzolódik a jelentősebb iskolavárosok (Debrecen, Győr, Miskolc, Eger) köre. A kétnyelvű gimnáziumok között Veszprém (német nemzetiségi képzés), Miskolc és Debrecen (két tanítási nyelvű képzések), a technikumok között Vác, Győr és Békéscsaba (két tanítási nyelvű képzések) adja a legmagasabban rangsorolt iskolákat.

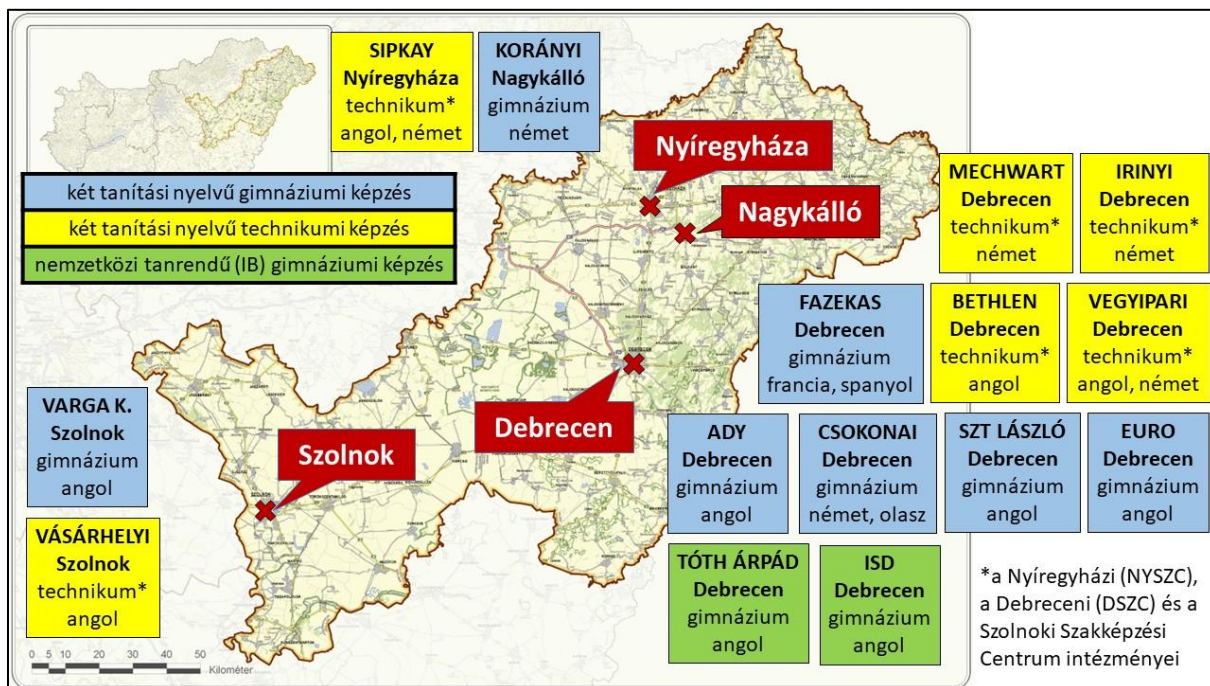
Bár a magas jegyzett szerkezetváltó gimnáziumok kilúgozó hatása a technikumok válogatási lehetőségeit is korlátozza, a szakképzés vonzóbbá tételével, a szakmával egyidőben megszerezhető versenyképes nyelvtudás felértékelődésével a kétnyelvű programot fenntartó technikumok egy része ma már az elitgimnáziumokéhoz hasonló beiskolázási lehetőségekkel rendelkezik, ami adott esetben az iskolák rangsorokban elfoglalt helyezését is befolyásolhatja. Ennek ellenére érdemes kritikával és távolságtartással kezelni a rangsorokat. A legjobb iskolák listájára kerülés önmagában jelentős presztízskérdés, ugyanakkor az intézmények oktatási teljesítménye nemcsak érettségi átlagokban, OKTV-helyezésekben, kompetenciamérésen elért eredményekben vagy nyelvvizsgákban mérhető, hanem az eredményességet meghatározó más tényezőkben is, mint például a hozzáadott pedagógiai érték. Ennek is betudható, hogy a kétnyelvűséget évtizedek óta képviselő, széles körben ismert és elismert intézmények egy része nem jelenik meg a rangsorokban.

Noha a rangsorolás alapját képező módszertan miatt a kétnyelvű programok össziskolai eredményekre gyakorolt közvetlen hatása nem ismert, nagy biztonsággal kijelenthető, hogy a kétnyelvűség inkább hozzátesz az iskolák eredményességéhez, semmint elvesz abból. A rangsorolt iskolák többsége számára presztízskérdés a megjelenés, rendre büszkén kommunikálják az aktuális helyezéseket, ezzel is erősítve beiskolázási pozícióikat. (A külföldi fenntartású intézményeket egyik listán sem rangsorolják, de azok az intézmények vélhetően nincsenek is rászorulva erre.)

3.2.1. Kétnyelvű középiskolai programok az Észak-Alföldön

A régió első kétnyelvű gimnáziumi képzéseinek beindítására is a fent említett „kétannyelvűs fordulat” keretében került sor: Szolnokon, Tiszalökön, Jászberényben és Nagykállóban indultak angol, orosz és német nyelvű programok (Vámos, 1998, 2017). Hajdú-Biharban közel évtizedes késéssel, 1998-ban indult az első ilyen program, majd dinamikusan bővült a kétnyelvű iskolák köre, előbb gimnáziumokkal, majd szakközépiskolákkal. Bár a vidéki iskolavárosok sorában Győr, Miskolc, Szeged, Veszprém és Kecskemét is meglehetősen színes kínálatot rendelkezik, Debrecen kétnyelvűség iránti elkötelezettsége kiemelkedő: a kétnyelvű intézmények számát tekintve éllovas, de programnyelvek terén is csak a hat különböző tannyelvű programot ajánló Pécs előzi meg (Kapusai, 2024a).

²³ Csak azokat az intézményeket vettem figyelembe, ahol a vizsgált időszakban legalább egy évben működött kétnyelvű oktatás, illetve amelyeket legalább egy évben rangsoroltak a HVG kiadványában. Bár a rangsorokban elfoglalt helyezések nem önmagában a kétnyelvű tagozatok eredményeit, hanem az iskolák összteljesítményét tükrözik, mégis jól tükrözik a kétnyelvűség arányait a legeredményesebb intézmények körében. A külföldi fenntartású intézményeket nem rangsorolják, viszont a rangsorolt iskolák kétnyelvű programjai között van példa nemzetközi tanrendű képzésre.



4. ábra. Kétnyelvű középiskolai programok az észak-alföldi régióban, 2010-2025 között (Forrás: TEIR, KIR, saját gyűjtés)

Az utóbbi 15 évben az észak-alföldi régióban összesen 15 középfokú intézmény folytat(ott) kétnyelvű oktatást, ebből 11 Debrecenben (4. ábra). Jelenleg az észak-alföldi régiót alkotó mindhárom vármegyében, összesen négy településen zajlik kétnyelvű középiskolai oktatás: Debrecen (10 intézmény) mellett Szolnokon (2 intézmény), Nyíregyházán és Nagykállóban (1-1 intézmény) találunk két tanítási nyelvű programokat. (A magyar-országi kéttannyelvű programok közül a tiszalöki Telekié 1988-1993, a jászberényi Lehel vezéré pedig 1988-1994 között működött, ezért a térképen nem kerültek feltüntetésre.)

Hazánk többi régiójával összevetve ez alacsonyabb településszámot és nagyobb koncentrációt jelent, viszont a tannyelvi kínálat vonatkozásában – a magyar mellett öt különböző idegen nyelven (angol, francia, német, olasz, spanyol) történik az oktatás – Észak-Alföld a színesebb palettával rendelkező régiók közé tartozik. Két intézmény kivételével – melyek nemzetközi tanrendű képzést ajánlanak – a fenti iskolák mindegyikében két tanítási nyelvű programok működnek. Fontos kihangsúlyozni, hogy más régiókkal ellentétben Észak-Alföld középiskoláiban jelenleg nincs kétnyelvű nemzetiségi oktatás, hiszen a demográfiai viszonyok (nemzetiségi csoportok részaránya) ezt nem feltétlenül indokolják, noha a régió több országgal is határos.

A programok bővülésének legintenzívebb időszaka a 2000-es évek elejére tehető, hiszen megtriplázódott a kétnyelvű tagozatok száma. Ahogy országszerte, úgy a régióban is az angol és német nyelvű oktatás dominál, más tannyelvű – tehát magyar-olasz, magyar-francia és magyar-spanyol két tanítási nyelvű – programra csak két debreceni gimnáziumban lehet jelentkezni. Két olyan iskolát is találunk, amely egymással párhuzamosan több eltérő tannyelvű tagozatot, köztük újlatin nyelveket is ajánl az érdeklődő diákoknak. A Fazekas francia-spanyol tagozata az ezredfordulón, a Csokonaiban olasz tannyelvű programja két évvel később indult, majd néhány éve német tagozattal bővült (Sárközy, 2007; Papp B., 2024).

A gimnáziumok mellett több szakképzési intézmény is működtet két tanítási nyelvű tagozatokat, elsősorban a kereskedelmi, a közgazdasági, a turisztikai és a vegyipari szakmacsoportban. A régió első kéttannyelvű szakközépiskolai osztálya a szolnoki Vásárhelyiben indult, több mint harminc évvel ezelőtt (Kisné, 2012). A ma már technikumként ismert intézmények egy része több szakmacsoportban is ajánl ilyen programot, sőt, több olyan technikum is akad, ahol két eltérő tannyelvű program fut egyszerre. Ezekben az intézményekben a magas szintű nyelvtudás megszerzésén túl szakmai ismeretek elsajátítására és (akár külföldi) szakmai gyakorlat teljesítésére is van lehetőség. Nem meglepő tehát, hogy a két tanítási nyelvű technikumok rendkívül népszerűek, ugyanakkor sokat is követelnek tanulóiktól, hiszen a közismereti tárgyak mellett a szakma és az idegen nyelv tanulása egyaránt magas óraszámokban történik. Néhány évente a kínálati oldal – a változó piaci igények, beiskolázási problémák vagy egyéb intézményi-fenntartói okok miatt – kismértékben átalakul: míg egy intézményből (pl. Irinyi) kivezetésre kerül a kéttannyelvű tagozat, máshol új nyelven (Csokonai) vagy szakmacsoportban (Bethlen, Vegyipari) indult új tagozat. Ez lehetővé teszi a kínálat optimalizálását anélkül, hogy a képzési paletta teljesen átalakulna.

Az angol és német nyelvű középiskolai programok mindhárom vármegyében a két tanítási nyelvű általános iskolai programokra épülnek, melyek ilyen módon nagymértékben hozzájárulnak a kétnyelvűséget képviselő középiskolák beiskolázásához. A korai kétnyelvűség és az idegen nyelven tanult tárgyak olyan alapot teremtenek, amelyre a középiskolák sikerrel építhetnek. Két tanítási nyelvű általános iskolák a vármegyeszékhelyek mellett jellemzően kisebb településeken működnek (pl. Berettyóújfalu, Ebes, Hajdúböszörmény, Hajdúhadház, Hajdúszoboszló, Jászberény, Kisvárd, Nyírbátor, Téglás). Sőt, 2020 óta Nyíregyházán egyedülálló módon magyar-francia két tanítási nyelvű általános iskola is működik, ugyanakkor a francia tannyelvű középiskolai oktatás (még) hiányzik, noha a francia nyelv oktatásának a város több gimnáziumában is nagy hagyományai vannak.

Debrecen regionális központi és iskolavárosi szerepkörét jól mutatja nemcsak a két tanítási nyelvű intézmények és a nyelvek száma, hanem a nemzetközi tanrendű oktatás megjelenése is. A 2010-es években két ilyen program bevezetésére is sor került. A Nemzetközi Érettségi (IB) hálózatába tartozó iskolákban szaktárgyi tartalom, módszertan, értékelés és vizsgarendszer tekintetében a magyar tanrendű képzésektől merőben eltérő, de a kéttannyelvű képzésekkel némi átfedést mutató módon, kis létszámú csoportokban tanulják és tanítják a tantárgyakat (Kapusi, 2021a). Noha az IB már évtizedek óta jelen van az országban (budapesti iskolákban), a régió első nemzetközi középiskolai programja 10 évvel ezelőtt a Tóth Árpád Gimnáziumban indult. Ez a program 16-19 éves diákok számára, kétéves képzésben (Diploma Program), tankerületi támogatással és (világszinten is ritka módon) ingyenesen elérhető, míg a néhány éve induló Debreceni Nemzetközi Iskola (ISD) az általános és középiskolai képzés teljes vertikumát kiépítve ajánlja a nemzetközi oktatásba való bekapcsolódás lehetőségét, tandíjas és ösztöndíjas formában egyaránt. E két programban a tanári gárdát külföldi oktatók, vendégtanárok mellett a helyi intézményekben tantárgyaikat idegen nyelven tanító, évtizedes rutinnal rendelkező kollégák alkotják, ezzel biztosítva a képzések tartalmi színvonalát és a program hitelességét.

Debrecen nemzetköziesedése az utóbbi évtized során látványosan felgyorsult, az egyetem külföldi hallgatói állománya mellett a városba betelepülő nemzetközi cégek száma is dinamikusan növekszik. E képzési programok indítását a gazdasági-társadalmi változásokon felül a magyar köznevelési rendszer tehetetlenségéből és problémáiból fakadó igények is indokolják. Noha a tanulók egy része eleve nemzetközi háttérrel rendelkezik (család, külföldi

tanulmányok), viszonylag nagy a hazai köznevelési rendszerből kiábránduló, magasabb színvonalat és rugalmasságot képviselő képzésekre vágyó magyar diákok és szülők aránya.

Napjainkban a régió középiskoláinak vonzáskörzete már nemcsak Kelet-Magyarországra terjed ki, de magában foglalja a kárpátaljai és partiumi területeket is, sőt, a régióba érkező külföldi beruházások és munkavállalók révén egyre szélesebbé és nemzetközibbé válik. A kétnyelvű iskolák jó lehetőséget teremtenek a régióba költöző külföldi családok és diákok, valamint a külföldi cserediákok számára egyaránt, hiszen más kultúrákból érkező tanulók felé nyitott, motiváló nyelvi környezetben tanulhatnak. Ezek a lehetőségek a tanulók kommunikációs készségének, nyelvtudásának fejlesztése mellett a fogadó intézmények országokon átívelő kapcsolatrendszerének bővítését is szolgálják.

Magyarország oktatási rendszerében sajátos kitörési pontot jelentenek a kétnyelvűséget képviselő programok. Eredményességüket számos módon meg lehet ítélni, de az iskolák éves rangsorai is azt bizonyítják, hogy a két tanítási nyelvű iskolákat az ország legsikeresebb intézményei között tartják számon. Közülük négyet-négyet a HVG országos top 100-as rangsorában (Fazekas, Ady, Varga Katalin, TÁG) és az IKK technikumokat rangsoroló listáján (Bethlen, Mechwart, Vegyipari, Vásárhelyi) is ott találunk.

vármegye / intézmény / tannyelv / földrajz	ANG	NÉM	OLA	FRA	SPA		
 HAJDÚ-BIHAR	ADY	✓				HVG Top 100	
	Debreceni SZC BETHLEN	✓✓				IKK Top 100	
	CSOKONAI		✓	✓			
	DIENES / SZENT LÁSZLÓ	* (de volt)					
	EURO	✓					
	FAZEKAS				x	✓	HVG Top 100
	Debreceni SZC IRINYI		* (de volt)				
	Debreceni SZC MECHWART		x				IKK Top 100
	TÓTH ÁRPÁD	✓ (IB)					HVG Top 100
	Debreceni SZC VEGYIPARI	x	x				IKK Top 100
INTERNATIONAL SCHOOL (ISD)	x (IB)						
JÁSZ-NAGYKUN-SZOLNOK	VARGA KATALIN	✓				HVG Top 100	
	Szolnoki SZC VÁSÁRHELYI	✓				IKK Top 100	
SZABOLCS-SZATMÁR-BEREG	KORÁNYI		✓				
	Nyiregyházi SZC SIPKAY	x	✓			Állami fenntartású gimnázium	
Források: iskolai honlapok, saját gyűjtés						Állami fenntartású szakképzési	
földrajz célnyelven ✓ van x nincs						Egyéb (pl. egyházi) fenntartású	

5. ábra. Az idegennyelvű földrajzoktatás megjelenése a régió középiskoláiban (Kapus, 2024a)

A kétnyelvűséget képviselő iskolák több mint felében a földrajzot jelenleg is idegen nyelven tanítják (5. ábra). Néhány iskolában korábban tanították ugyan, de a képzés kivezetésével vagy a célnyelven tanított tárgyak körének átalakításával ez megszűnt. Mivel a technikumok átalakításával a természettudományos tantárgyak helyzete alapvetően megváltozott, a földrajz már csak akkor van jelen önálló tárgyként, ha az az adott szakmacsoport „kiemelt” tárgya (pl. turisztikai és közgazdasági képzésben). A technikumok képzésben a diákok a földrajz mellett a komplex természettudomány tárgy keretében is találkoznak földrajzi ismeretekkel, a turisztikai képzésben tanulók pedig turizmusföldrajz órákon sajátíthatják el a képzésükhöz szorosabban kapcsolódó tematikus ismeretanyagot (Kapus, 2018).

A kétnyelvű programokban megszerezhető nyelvtudás, valamint a képzések szellemisége, szakmai tartalma számos pályaképet, fejlődési irányt, érvényesülési lehetőséget kínál a diákoknak, növelve a régióban élő fiatalok – és áttételesen a képzéseket fenntartó települések – versenyképességét. Különösen igaz ez az Észak-Alföldön, amely hazánkban – és az Európai Unió egészét nézve is – az alacsonyabb gazdasági fejlettségű régiók közé tartozik. Nem meglepő, hogy a kétnyelvűséget képviselő települések és a körülöttük kirajzolódó övezetek az észak-alföldi régió legjobb mutatókkal rendelkező térségei közé tartoznak, sőt, akár „tanuló régióknak” is tekinthetők (Teperics et al, 2016). Mivel a regionális területfejlesztési célokban jelentős szerep jut az oktatási lehetőségek bővítésének, a kétnyelvű programok köre várhatóan nem szűkül majd a közeljövőben, sőt, a helyi társadalmi-gazdasági igények változása akár már rövidtávon is újabb tagozat(ok) létesítéséhez vezethet. Az általános iskolák szintjén ennek egyik példája a Debreceni Német Általános Iskola 2022 őszi beindítása.

4. A földrajz szerepe a kétnyelvű középiskolai programokban

4.1. A földrajz idegen nyelven történő oktatását meghatározó tényezők

A földrajz már a modern kétnyelvű középiskolai programok bevezetésekor is a központilag ajánlott, idegen nyelvű tanításra alkalmasnak tartott tantárgyak között szerepelt (Vámos, 2008, 2017; Vámos–Kovács, 2008). Néhány iskola és szaktanár esetében tehát több mint három évtizedet ölelnek fel az idegen nyelvű földrajzoktatás hagyományai. A programok számának gyarapodásával és expanziójával a földrajz is egyre nagyobb szerepet kapott a kétnyelvűség kialakításában, számos iskolában eredményesen tanították és tanítják ma is, sőt, nem egy intézményben kifejezetten kulcstantárgyként kezelik. Az idegen nyelvű földrajztanítás országszerte létező 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 idegen nyelvű földrajztanítás gyakorlatának.

Az idegen nyelven tanítandó tárgyak körének meghatározása intézményi jogkör, ugyanakkor érdemes azokat a tárgyakat választani, amelyek az intézményi célok mellett a tanulók életkori sajátosságainak is megfelelnek (Várkuti, 2010a). Az idegen nyelven tanítandó tárgyak kiválasztása minden kétnyelvű programban kulcskérdés, az intézményeknek (vezetőknek és szaktanároknak egyaránt) több belső és külső tényezőt is figyelembe kell venniük, mielőtt egy adott tantárgy idegen nyelven történő tanítása mellett döntenek (6. ábra).



6. ábra. A földrajz idegen nyelven történő tanítását meghatározó tényezők saját szaktanári tapasztalat alapján (Kapusi, 2024a).

A tantárgyválasztást befolyásoló tényezők között a szakos ellátottság a legfontosabb, hiszen megfelelő képzettségű, a szükséges nyelvtudással rendelkező – vagy erre rövid idő alatt képessé tehető – földrajztanár(ok) nélkül az idegen nyelvű földrajzoktatás elképzelhetetlen. Noha a kétnyelvű programok megvalósításához szükséges „tanárigény” speciális terheket és kötelezettségeket ró a tanárképző központokra, az iskolák oldalán megjelenő keresletet az „utánpótlásképzés” nem tudja lefedni – különösen igaz ez a természettudományokra –, a kínálati oldalon megjelenő tanárjelöltek körét pedig a tanári pálya társadalmi és anyagi megbecsültségével kapcsolatos aggályok tovább szűkítik. Így a tartósan

távol lévő vagy pályaelhagyó kollégák pótlása állandó bizonytalanságot, sőt akár tartós humánerőforrás-problémát okozhat az iskolák számára, amely nemcsak a kétnyelvű képzés megítélését befolyásolhatja, de hosszabb távon a képzés létjogosultsága is megkérdőjeleződhet. A két tanítási nyelvű tagozaton vagy nemzetiségi iskolában végzett tanítványok tanárként való visszatérése az intézménybe helyi szinten megoldást jelenthet, de a krónikus tanárhiányból eredő bizonytalanság továbbra is ott lebeg a kétnyelvű iskolarendszer felett – a külföldi, anyanyelvű tanárok alkalmazása pedig rendkívül nehéz és esetleges.

A földrajz népszerűsége mellett az iskolák egy részében helyi sajátosságokra, pl. a természettudományos orientáció iskolai hagyományaira vagy a szaktantermi infrastruktúra meglétére is lehetett alapozni. Az intézmények és tanárok közötti kapcsolatrendszerből begyűjthető információk (gyakorlati tapasztalatok, tananyagok, óralátogatás) szintén érdemben segíthettek választani az idegen nyelvű oktatásra alkalmasnak gondolt tantárgyak között. A földrajz esetében az érintett iskolák magas száma a múltban és jelenleg is viszonylag széleskörű tájékozódást tett és tesz lehetővé az idegen nyelvű földrajzoktatással tervező intézmények számára. Önmagában tehát az is nyomós érv a földrajz mellett, hogy rengeteg helyen tanítják idegen nyelven.

Ezen túlmenően az iskoláknak olyan tárgyakat érdemes idegen nyelven ajánlania, amelyeket több tanéven át, legalább heti 2 órában tanítanak és a tanuló érettségi tárgynak is választhat. Két tanítási nyelvű tagozatok esetében a képzés teljesítéséhez két célnyelven tanult tárgyból legalább középszintű érettségi vizsgát kell tenni. A kétszintű érettségi vizsgarendszer közel két évtized publikus statisztikái alapján a földrajz idegen nyelven a legnépszerűbb, legtöbb nyelven választott nem kötelező érettségi tantárgy (Kapus, 2021b). 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.

Bár a kétnyelvű tagozatok fenntartásának egyik előfeltétele, hogy egy meghatározott számú tantárgyat idegen nyelven tanítsanak, a földrajz nem mindenhol jelenik meg az iskolák idegen nyelvű tantárgyi kínálatában. Mivel az intézményi paletta napjainkra rendkívül sokszínűvé vált, érthető, ha nem minden kétnyelvű képzés él(t) a földrajz idegen nyelven tanításának lehetőségével. A személyi feltételek terén jelentkező hiány mellett az iskolai profilhoz való kapcsolódás és a tantárgy beágyazottságának alacsonyabb szintje, valamint a földrajz mint tantárgy és tudományterület fokozatosan csökkenő presztízse is közrejátszhat abban, hogy az iskolák más tárgyakat preferálnak. Általában nem jellemző, az utóbbi években mégis több példa akadt arra, hogy egy adott intézmény átmenetileg vagy végleg kivezette a földrajzot az idegen nyelven tanított tárgyak köréből. E döntés jellemzően a szakos ellátottság megszűnésével volt magyarázható: a kolléga távozott az intézményből, pótlását azonban nem sikerült megoldani, ezért az iskola olyan egyéb tantárgyat választott a földrajz helyett, melynek tartós ellátásához rendelkezik megfelelő szaktanárral.

Fontos megemlíteni, hogy bizonyos oktatási formákban a földrajz „idegennyelvűsítése” nem iskolai mérlegelés kérdése. A nemzetiségi oktatásra vonatkozó jogszabály értelmében az anyanyelvű nemzetiségi oktatást folytató középiskolákban a magyar nyelv és irodalom kivételével minden tárgyat a nemzetiség nyelvén kell tanítani. A szakképzés közelmúltbeli átalakítása révén kialakuló technikai tantervek pedig 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. (Igaz, ezen iskolák között viszonylag kevés a kétnyelvű képzés, ráadásul a technikumokban a szakmai

tárgyak egy részének idegen nyelven tanításával tovább szűkülnek a közismereti tárgyak lehetőségei.) A turisztikai és közgazdasági képzést folytató iskolákban viszont a földrajz önállósága megmaradt – így idegen nyelven is tanítható –, míg a többi szakképző intézményben csak a néhány éve bevezetett komplex természettudomány tantárgy anyagába integrálva jelennek meg földrajzi tartalmak. A „kedvezményezett” technikumok egy részében már a komplex természettudományt is angol nyelven tanítják, ami ugyan nem érettségi tárgy, de remekül felkészíti a diákokat az idegen nyelven tanulandó érettségi tantárgyakra.

4.2. Az idegen nyelvű földrajztanulás és földrajztanítás előnyei

Az idegen nyelven tanított tantárgyak körében a földrajz az egyik legnépszerűbb választás, mindhárom képzési formában és a kétnyelvű programmal rendelkező iskolák kétharmadában jelen van. Idegen nyelvű földrajzórán a tantárgyi ismeretátadás és a nyelvi kompetenciák fejlesztése kiegyensúlyozottan, a célnyelv tudatos, eszközszintű használatával, sokoldalú módszerek alkalmazása mellett történik, tehát a földrajzi szemléletformálás részben a nyelvhasználaton keresztül valósul meg. Szaktanárok és tanulók sora erősíti azt a meggyőződést, miszerint az idegen nyelvű 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.



7. ábra. A földrajz idegen nyelven történő tanításának-tanulásának előnyei, saját szaktanári gyakorlat alapján (Kapusai, 2024a).

A földrajz 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 témaköreire, ami a magasabb évfolyamokon – a megfelelő szaktanári együttműködés mellett – hatékonyan kiaknázható (7. 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.

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. 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.

Földrajztanárként gyakran emlegetjük a tantárgy integráló-szintetizáló jellegét, amellyel hidakat képez az egyes tudományterületek között. Ebből következik, hogy a tantárgyi koncentráció számos egyéb formája is megvalósítható, legyen szó történelemről, más természettudományokról, a célnyelvi civilizáció és a nemzetiségi népismeret országismereti tartalmairól vagy akár szakmai tantárgyakról (pl. turisztikai vagy közgazdasági profilú képzésben). Bár spontán és tervezett módon is összekapcsolódnak a különböző tantárgyi tartalmak, 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 holdraszállás történelmi kontextusa vagy az Európai Unió kialakulásának folyamata), melyeket történelemből az adott évfolyamon még nem – de általános iskolában már nagy valószínűséggel – tanultak a tanulók.

Az idegen nyelvű földrajzoktatás hozzáadott értéke – számos egyéb mellett – a földrajzi ismeretek állandó aktualitásában és a nyelvi tartalom változatosságában rejlik, hozzásegítve a diákokat a magas szintű, gyakorlatban is remekül hasznosítható nyelvtudás megszerzéséhez. A nyelvi 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 tanulásához kapcsolódó sikerélmény pedig további motivációt jelenthet, a tanulók nagyobb önbizalommal és hatékonysággal sajátíthatnak el idegen nyelvű tartalmakat, legyen szó egyetemi kurzusokról vagy munkahelyi feladatokról. Az idegen nyelvű tantárgyoktatásról általában elmondható, hogy olyan készségek, önálló tanulási stratégiák kialakításához segíti a diákokat, amelyek a felsőoktatásban és az egyre nemzetközibbé váló munkaerőpiacon is előnyt jelentenek.

Talán nem véletlenül szerepelt a Magyar Nemzeti Bank 2019-ben közzétett versenyképességi javaslatai között, hogy minden közoktatási intézménynek legyen lehetősége legalább egy tantárgyat idegen nyelven oktatni, ösztönözve a kifejezetten a szakmai-szaktárgyi tartalmak elsajátításához szükséges nyelvhasználatot (MNB, 2019). Ugyanebben a javaslatcsomagban a természettudományos oktatás – mások által is fontosnak tartott – megerősítése is szerepelt, alátámasztva az idegen nyelvű földrajztanítás és földrajztanulás létjogosultságát.

A földrajz tantárgyi erősségei a nyelvi fejlesztés célrendszerében is érvényesülnek, nem véletlenül tartják az idegen nyelvű földrajzoktatást ideális terepnek a kétnyelvű programokban elterjedt tartalomalapú nyelvoktatás módszereinek alkalmazására. Érdemes kiemelni, hogy a kétnyelvű programokban a tárgyak idegen nyelven való 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.

A földrajzi szakszókincs bevezetése és elsajátítása szöveggörnyezetben, a diákok nyelvtudásának megfelelő szintű autentikus anyagokon (cikkek, magyarázó videók, ábrák, feladatok, vázlatok) keresztül történik meg. Fontos, hogy a szaktanár ismerje 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 azokat a válogatás során figyelembe vegye.

4.3. Kihívások a földrajz idegen nyelven történő tanulásában és tanításában

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. Magasabb nyelvi óraszámval meglehetősen hamar el lehet érni arra a nyelvi szintre – szaktanári tapasztalatok szerint a KER szerinti A2-B1 szint –, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók idegennyelv-tanulásról idegen nyelven gondolkodásra válthassanak. A hagyományos nyelvtanórákhoz 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 szaktanárok szerint egyre több diák már eleve viszonylag magas szintű nyelvtudással (B1-B2) érkezik a középiskola küszöbére.²⁴ Ezek a tanulók e tudás jelentős részét nem a formális oktatásban vagy magántanárnál, hanem jóval kötetlenebb, szórakoztató audiovizuális forrásokból (filmek, zene, videó, közösségi oldalak), szabadidőben, javarészt erőfeszítés nélkül szerezte meg (*implicit tanulás*), gyakran már bemenetkor teljesítve a kimeneti nyelvi követelmények egy részét (pl. nyelvvizsga). Ez egyrészt megkérdőjelezi a nyelvi-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.

Noha számos érv szól az idegen nyelvű földrajztanulás mellett, a diákok egy része kihívásokkal szembesül, különösen azok a tanulók, akik ilyen irányú – pl. kétnyelvű általános iskolában, nemzetközi tanrendű vagy külföldi oktatási rendszerben szerzett – tapasztalattal nem rendelkeznek, esetleg a nyelvtudásuk még nem áll stabil lábakon ahhoz, hogy a nyelvek közötti „átkapcsolás” – nyelvpedagógiai kifejezéssel kódváltás – gördülékenyen menjen. Ezek a várákozások a nyelvi felkészültség mellett az elsajátítandó szókincs mennyiségéhez, a földrajzi témák és a szaknyelvi kommunikáció nehézségeihez, valamint az önálló témafeldolgozás kihívásaihoz kapcsolódnak. A hagyományos nyelvtanórák viszonylag kiszámítható, tankönyvközpontú szemléletéhez képest ugyanakkor kíváncsiságot és motivációt is generálhat a tanulóknál a földrajz belépése.

Nem minden diák számára ugyanazt jelenti a problémát: a földrajzi összefüggések megértése, a szakszókincs mennyisége, aktivizálása, a gyenge nyelvhelyesség, a megfelelő nyelvi szerkezetek megtalálása, a nehézkes szövegértés, a kifejezésmód bizonytalansága vagy a számonkérésekhez kötődő stresszhelyzetek egyaránt befolyásolhatják a tanulási

²⁴ A hazai két tanítási nyelvű programokban az elvárt kimeneti cél a B2-C1 szintű nyelvtudás elérése, a földrajz idegen nyelven való tanulásának megkezdésekor a tanulók többsége már A2-B1 szintű nyelvtudással rendelkezik, sőt, sokan már a programba kerülésükkel teljesítik a nyelvtudásra vonatkozó követelményeket.

folyamat eredményességét. A tanulók egy része nem ismeri vagy nem tudja alkalmazni azokat a tanulási módszereket, amelyek segítségével eredményesen tudná kezelni a földrajz idegen nyelven tanulásából fakadó nehézségeket. Egy korábbi, néhány két tanítási nyelvű programot érintő vizsgálat tanulságai szerint a nyelvi hibák kezelése vagy a tanár által elvárt produkció és eredményesség jóval kevesebb diákot foglalkoztat, mint a szövegértés, a szókincs, a hiányzó nyelvtudás vagy a tanulási stratégiák kérdései (Gálné, 2007). A gyakorlat azt mutatja, hogy a várankozások nem feltétlenül igazolódnak, de ez nagyban függ a tanár személyiségétől, a tananyagok minőségétől, az óravezetés gyakorlatától és a motiváló tanulási környezettől.

Bár a földrajztanulás hagyományos kihívásai (topográfia, kifejezések) tannyelvtől függetlenül kihívást jelentenek a diákoknak, a földrajz idegen nyelven történő tanulásában a nehézségek inkább a nyelvtanulás folyamatához, a magabiztos eszközszintű nyelvhasználat hiányához kapcsolódnak (6. ábra). Az adott évfolyamon és tanulócsoportban elvárt nyelvi szinttől tartósan elmaradó tanulók ritkán jutnak túl azon, hogy egy-egy anyagrész, típusfeladat begyakorlásával vagy a szókincs bemagolásával megpróbálják elkerülni a legrosszabb érdemjegyeket – ez a „stratégia” csak akkor vezethet eredményre, ha egy hagyományos szódolgozatról van szó. Az összetettebb, többféle tudástípust egyszerre mérő, több gondolati önállóságot igénylő számonkérések (nyílt végű kérdések, ábra- és térképelemzés, szövegkiegészítés, szövegértés, összefoglalás, önálló szövegalkotás, érvelés) eredményességét alapvetően meghatározza, hogy a tanuló képes-e azonosítani, milyen módszerekkel tud hatékonyan tanulni.

nem állnak rendelkezésre az önálló és eredményes tanulásához szükséges taneszközök és csatornák (tankönyv, szöszedet, digitális tananyagmegosztás)	a diákok egy része nem ismeri az önálló nyelvtanulás és tantárgyi tanulás stratégiáit / azzal a stratégiával tanulja idegen nyelven, amivel magyarul tanulta	a tanuló nem látja a tárgy idegen nyelven tanulásának a célját / hasznosságát , csak tantárgyban (és nem tudásban) gondolkodik
a tanuló nincs azon a nyelvi szinten (A2-B1), ami a tantárgyak idegen nyelven való tanulásához szükséges	általános iskolából hozott ellenérzések, hiányzó alapok	tanulói motiváció , felelősség és alázat hiánya
sok új szót, szakszókinceset , összetettebb kifejezést kell elsajátítani	a földrajz hagyományos kihívásai (pl. topográfia) tannyelvtől függetlenül is nehézséget okoznak	alacsony óraszámok → nem lehet haladni a tananyaggal, nem éri a fejlődést a diák (célnyelven jóval kevesebb tananyag tanítható meg)
a szaktanár nem a diákok nyelvtudásának megfelelően választja meg a módszereket , nem él a csoportbontás / differenciálás adta lehetőségekkel	a szaktanár nem hiteles, nem rendelkezik a szükséges (szak)nyelvi tudással , nyelvtanári attitűddel	a kerettantervek, érettségi vizsgakövetelmények és a tartalomalapú nyelvoktatás szemlélete, gyakorlata nincs összhangban
a földrajz (mint tantárgy) és a földrajzi tudás leértékelődése	a tanuló nem akar földrajzból érettségizni , így „nincs szüksége rá”	

8. ábra. Az idegen nyelven történő földrajztanulás és földrajztanítás jellemző kihívásai (saját szerkesztés)

Középszintű oktatásban a korosztályi sajátosságokat sem lehet figyelmen kívül hagyni. A tanulók egy része kevésbé veszi komolyan a tantárgyak idegen nyelven tanulásával járó többletmunkát, a figyelmüket megosztó számos terület ismeretében talán nem is meglepő, ha kevés energia és koncentráció jut az idegen nyelvű földrajzórákhoz kötődő feladatok elvégzésére. Gyakran csak tantárgyban és rövidtávú haszonban (érdemjegyekben) gondolkodnak a diákok, nem pedig a tantárgyon keresztül megszerezhető tudásban. A tanulás

iránti alázatot és motivációt azonban a szaktanárok korszerűtlen módszertani kultúrája, hiányzó nyelvi hitelessége is gyengítheti.

Fontos kihangsúlyozni, hogy az idegen nyelvű tantárgyoktatás a szaktanárok számára is komoly szakmai feladatot jelent, a fenti nehézségek egy része (pl. nyelvi korlátok, taneszközhány) pedig őket is jelentős kihívások elé állítja. Az egyetemi tanárképzésben viszonylag esetlegesen, elsősorban a nyelvtanárképzés irányából jelentek meg – mára pedig egy-egy központot, kurzust leszámítva el is tűntek – ezek az ismeretek, ezért a földrajz-nyelv szakos tanárként végzetek csak egy töredékének volt lehetősége felsőfokú tanulmányai során megismerni az idegen nyelvű tantárgyoktatás és a tartalomalapú nyelvoktatás elméleti-módszertani vonásait.

Mivel a földrajztanítás és a nyelvoktatás célrendszerének összehangolása a gyakorlatban időigényes és bonyolult folyamat, ezért egy tanártól sem várható el, hogy szakirányú továbbképzés nélkül képessé váljon arra, hogy a tantárgyat idegen nyelven tanítsa. Az idegen nyelvű tantárgyoktatás szakmai komplexitása meghaladja a tantárgyak oktatásához kapcsolódó egyedi kompetencia-fejlesztési elvárásokat és követelményeket. Ebből következően a földrajz és az élő idegen nyelv kerettantervi előírásainak, célrendszerének ismerete bár alapvető szakmai elvárás, önmagában nem elég ahhoz, hogy a tanár idegen nyelven is eredményesen tanítsa a földrajzot.

Szintén nehézséget jelent, hogy a földrajztanítás alapidokumentumait (kerettanterv, topográfiai névanyag, szakkifejezések listája, érettségi vizsgakövetelmények) az Oktatási Hivatal egyik idegen nyelven sem teszi elérhető, így azokból csak egymástól független, belső használatra készített szaktanári fordítások léteznek. Az idegen nyelvű földrajzoktatással kapcsolatban megjelenő szaknyelvi elvárásokat szinte kizárólag az érettségi vizsgafeladatokból és megoldókulcsokból lehet visszafejteni, igaz, ezek a források 2005 óta rendelkezésre állnak minden idegen nyelven, közép- és emelt szinten egyaránt. A feladatsorok nyelvi megvalósítása, szókészlete, szaknyelvhasználata, feladattípusai sokkal nagyobb mértékben hatnak a tananyagfejlesztés és a vizsgafelkészítés folyamatára, mint a pedagógiai-szakmai tervezést alapvetően meghatározni hivatott dokumentumok.

A nemzetközi tanrendű programokban ezek az akadályok nem merülnek fel, hiszen az adott tanrendhez kapcsolódó tantárgyi dokumentumok és taneszközök a hazai közoktatás tartalmi szabályozóitól, a hazai földrajzoktatás hagyományaitól és szemléletmódjától teljesen függetlenek – még akkor is, ha néhány ilyen képzés (pl. IB) állami fenntartású köznevelési intézményben, döntően magyar anyanyelvű tanárok közreműködésével valósul meg.

4. Az idegen nyelvű földrajzoktatásra szánt órakeret

A kétnyelvű középiskolai programok differenciáltsága nemcsak a földrajztanítás nyelvi spektrumában, de a földrajz szerepének, óraszámainak eltéréseiben is tetten érhető. A két tanítási nyelvű és nemzetiségi képzésekben az idegen nyelven tanított tárgyakat az iskolák csoportbontásban kötelesek tanítani (kivéve ott, ahol az alacsony osztálylétszám ezt nem indokolja).

Óraszámok terén jelentős különbségek vannak az egyes iskolák gyakorlatában, ami részben az elmúlt 10-15 év során több hullámban megjelenő oktatáspolitikai súlypontváltások következménye (5. táblázat). A korábban jellemző 2+2 heti óraszám 2+1 felosztásra módosult – a gimnáziumok többségében óravesztést eredményezve –, amit a 2020-as NAT-tal megjelenő, 11. évfolyamon kötelezően választható természettudományos tantárgy bevezetése vagy a szakképző intézményekben elinduló komplex természettudomány csak részben kompenzál.

Ezekből a változásból nem nehéz a földrajz tantárgy jelentőségének csökkenésére, a földrajzi tudás lassú leértékelődésére következtetni. Ahol lehetőség vagy mozgástér adódott, az intézmények saját hatáskörben dönthettek úgy, hogy a szabadon tervezhető órakeretből egy-egy órát átcsoportosítva magasabb óraszámra (heti 1 helyett 2 óra) tartják a földrajzot, de ezekre inkább csak egy-egy helyi példa akad.

	7.	8.	9. K*	9.	10.	11.	12.
6 évfolyamos nemzetiségi gimnázium	2	1		2	2		
4 évfolyamos kéttannyelvű gimnázium				2	1		
4 évfolyamos német nemzetiségi gimnázium				2	1	1	1
1+4 évfolyamos kéttannyelvű gimnázium				2	1		
				1	2		
				2	2	1	1
				2	1	1	1
6 évfolyamos német nemzetiségi gimn.	2	2		2	2		
5 évfolyamos nemzetiségi gimnázium			1	2	1		
				2	1		
			2**	2	2		
1+4+1 évfolyamos kéttannyelvű technikum					2	2	
nemzetközi tanrendű középiskola (IB DP)						4+2***	4+2***
* nyelvi előkészítő évfolyam (a továbbhaladáshoz szükséges célnyelvi szint elérése, ill. felzárkóztatás érdekében szervezett évfolyam, döntő többségében nyelvrára, pl. kéttannyelvű tagozaton 18 óra, amelyek felosztásáról a nyelvi munkaközösség javaslatai alapján az intézmény vezetése dönt)							
** szaknyelvi órák keretében							
*** 4 középszintű (Standard Level, SL) és 2 emelt szintű (Higher Level, HL) óra, a diák választásától függően							

5. táblázat. Példák idegen nyelvű földrajz óraszámokra az egyes kétnyelvű programokban, az iskolák honlapjain közzétett információk (pedagógiai program, helyi tanterv, órarend) alapján

A földrajz óraszámai mellett az idegen nyelvű órák belső arányai is többször változtak az egyes iskolatípusokban, párhuzamos „kombinációk” sorát eredményezve, akár egyazon intézményen belül is évfolyamonként és tagozatonként más-más óraszámokkal. (A táblázat a leggyakrabban előforduló verziókat tartalmazza.) Függően az iskolatípustól és a képzési sajátosságoktól, a földrajz megjelenése magasabb évfolyamokra tolódott. Számos öt- és hatévfolyamos két tanítási nyelvű képzésben, valamint a kétnyelvű nemzetiségi programok egy részében nyelvi előkészítő évfolyamot indítanak a diákok nyelvtudásában és kompetenciáiban mutatkozó különbségek kiegyensúlyozására, a hátránnyal érkező – vagy a célnyelvet nem ismerő – tanulók felzárkóztatására. Már ezen az évfolyamon is van lehetőség némi szaknyelvi előkészítésre, hiszen a nyelvrákba integrálva megjelenhetnek szaknyelvi, a szaktantárgyi órák elvárásait előrevetítő tartalmak, de az önálló tantárgyak tanulását megkezdésére viszont csak a következő évfolyamon kerül sor. Tehát a diákok a magyar tannyelvű képzésekhez képest egy – két tanítási nyelvű technikum esetében két – évvel később kezdik a földrajz tanulását.

A földrajz magasabb évfolyamra csúsz(tat)ása egyrészt előny, mivel a diákok valamivel érettebbek, több ponton tudnak kapcsolódni környezetük és a világ eseményeihez – valamint a más tantárgyak keretében tanultakhoz –, ugyanakkor hátrány, mert az általános iskolai földrajztanulás során szerzett ismeretek elhalványodnak, mire a középiskolai földrajztanulás megkezdődik. A technikumokban bevezetett komplex természettudomány ezért nagyon jó áthidaló elem, hiszen felfrissíti, kiegészíti és rendszerezi az általános iskolából hozott természetföldrajzi háttértudást, ismeretanyagot. Sőt, a természettudományos tárgyak egyikét

idegen nyelven tanító technikumokban a célnyelvű tantárgyi tanuláshoz szükséges nyelvi-kommunikációs sémák, módszerek, stratégiák megismertetésére, megalapozására is alkalmas. A „csúsztatva megkezdett földrajztanítás” egyben azt is jelenti, hogy a földrajz óraszámán felül – képzéstől függően – más tantárgyak keretében is tanulnak az érintett diákok földrajzi ismereteket (pl. nemzetiségi népismeret, célnyelvi civilizáció, turizmusföldrajz), ami a tantárgyi tartalmak közötti koncentráció kiaknázására ad több-kevesebb lehetőséget.

Más célokkal ugyan, de a tantervi órákat kiegészítő egyéb foglalkozások is megjelennek az iskolák tantárgyfelosztásában és a tanárok órarendjében, elsősorban a 11. és 12. évfolyamon. Az érettségi vizsgára felkészítő fakultációk, szakköri keretben tartott előkészítő órák olyan kisebb – de érdeklődőbb, motiváltabb – diákcsoportokat érintenek, akik előrehozott vagy rendes érettségit kívánnak tenni. Szintén ebbe a kategóriába sorolhatók a szabadon vállalt – tehát nem órarendi – tehetséggondozó foglalkozások, pl. az országos angol és német nyelvű földrajzi tanulmányi versenyekre történő felkészítés. Ezek közül a legismertebb a Hungeocontest, a Nemzetközi Földrajzi Diákolimpia angol nyelvű válogatóversenye (Bálint et al, 2018).

A nemzetközi tanrendű programok természetesen évfolyamok és óraszámok terén is jelentősen eltérnek a másik két kétnyelvű képzési formában jellemzőtől. A több évfolyamon, magasabb óraszámú megvalósuló földrajzoktatás már önmagában megfelelő teret biztosít a tananyagban való elmélyüléshez, a változatos munkaformák alkalmazásához, a kiegyensúlyozott kompetencia-fejlesztéshez. Ezen képzések közül is kiemelkedik az IB Diploma Programban megvalósuló földrajzoktatás, amely két évfolyamon heti 4-6 óra – az óraszám egy részét az éves terepgyakorlat és a terepi mérésekből, megfigyelésekből összeállított kutatási beszámoló elkészítése teszi ki (Kapusi, 2021a). A terepgyakorlati kutatások lehetőségeinek megismerése a 2024 tavaszán bevezetett projektérettségi fényében önmagában is érdekessé válhat a hazai földrajztanítási gyakorlat szempontjából (Kapusi, 2023b).

Választott tárgyként az adott csoportba jelentkező diákok mindegyike érettségizik majd földrajzból, a vizsgafeladatok megismerése, gyakorlása, próbaérettségi feladatsorok és a jegy részét képező beadandóhoz szükséges adatgyűjtés mind a tantárgyi óraszám terhére történik. A 6 órás emelt szintű kurzust választó tanulónak egy év alatt több földrajzórája van, mint egy kéttannyelvű gimnázium tanulójának a középiskolai földrajztanulás két éve alatt. A meglévő óraszámokon felüli külön felkészítésre csak az órarendi kereteken kívül, egyedi konzultáció formájában nyílik lehetőség, ami erősen tanárfüggő.

5. A kutatás módszertani háttere – anyag és módszer

5.1. Kutatási módszerek és eszközök

A disszertációban bemutatásra kerülő tudományos eredmények és megállapítások – a vizsgált téma tudományterületi elhelyezkedése okán – számos különböző típusú forrásra és adatgyűjtési módra támaszkodnak. Kutatásaim során végig törekedtem a kvalitatív és kvantitatív adatgyűjtési módszerek együttes alkalmazására, valamint a primer és szekunder adatok egyensúlyára. A további fejezetekben vizsgált kérdéskörök mindegyikére igaz, hogy a gyakorlati tapasztalatok jelentősen hozzájárulnak a kutatás során begyűjtött adatsorok és a vizsgálatok során feltárt jelenségek helyes értelmezéséhez (6. táblázat).

Kutatási terület	Fejezet	Kvalitatív adatgyűjtési módszerek és eszközök	Kvantitatív adatgyűjtési módszerek és eszközök
oktatáspolitikai, tanügyigazgatási, szociokulturális és területfejlesztési folyamatok (történeti áttekintés)	2.	szakirodalom elemzése	
oktatásföldrajzi, demográfiai és területi vonatkozások	2., 3.	honlapelemzés (iskolák); tanári elérhetőségek összegyűjtése (adatbázis, levelezőlista); szakirodalom elemzése	kétnyelvű iskolák szűrése oktatási (OH, KIR) és egyesületi (KIE) adatbázisokból; demográfiai adatsor; iskolarangsorok (HVG, IKK)
a földrajz tantárgy szerepe a kétnyelvűség célrendszerében	4.	szakirodalom elemzése; iskolai dokumentumok elemzése; saját szakmai gyakorlat	kérdőíves felmérés
idegen nyelv és a nyelvtanári attitűd, tartalom és nyelv integrációja (CLIL)	7.	szakirodalom elemzése; saját szakmai gyakorlat	kérdőíves felmérés
taneszközhiány, digitalizáció és önképzés	6. 8.	honlapelemzés; taneszközvizsgálat; informális adatgyűjtés (interjúk, rendezvények, videokonferencia); saját szakmai gyakorlat	kérdőíves felmérés
eredményesség, érettségi eredmények, tehetség gondozás	9., 10.	szakirodalom; informális adatgyűjtés (interjúk, rendezvények, videokonferencia); saját szakmai gyakorlat	kérdőíves felmérés; publikus érettségi adatbázisok (OH) elemzése
nemzetközi tanrendű oktatás	11.	tantervelemzés; informális adatgyűjtés (interjúk, rendezvények, videokonferencia); saját szakmai gyakorlat	kérdőíves felmérés

6. táblázat. A kutatás során használt adatgyűjtési módszerek és eszközök

A dolgozatban felhasznált kvalitatív adatok elsősorban a vizsgált magyar és angol nyelvű szakirodalmakból, iskolai honlapok, dokumentumok, tantervek és taneszközök elemzéséből, valamint informális adatgyűjtésből (rövid interjú, videokonferencia, szakmai programok apropóján megvalósuló információcsere) származnak. Ezt egészítik ki a közel két évtizedes szaktanári gyakorlatból származó tapasztalatok. A kvantitatív adatok zömét a későbbiekben részletesen bemutatásra kerülő szaktanári attitűdvizsgálat (strukturált kérdőíves felmérés) szolgáltatta, másodlagos adatok feldolgozására elsősorban a kétnyelvű intézmények területi eloszlását, valamint az érettségi vizsgák eredményeit bemutató fejezetben kerül sor.

5.2. Szaktanári attitűdvizsgálat a földrajzot idegen nyelven tanítók körében

A földrajz idegen nyelven történő tanítása – ahogy bármelyik más tantárgy – csak a szaktanárok munkáján, napi gyakorlatán keresztül ismerhető meg igazán, ezért a kutatásban nagy hangsúlyt fektettem a tanítás gyakorlatát, módszereit, eszközeit meghatározó tényezők feltárására, a szaktanárok által megfogalmazott kihívásokra és megoldási javaslatokra. A kutatás sikerességét a gyakorló tanárként gyűjtött szakmai tapasztalatok nagyban segítették, hiszen elsősorban saját ismereteimre alapozva, kollégáként – és nem neveléstudományi szakemberként – igyekeztem megszólítani a tanárokat. Olyan kollégákat kerestem, akik az utóbbi tíz évben legalább egy tanévben idegen nyelven tanították a földrajzot, hogy a pályakezdőktől a már nyugdíjas tanárokig egy szélesebb spektrumon tudjak adatokat gyűjteni.

az adatfelvételt segítette	az adatfelvételt hátráltatta
aktualizált honlap (a földrajzot idegen nyelven tanító kolléga egyértelműen beazonosítható név és szakpár alapján)	néhány intézmény honlapján a szükséges információk nincsenek (vagy hiányosan vannak) feltüntetve , email cím nincs/nem működik
elérhetőségek közzététele a honlapon (a kolléga mellett az iskola/igazgató több email címe is elérhető)	az iskola honlapján nincs egyértelmű információ arra vonatkozóan, hogy a földrajzot idegen nyelven tanítják / tanították-e,
az iskola nemcsak visszajelez a megkeresés kapcsán, de segít is a kapcsolatfelvételben	az intézmény nem továbbítja a megkeresést
a vizsgálatot fontosnak tartó kollégák másokat is bevonnak , illetve megadják a bevonható kollégák elérhetőségét	a megkeresett kolléga (iskola által megadott) elérhetősége nem működik , vagy a kolléga menet közben elérhetetlenné válik
a válaszadók a kérdőíven felül is vállalkoztak arra, hogy tapasztalataikat megosszák (videokonferencia, interjú, hospitálás, közös vizsgáztatás)	hiányos kitöltés , a teljes adatsor begyűjtéséhez újabb emlékeztető megkeresés szükséges (egy-egy esetben csonka marad az adatsor)

7. táblázat. Az adatgyűjtés tapasztalatai

A megkeresett kollégák elérhetőségének egy részét az idegen nyelvi képzéseket korábban vagy jelenleg ajánló középiskolák honlapjain közölt információkból gyűjtöttem, közvetlen (pl. név, szakpár és emailcím) vagy közvetett módon (pl. különös közzétételi lista, beiskolázási dokumentum, pedagógiai program vagy órarend segítségével „visszafejtve”). A vizsgálat előrehaladtával a válaszadók egy része más, földrajzot idegen nyelven tanító kollégák elérhetőségének megadásával is segítette az adatgyűjtést, így több olyan kollégához is eljutottam, akikhez az első adatgyűjtési szakaszban – iskolai adatok vagy visszajelzés híján – nem sikerült (7. táblázat). A KIR intézményi adatai, valamint a Kétnyelvű Iskoláért Egyesület

(KIE) adatbázisa mellett az érettségi vizsgákkal kapcsolatos rész kutatás során az Oktatási Hivatal felől is hozzájutottam elérhetőségekhez.

A kérdőíves felmérésre 2022. augusztus 10. és 2023. június 15. között, kampányszerű adatfelvétellel, több szakaszban került sor. Három, összesen 120 itemből és 79, tematikusan csoportosított állításból álló kérdőívet osztottam meg a kitöltőkkel Google Form űrlapok formájában.

- Az első kérdőív a tanárok szakmai háttéréről, képzettségéről, földrajzoktatásban eltöltött éveiről, kapcsolatrendszeréről, szakmai gyakorlatáról és annak bemutatásáról szólt.
- A második kérdőívben a célnyelvű földrajzórakon jellemző taneszközökre, nyelvhasználatra, szakmódszertani és értékelési gyakorlatra, valamint a tanárképzésre vonatkozó kérdések szerepeltek.
- A harmadik kérdőív kérdései a célnyelven tett földrajz érettségi vizsgát és a tehetséggondozás témáját érintették.

A kérdések többsége feleletválasztásos, többszörös választásos kérdésekből állt, ezeket a kérdőív témájához kapcsolódó állítások követték, melyeket négyfokú Likert-skálán kellett értékelniük a válaszadóknak (lásd. Melléklet 1.).



9. ábra. A kérdőíves felmérésben érintett területek

A kérdéssor a szaktanári munka minden, a kutatás szempontjából releváns területét érintették, azaz a szakmai gyakorlat (tapasztalat, végzettség, óraszámok, taneszközök, módszertan, nyelvhasználat) mellett a tanítás napi dimenzióin kívül eső területeket, háttérismereteket (jogsabályi keretek, tanárképzés, továbbképzések, hálózatosodás) is igyekezett feltárni (9. ábra). Ennek megfelelően a kérdőívek kitöltése jóval több időt, analitikusabb gondolkodást és önreflexiót igényelt a válaszadóktól.

Minden kérdőív végén lehetőség nyílt az adott területtel kapcsolatos egyéb tapasztalatok, gondolatok, problémák megosztására, illetve a felmerülő pontatlanságok, képzések közötti eltérések jelzésére. A válaszadók egyharmada élt a szabad véleményalkotás lehetőségével, néhányan pedig inkább közvetlenül emailben vagy csatolt fájlban összegyűjtve küldték el meglátásaikat. Ezen vélemények több ponton is árnyalták az általam ismert és megtapasztalt szakmai összefüggéseket, sőt, új kutatási irányokat is felvetettek. A velem megosztott tartalmak között – a személyes véleményeken túlmenően – tananyaggyűjtő

honlapok, témavázlatok, cikkek, tanárképzési dokumentumok, tanárok által jegyzett szakmai anyagok és jogszabályi hivatkozások is szerepeltek.

A kitöltők segítőkészsége és közlékenysége nagyban hozzájárult ahhoz, hogy mélyebb benyomásokat szerezzek az iskolai mikrokörnyezetről, a tanárok munkavégzését, eredményességét, szakmai fejlődését, kibontakozási lehetőségeit meghatározó tényezőkről, problémákról, korlátokról. Többen hiánypótlónak nevezték a kutatást, ami megerősített abban a meggyőződésemben, hogy az idegen nyelvű tantárgyoktatás átfogóbb és analitikusabb vizsgálata egyaránt fontos és időszerű.

A kérdőíves adatfelvétel keretében sikerült egy levelezőlistát létrehozni, amely azóta is kommunikációs csatornaként szolgál a kutatásban résztvevő tanárok, valamint a kutatásból kimaradó, de földrajzot idegen nyelven tanító kollégák felé. Ezen a felületen kerül sor az idegen nyelvű földrajzoktatást érintő szakmai programokkal, konferenciákkal kapcsolatos hírek megosztására, valamint a kutatás bizonyos elemeinek, eredményeinek bemutatására (pl. videokonferenciák és tananyagfejlesztési projekt a 2023-24-es tanév során), de az idegen nyelvű földrajz érettségi tapasztalatainak összegyűjtésében, véleményezésében is sikerült mozgósítani a levelezőlistán szereplő tanárokat.

Az online kapcsolati háló bővülése mellett az „élő” kapcsolatok is megerősödtek, személyes találkozókra, iskolalátogatásra is sor került, több kollégával sikerült találkozni szakmai programok (pl. kéttannyelvű iskolák konferenciája, tanárképzési fórum, közös emelt szintű vizsgáztatás) alkalmával. Ezek az események mind a hálózatépítési dimenziót erősítik, ugyanakkor a tudatosabb szakmai jelenlét támogatása is fontos cél. Jó lenne, ha a kollégák még határozottabban képviselnék az idegen nyelvű földrajzoktatás és a kétnyelvű oktatás világát, tudatosabban keresnék a lehetőségét, hogy saját gyakorlatukat, eredményeiket bemutassák.

5.3. A vizsgált minta csoportjellemezői

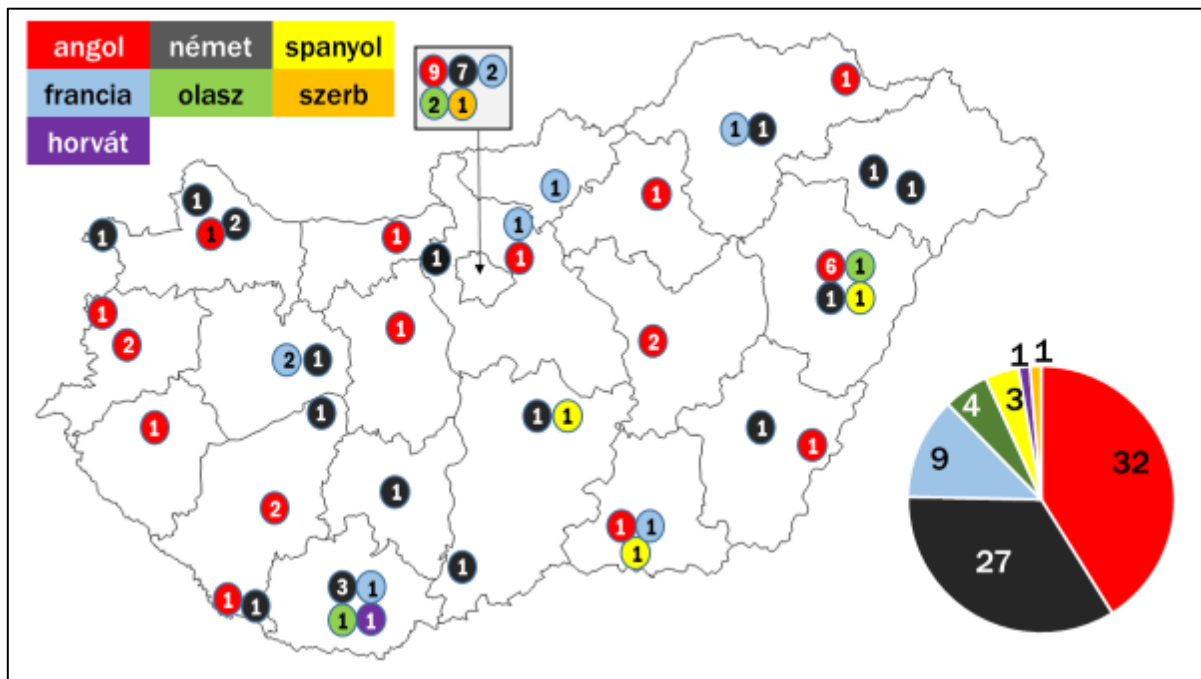
A vizsgálatban **76**, földrajzot jelenleg vagy korábban, legalább egy tanéven keresztül idegen nyelven tanító középiskolai tanár megkerdezésére került sor, ami jóval meghaladta a tervezett – és várt – elemszámot. Mivel a tanárokhoz számos hasonló, szakdolgozattal, diplomamunkával, egyetemi vagy egyéb szakmai kutatással összefüggő kérdőíves felmérés eljut – ezek egy részének kitöltése pedig nyilván intézményi elvárás –, ezért rendkívül pozitívnak látom, hogy a megkeresettek döntő többsége élt a vizsgálatban való részvétel lehetőségével. Összességében a potenciális válaszadók (azaz a megkeresett, elérhető tanárok) háromnegyedét – több mint 80 fő – sikerült bevonni az adatgyűjtésbe, ami egy köznevelési kutatásban kifejezetten magas részvételi aránynak mondható. A megkeresett kollégák közül többen személyes okokból – pl. pályaelhagyás, nyugdíjazás óta eltelt idő, beazonosíthatósági aggályok – nem kívántak részt venni a vizsgálatban, ami jó eséllyel a pedagógustársadalomban munkáló bizonytalansággal és bizalmatlansággal is magyarázható. Néhány kolléga pedig csak egy-egy rövidebb adatgyűjtés, részkutatás vagy videohívás erejéig tudott rendelkezésre állni.

Tannyelvi és területi eloszlás

A válaszadó tanárok 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 angol és német nyelven is tanítja. Több olyan iskola is van (pl. spanyol nyelvű 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, iskolaközi programok), amely a kutatással kapcsolatos megkeresés és a kérdőívek megosztásában is tetten érhető volt.

A válaszadók egyharmada, **21** fő budapesti középiskolában, míg **37** fő megyeszékhelyen, **18** fő pedig egyéb településen tanít(ott). A nagyobb iskolaközpontok közül Debrecent 9, Pécs 5, Győrt, Szegedet és Veszprémet 3-3 válaszadó képviseli, de a kutatásban megjelenik a kétnyelvű oktatást már évtizedek óta folytató kisvárosi iskolákban (pl. Aszód, Barcs, Gyöngyös, Mezőberény, Mosonmagyaróvár, Nagykálló, Pásztó, Pilisvörösvár, Velenye) tanító kollégák véleménye is. Kilenc olyan település van, ahol különböző nyelven tanító kollégák egyaránt részt vettek a felmérésben. A kétnyelvű képzések nyelvi és területi eloszlása miatt eleve jelentős különbségek vannak a bevonható tanárok számában, de sikerült minden megyéből legalább egy főt bevonni a kutatásba (2. térkép).

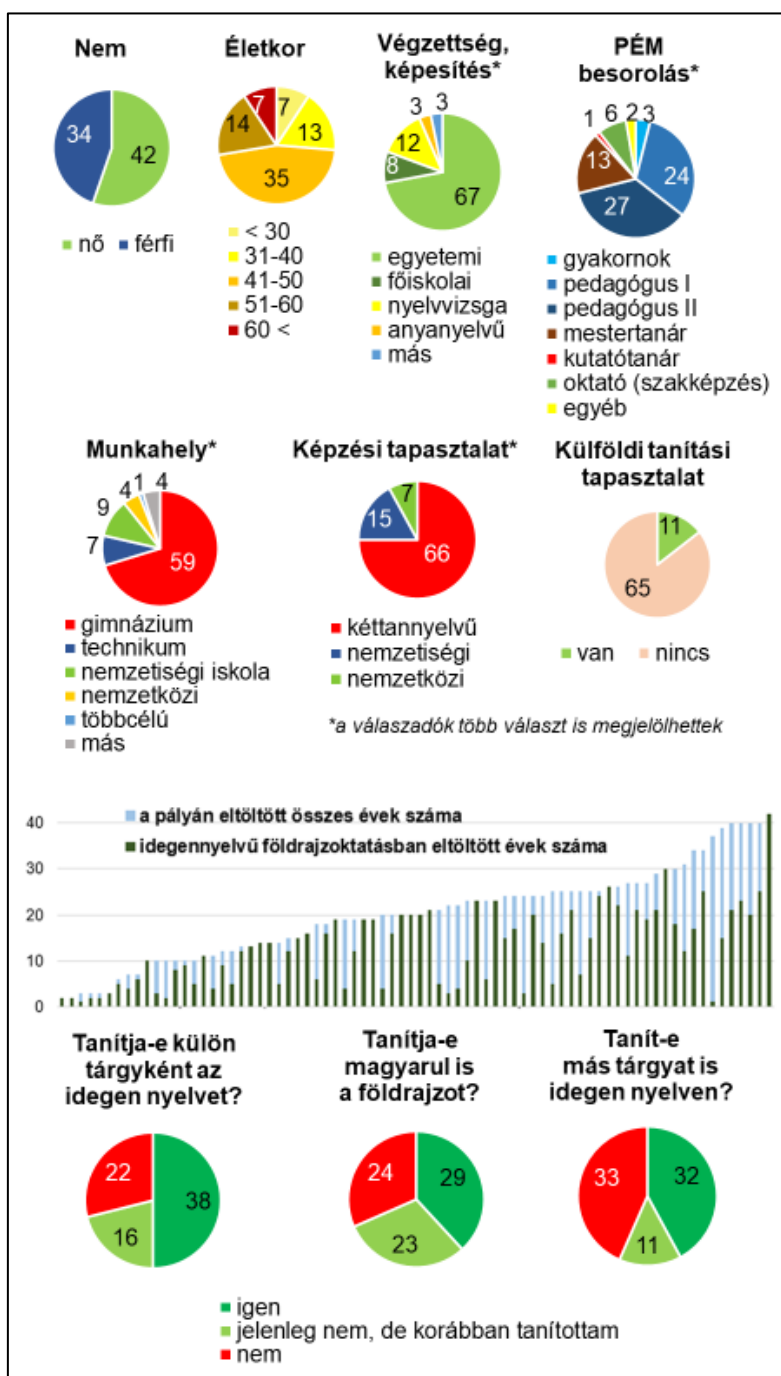


2. térkép. A kérdőíves felmérésben résztvevő tanárok település és tannyelv szerint

Pályakép

A válaszadók valamivel több, mint fele nő (42 fő). A korosztályi eloszlás egy majdnem tökéletes haranggörbével írható le, a válaszadók közel fele a 41-50 év közötti korcsoportba tartozik, míg a legfiatalabb és legidősebb korcsoportot egyaránt 7-7 fő képviseli. A pályán töltött évek száma szempontjából (2-42) közel negyven év különbség van a legfiatalabb pályakezdő és legtapasztaltabb, nemrég nyugdíjba vonult válaszadó között. A válaszadók által pályán töltött évek száma átlagban 20,82, ebből átlagosan 13,50 év volt az idegen nyelven történő földrajzoktatásban eltöltött idő az adatfelvétel időpontjában. A megkérdezettek nagyjából egyharmada (22 fő) karrierje egészét az idegen nyelvű földrajzoktatásban töltötte, további 29 fő pedig a tanítással töltött évei legalább felében idegen nyelven tanította a tárgyat. A karrierjük minden évében idegen nyelven tanítók között minden korcsoportban találunk példákat, ugyanakkor a pályán töltött évek száma nem jelent automatikusan nagy mennyiségű

tapasztalatot a témakörben, hiszen az idegen nyelvű földrajzórák (és az azokhoz kapcsolódó pedagógiai-értékelési feladatok) csak a munkaidő egy részét töltik ki.



10. ábra. A kérdőíves felmérésben résztvevő tanárok pályaképe (76 válaszadó alapján)

Az idegen nyelvű földrajzoktatásban csak néhány éves tapasztalattal rendelkezők aránya viszonylag alacsony. Ennek oka lehet például az, hogy ők jellemzően a nyelvet tanították tantárgyként (és a földrajzot csak alkalmasszerűen, egy-egy évfolyamon vagy periódusban), de akár az iskolák képzési kínálatának megváltozása, tannyelvek és tantárgyak ki- és bevezetése, vagy egy esetleges munkahelyváltás (pl. két tanítási nyelvű iskolába „igazolás” a nagyobb szakmai kihívás reményében) is magyarázhatja. A részvételi hajlandóság minden generációban magas volt – ahogy ez a korosztályi eloszláson látható –,

de a fiatalok között különösen, szinte minden megkeresett tanár részt vett a kutatásban, sőt, néhányan a kutatásból leágazó együttműködésekben is szerepet vállaltak.²⁵

Iskolatípusok és szakmai tapasztalat

A válaszadók háromnegyede gimnáziumban és elsősorban két tanítási nyelvű képzésben tanít. A nemzetiségi oktatást folytató iskolákat és a szakképző intézményeket (ma technikumok, korábban szakgimnáziumok) kevesebben képviselik. Az iskolatípusok és képzési formák kombinációja (pl. két tanítási nyelvű nemzetiségi oktatási folytató gimnázium, két tanítási nyelvű technikum, két tanítási nyelvű és nemzetközi tanrendű képzést is folytató intézmény), valamint az egyes iskolatípusok közötti átjárás, áttanítás a válaszokban is megjelenik. Tizenegy válaszadónak van több képzési formában szerzett tapasztalata (kéttannyelvű-nemzetiségi: 6 fő; kéttannyelvű-nemzetközi: 4 fő; nemzetiségi-nemzetközi 1 fő), közülük többen az adatfelvétel időpontjában is egyidejűleg két képzési formában tanították a földrajzot. A válaszadók közel 60%-a olyan intézményben tanít, amelyek nyelvi képzése már 1994 előtt indult, tehát három-négy évtizedes hagyományra tekint vissza. A viszonylag fiatal, 2010 után indított képzéseket csak 6 kolléga képviseli, de közülük többen más, hasonló képzésben is dolgoztak korábban, tehát nagyobb munkatapasztalattal rendelkeznek.

A pedagógus-értékelési rendszer (PÉM) szerinti besorolás alapján a megkérdezettek kétharmada (51 fő) a pedagógus I. és II. kategóriába tartozik, de a mintában szerepel több mint tizennégy mester- és kutatótanár, valamint három gyakornok is. Bár a technikumok fenntartóváltása óta az ott dolgozó kollégáknak „oktató” a hivatalos megnevezése, ezen kollégák is korábban már nagy valószínűséggel átestek a pedagógus-minősítési folyamaton, de a fokozatot csak egy részük adta meg.²⁶

A válaszadók döntő többsége egyetemi diploma birtokában tanítja idegen nyelven a földrajzot, a főiskolai végzettséggel és/vagy felsőfokú nyelvvizsgával tanítók aránya kisebb. Van, aki több képesítéssel egyszerre rendelkezik, néhány kolléga pedig szakirányú továbbképzés keretében szerzett képesítést (de nem végzett nyelvszakot és nem is tervezi). Bár a vizsgálat elsődleges nyelve a magyar volt, az évek óta hazánkban élő, a képzés célnyelvét anyanyelvként használó, de magyarul kommunikálni képes tanárokat is igyekeztem bevonni a vizsgálatba. Három ilyen tanár van a válaszadók között: ők is a magyar nyelvű kérdőíveket töltötték ki, de egyedi kérésre azokat – a kevésbé egyértelmű részekre koncentrálni – angol nyelvű kérdésekkel egészítettem ki.

A középiskolai tanulmányok felhajtóereje is kiolvasható az adatsorokból, hiszen 18 válaszadó maga is kétnyelvű képzésben (8 német, 4 angol, 3 francia, 1-1 spanyol, horvát és szerb) végezte középiskolai tanulmányait. Bár az érintettek között a fiatalabb korcsoportokba tartozó, egykori „kéttannyelvűsök” dominálnak, a legtapasztaltabbak között is találunk pl. nemzetiségi oktatásban nevelkedő, majd oda visszatérő kollégákat. A középiskola és a tanárképzés éveinek utánpótlásképzésre gyakorolt hatása különösen nagy fontossággal bír a kétnyelvű programokban, amelyek eredményessége jelentős részben az idegen nyelvű tantárgyoktatás sikerességén múlik. Az ehhez elengedhetetlen szakos ellátottság terén azonban igen erős fluktuáció rajzolódik ki az elmúlt tíz év vonatkozásában.

²⁵ Az adatfelvétel óta eltelt idő alatt a válaszadók közül néhányan nyugdíjba mentek, általános iskolába „igazoltak” vagy elhagyták a pályát. Ezzel egyidőben azonban új kollégák is feltűntek a kutatás horizontján, akiket be lehetne csatornázni további vizsgálatokba, szakmai együttműködésekbe.

²⁶ A PÉM-besorolás ugyan alátámasztja a tanárok tapasztalatával, szakmai előmenetelével kapcsolatos megállapításokat, de a tanárok pályaképének ezen részlete a minősítési rendszer aktuális átalakítása miatt időközben okafogyottá vált.

30 válaszadó iskolájában három vagy több kolléga tanította idegen nyelven a földrajzot a felmérést megelőző tíz évben, 15 iskolában azonban a válaszadó jelentette egy személyben az idegen nyelvű földrajzoktatást. Tizenhat válaszadó intézményében anyanyelvi lektor is tanította a tárgyat – többségük németül vagy az újlatin nyelvek egyikén (a spanyol ezen belül is kiemelkedik) –, ami arra enged következtetni, hogy bizonyos iskolákban az anyanyelvű tanárok szerződötésekor nemcsak a jogszabályoknak való megfelelés számít, hanem a hosszú távú stabilitás, a hitelesség és a tantárgyoktatásba történő bevonás lehetősége egyaránt fontos szempont. Ezt azonban árnyalja az a gyakorlati tapasztalat, hogy a külföldről érkező anyanyelvi lektorok között nagyon nehéz olyat találni, aki évekre elköteleződne a hazánkban való tanítás mellett. Sok esetben az intézmények inkább az eleve évek óta itt élő, megfelelő végzettséggel rendelkező, az oktatási rendszert valamennyire már ismerő anyanyelvi tanárok között keresnek olyat, aki hosszabb távra is vállalná a tantárgy(ak) célnyelven való oktatását.

Tantárgyak

Az idegen nyelvű földrajzoktatás gyakorlata a tantárgyoktatás és a nyelvoktatás halmazának metszetében helyezhető el a legegyszerűbben, ami azt feltételezi, hogy a földrajzot idegen nyelven tanító tanárok a nyelvtanítás, a magyar nyelvű földrajzoktatás és az idegen nyelvű tantárgyoktatás terén is rendelkeznek valamennyi szakmai tapasztalattal. A válaszadók 72%-a (55 fő) legalább két terület tapasztalatával rendelkezik, közülük 21 válaszadó mindháromat bejelölte (ebből 5 fő az adatfelvétel időpontjában mindhárom területen egyaránt aktív volt), ők tannyelv, korosztály, iskolatípus és tapasztalat szempontjából teljesen heterogén csoportot alkotnak. A mindhárom kérdésre nemleges választ adók (2 fő) között van pályakezdő és pályaelhagyó is, ez részben igazolja válaszaikat. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a három terület eltérő módszertani felkészültséget követel meg a tanároktól és ennek a kihívásnak nem tud mindenki megfelelni, még akkor sem, ha az adott tárgy tanításához egyébként megfelelő végzettséggel rendelkezik.

A többszörös válaszadásnak alapvetően adminisztratív, munkaszervezési okai vannak, hiszen a földrajz célnyelven történő tanítása – az alacsony tantárgyi óraszámok miatt – önmagában nem ad ki teljes óraszámot (heti 22-24 óra), még akkor sem, ha a földrajzot csoportbontásban tanítják (jellemzően a két tanítási nyelvű képzésekben), ami kétszer annyi órátömeget jelent, mint amennyi a magyar nyelvű földrajzoktatásra jut. Ebből fakadóan számos kollégának magyar nyelvű földrajzórái is vannak. Sőt, a tanárok döntő többségének a földrajzórák mellett más tárgya(ka)t, pl. magát az idegen nyelvet (a válaszadók 50%-ára jellemző), célnyelvi civilizációt vagy akár egy harmadik szaknak megfelelő tárgyat (pl. történelem, biológia) is tanítaniuk kell.

A válaszok azt tükrözik, hogy a földrajzot idegen nyelven tanítók az iskolai képzéseken belül több tárgy keretében is tudják „hasznosítani” képzettségüket, nyelvtudásukat, ez a sokoldalúság és rugalmasság pedig az intézmények számára felértékelődik, hiszen a képzések tervezése, fenntartása nem valósulhat meg ezen kollégák szerepvállalása nélkül. Bár a kutatásban erre vonatkozó adatok gyűjtésére nem került sor, feltételezhető, hogy más, tantárgyukat célnyelven tanító kollégák körében is hasonló következtetésekre jutnánk.

Összességében elmondható, hogy a válaszadók egy egyenletes koreloszlású és jelentős szakmai tapasztalattal rendelkező csoportot alkotnak. A minta nagysága az elérhető tanárok számához viszonyítva számottevő, területi eloszlás, település- és iskolatípus, valamint tannyelv terén pedig egyaránt kiegyensúlyozott, így a kutatás szempontjából reprezentatívnak tekinthető.

6. Taneszközök, tananyagfejlesztés és tananyagmegosztás kérdései

A kétnyelvű középiskolai programok évtizedek óta alapvető tankönyv- és taneszközellátottsági problémákkal küzdenek. Míg a magyar nyelvű földrajzoktatásban tanulók számára egymással párhuzamosan több különböző tankönyv – beleértve a legutóbbi tankönyvfejlesztések termékeit is – és egyéb kiadvány (feladatgyűjtemény, érettségi gyűjtemény, témavázlat, atlasz) is rendelkezésre állt, a földrajzot idegen nyelven tanulóknak csak töredéke jutott hozzá a tantárgyi tartalmak elsajátítását segítő idegen nyelvű taneszközökhöz. Látva a rohamosan digitalizálódó oktatási környezetet és a tanulók átalakuló taneszközhasználati szokásait, már a tankönyvek szerepe is megkérdőjeleződik, ezért talán már nem is időszerű számonkérni a tankönyvhiányt az oktatásirányítás és a tankönyvkiadás szereplőin. Ugyanakkor tény, hogy a kétnyelvű oktatásban földrajzot idegen nyelven tanulók számára a nyelvi kihívások mellett technikai akadályok is nehezítik a tantárgy tanulását.

A kétnyelvű programok igényeinek lefedése tehát a taneszközfejlesztés szempontjából mindig is nagy, sőt, idővel egyre nagyobb kihívást jelentett. Az idegen nyelvű tantárgyoktatás taneszközigényeinek – legalább részleges – kielégítése rendre kimaradt a többszöri tantervváltások okán lezajló taneszközfejlesztési hullámokból, marginális helyzetbe és kényszermegoldások közé szorítva a tantárgyat idegen nyelven tanulók tízezres nagyságrendben mérhető közösségét.

Kifejezetten kétnyelvű intézményekre irányuló összehangolt taneszközfejlesztési szándék, projekt jelenleg sincs – vagy ha van is, az nem publikus, a szaktanárok és a témával foglalkozó kutatók számára sem látható. A fejlesztések egy-egy nyelvre vagy taneszközre korlátozódnak, ami csak részben enyhíti a taneszközhiányból fakadó problémákat. Miután az Oktatási Hivatalban fejlesztett tankönyvek az aktuális tantervi szabályzók és az érettségi vizsgakövetelményben foglaltaknak megfelelően készülnek, az idegen nyelven elkészítendő taneszközöknek is ezt kellene követnie, Ugyanakkor az oktatásirányításban sorvezetőként kezelt egységességi elv szellemében számos különböző nyelven, egymással párhuzamosan kellene elkészíteni, függetlenül attól, hogy létező tankönyvek fordításáról vagy adaptálásáról van szó. A központi tankönyvfejlesztéstől független egyéb kiadók természetesen élhetnének azzal a lehetőséggel, hogy a kétnyelvű intézmények taneszközellátási gondjainak enyhítésére maguk is fejlesztésbe kezdjenek egy-egy nagyobb nyelven, ugyanakkor bár az így elkészített könyvek nem feltétlenül kerülnének tankönyvlistára, ami jelentősen korlátozná a gyakorlati használatukat. Arról nem is szólva, hogy a földrajzot az adott idegen nyelven tanulók száma még mindig csak töredéke a tanulói sokaságnak, azaz a fejlesztés piaci szempontból nem

Ehhez a kettősséghez adódik hozzá az a kétnyelvű programokban alapvető elvárás, hogy a taneszköz a tantervi megfelelés mellett az idegen nyelvű tantárgyoktatás igényeit is kiszolgálja. Mivel a kétnyelvű programok zömében a tantárgyak tanítása a tartalomalapú – vagy tartalomba ágyazott – nyelvoktatás keretében, a modern kommunikatív nyelvoktatás és kompetencia-fejlesztés céljainak figyelembevételével valósul meg. A földrajzot idegen nyelven tanítók részéről joggal merülhet fel az az elvárás, hogy a kétnyelvű iskolatípusra fejlesztendő tankönyvek ezt a szemléletet (is) tükrözzék, megfelelően annak a hat nyelvi szintből felépülő Közös Európai Referenciakeretnek (KER), amelyhez az egész hazai nyelvoktatás tantervi szinten igazodik.

Az elmúlt két évtizedben alig találni példát a meglévő tankönyvek fordításától független, a programok igényeit figyelembe vevő, gyakorló tanárok közreműködésével fejlesztett taneszközökre. Nagyon kevés megfelelő minőségű, idegen nyelvű földrajzoktatásra alkalmas, hazai viszonyokra adaptált taneszköz áll az iskolák rendelkezésére. Ilyen taneszközök, egyedi

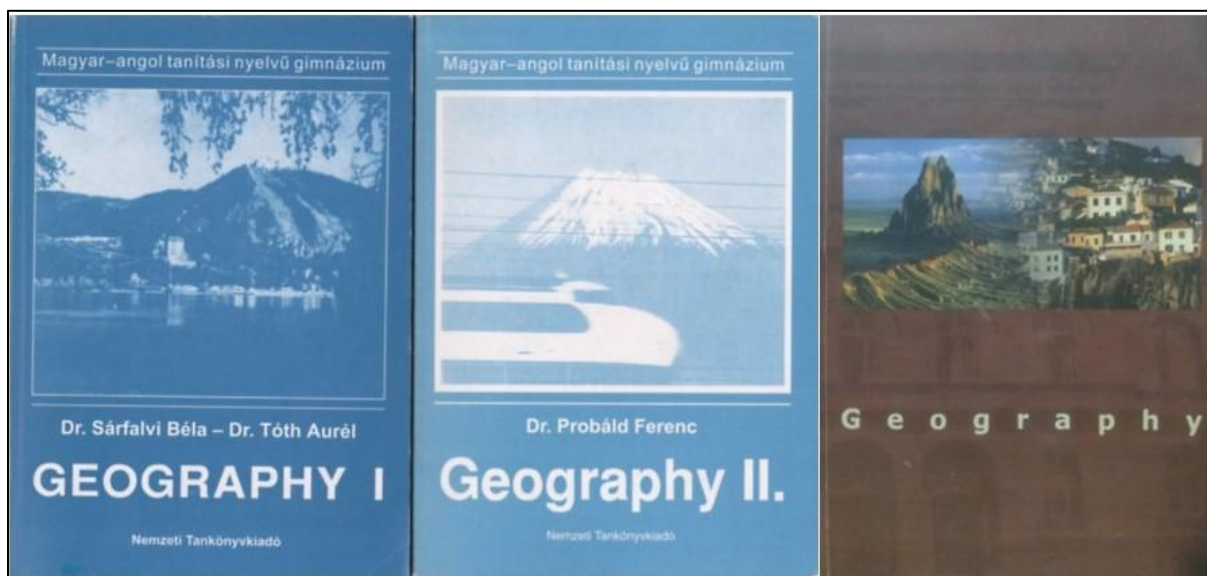
fejlesztések szigetszerűen léteznek, de nyilvános felületen nem elérhetők, és kereskedelmi forgalomba sem kerültek, csak a tanárok közötti információáramlás és tapasztalatcsere részeként juthatnak hozzá az érdeklődő tanárok.

A digitalizációból és a képzésspecifikus taneszközhányból tehát egyszerre következik, hogy a szaktanárok „hatáskörébe” kerül át a tankönyveket kiváltó taneszközök elkészítése, aktualizálása és megosztása. Ahogy a későbbiekben bemutatandó kutatásból kiderül, az egyéni taneszközfejlesztésnek és tananyagmegosztásnak számos módja létezik a szaktanárok gyakorlatában, sőt, a taneszközhányban a kollégák egy része mozgásteret, alkotói szabadságot lát, ahol nagyobb szerep jut az önállóságnak, a kreativitásnak és a tanári autonómiának.

6.1. Taneszköz-ellátottság az idegen nyelvű földrajzoktatásban – múlt és jelen

A földrajz nem egyedileg elhanyagolt tárgy, bár tudományterületenként változó, hogy milyen mennyiségű és minőségű merítési lehetőség állt rendelkezésre a taneszközök terén. Bár mind a kilencvenes, mind a kétezres években születtek kézzelfogható taneszközök a földrajzot idegen nyelven tanítók és tanulók számára, azok jellemzően létező tankönyvek tükörfordításai voltak és már akkor sem feltétlenül feleltek meg a kétnyelvű képzések követelményeinek, szaknyelvi hiányosságaik mellett a nyelvi készségfejlesztésre sem fektettek kellő hangsúlyt.

A modern kétnyelvű programok „hőskorában” jellemző forráshiányra emlékeztetnek például az angol-magyar két tanítási nyelvű programok beindulásával és felfutásával szükségessé vált, részben vagy teljes egészében tükörfordított földrajz tankönyvek, melyek ma már muzeális értéket képviselnek, szinte csak iskolai könyvtárakban és antikváriumokban lelhetők fel (11. ábra). Tartalom szempontjából ezekben a könyvekben a természetföldrajzi témakörök dominálnak, a társadalom- és gazdaságföldrajzi részek viszont teljesen elavultak.



11. ábra. Angol-magyar nyelvű képzésekben régebben használt földrajz tankönyvek (forrás: bookline.hu)

Míg a Geography I. és II. rendszerváltás előtti gondolatiságot tükröz, a több mint tíz évvel később összeállított Dolmányos-féle könyvben a világgazdasági összefüggések bizonyos aspektusai már megjelennek, de a globális problémák csak érintőlegesen kerülnek említésre (Keszei, 2007; Paja, 2019). Közös jellemzőjük, hogy a nagy mennyiségű lexikális

információ mellett gyenge kivitelű, esetenként túlzásfolt ábrákat és térképeket tartalmaznak, feladatokat viszont alig, így a tanulói munkáltatást szinte teljesen a tanárra bízzák. A nehézkes nyelvezetű szöveg megértéséhez és feldolgozásához a fejezetekhez kapcsolódó szöszedetek csak részben nyújtanak segítséget.

Bár a tükörfordított taneszközök az 1990-es években még talán valamelyest enyhítették az akut taneszközhiányt, fenti hiányosságaik miatt sem szaknyelv átadására, sem az önálló tanulásra nem bizonyultak alkalmasnak (Vámos, 2009). A kurrens nyelvpedagógiai elvárások szemszögéből nézve is teljesen korszerűtlennek tűnnek, ami nem meglepő, hiszen az idegen nyelvű tantárgyoktatásban ma népszerű tartalomalapú nyelvoktatás csak jóval a tankönyvek elkészültét követően vált szélesebb körben is ismertté, így a fenti anyagok fejlesztését a modern oktatási áramlatok nem befolyásolhatták (Paja, 2019).

Óraszám és tananyag arányát tekintve a középiskolai földrajzoktatás lehetőségei – a 2020-as kerettanterv-frissítés keretében végrehajtott tartalomátrendezés eredményeként – jelentősen romlottak, egy tanítási órára fajlagosan még mindig sok kerettantervi és tankönyvi tartalom jut. A csökkentett óraszám a kerettantervi elvárások teljesítéséhez, a létező gyakorlatban használt – óraszámhoz igazított – tankönyv tisztességes feldolgozásához, a kreatív készségfejlesztéshez, projektoktatáshoz a magyar tannyelvű oktatásban sem (volt) elegendő. Miért lenne hát elegendő az idegen nyelvű tanításban, ahol eleve több időre van szükség egy egységnyi tananyag megtanításához – és amihez még kerettanterv szerint aktualizált, a tanulók nyelvtudásának megfelelő tankönyvek sem készülnek?

Számos kétnyelvű képzésben dolgozó tanár a tankönyvkiadásért felelős Oktatási Hivataltól várja a vonatkozó taneszközök fejlesztését, ugyanakkor a hivatal által képviselt egységesség elve a taneszközfejlesztés folyamatában is érvényesül. Mivel főszabály szerint minden magyartól eltérő tannyelvre el kellene készíteni az adott tankönyvet, így azok – részben költségvetési okokból, részben kapacitáshiányból – egyik nyelvre sem készülnek el. A kétnyelvű programokat működtető iskolák közös lobbitevékenysége, érdekérvényesítő ereje korábban sem helyezett számottevő nyomást a taneszközfejlesztés folyamatára, ráadásul a kisebb nyelvek esetén az érintett diákok és tanárok száma sem indokolja az egységes álláspont „lazítását”, átértékelését.

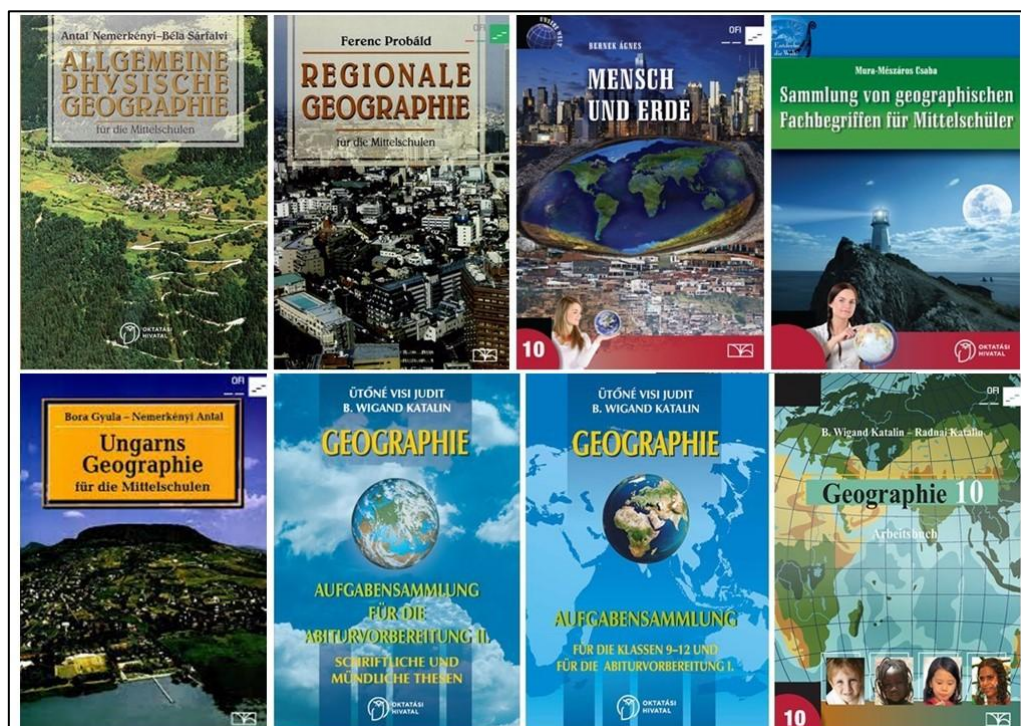
A nemzetiségi képzésekben valamivel jobb a taneszközökhöz való hozzáférés, részben azért, mert a nemzetiségi nyelvre lefordított földrajz tankönyvek szerepelnek a rendelhető tankönyvek listáján, részben pedig azért, mert a szomszédos országokban elérhető taneszközök földrajzi tartalmak szempontjából is jóval közelebb esnek a hazai földrajzoktatás gyakorlatához, mint az angolszász, német vagy újlatin nyelvterületről beszerezhető tankönyvek. Ezek a nemzetiségi oktatásra készített taneszközök sem aktualizáltak, ami a természetföldrajz tanítása kapcsán jóval kevésbé jelent problémát., a társadalom- és gazdaságföldrajzi ismeretek viszont dinamikusabban változnak, ráadásul az aktuális NAT égisze alatt a regionális földrajzi tartalmak néhány leckényire szűkültek, így ezen taneszközök kerettanterv és érettségi követelmények szerinti felülvizsgálata mindenképpen indokolt lenne.

A központi tankönyvellátó (KELLO) online tankönyvkatalógusában aktuálisan négy nemzetiségi nyelvre – horvát, német, román, szlovák – találni földrajz taneszközöket (12. ábra). Jellemzően a korábbi kerettantervekre készített magyar nyelvű tankönyvek fordításáról van szó, de a német és horvát nyelvű tananyagokban találni gyakorló tanárok közreműködésével készített, fejlesztett és lektorált taneszközöket, mint amilyen például (pl. a hatalmas tapasztalattal rendelkező kollégák által készített német nyelvű munkatankönyve) is (13. ábra). Néhány, az online katalógusban még szereplő taneszköz már nem szerepel a tankönyvjegyzékben, viszont a négyből három nyelven általános iskolai évfolyamokra is

rendelhető földrajz tankönyv. Sőt, a NAT2020-as földrajz okostankönyv a 10. évfolyamon – egyedülálló módon – horvát nyelven is elérhető.²⁷



12. ábra. Horvát, román és szlovák nyelvű középiskolai földrajzoktatáshoz elérhető taneszközök (forrás: KELLO tankönyvkatalógus és tankönyvlista, 2024)

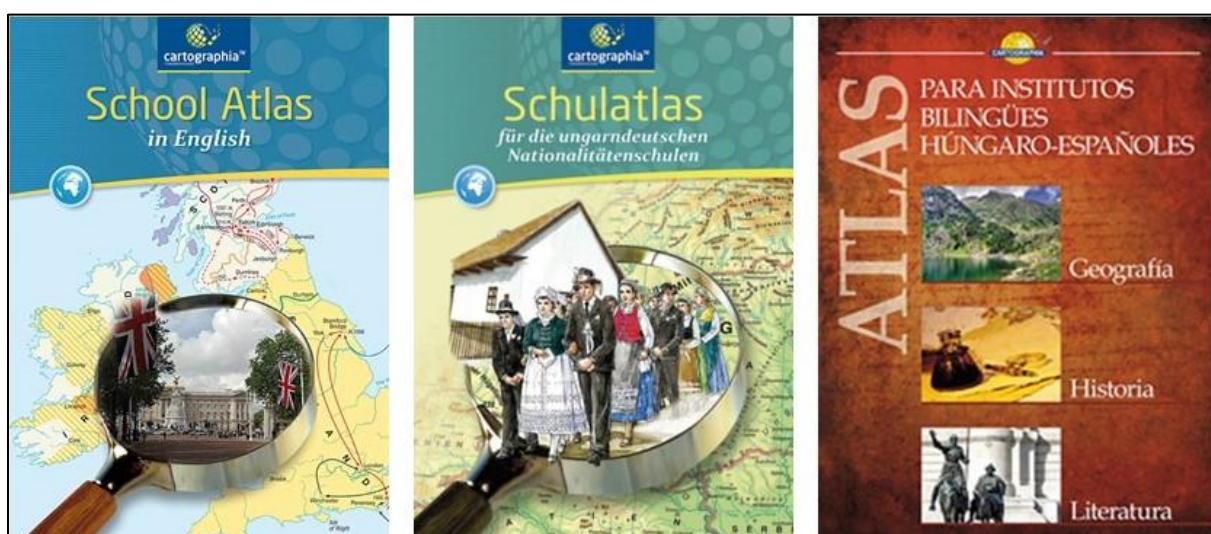


13. ábra. Német nyelvű középiskolai földrajzoktatáshoz elérhető taneszközök (forrás: KELLO tankönyvkatalógus és tankönyvlista, 2024)

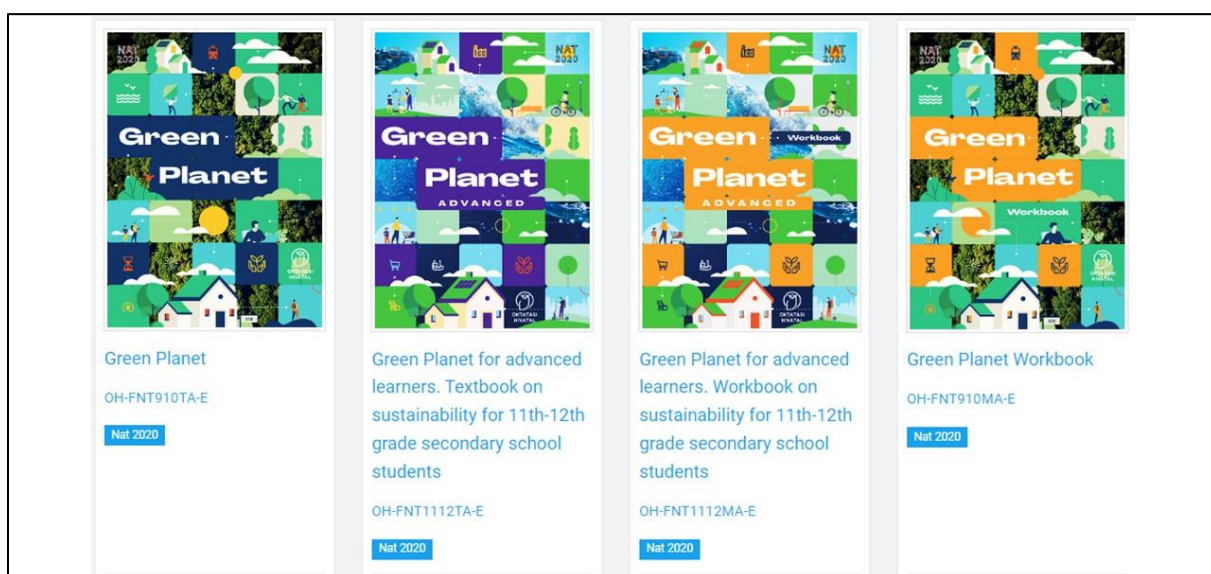
²⁷ Geografija 10. okostankönyv https://www.nkp.hu/tankonyv/geografija_10/

Az utóbbi évtized talán legfontosabb idegen nyelvű földrajzoktatást – és általában kétnyelvű középiskolai oktatást – érintő érdemi taneszközfejlesztését a Cartographia két tanítási nyelvű és nemzetiségi oktatásra adaptált atlaszai jelentik. Az angol és német nyelvű atlaszok arculat és szerkezet terén a magyar nyelvű atlaszokhoz hasonló kiadványok (fejlesztésük a 2012-es NAT-ciklushoz köthető), míg a tartalmában és terjedelmében rövidebb spanyol nyelvű atlasz egy évvel korábbi fejlesztés eredménye (14. ábra).

Tartalmi szempontból ezek hiánypótló, a földrajzoktatás szükségletein jelentősen túlmutató módon taneszközök, mivel a kétnyelvű képzések minden szakaszához, azaz a történelem, a célnyelvi civilizáció, valamint a hon- és népismeret tanításához is nagy segítséget nyújtanak, ezáltal kultúraközvetítésre is alkalmasak. Az angol és német nyelvű atlaszok összeállításában, lektorálásában középiskolai tanárok is részt vettek. (Mivel a KELLO tankönyvlistáján a nemzetiségi oktatással ellentétben a kéttannyelvű képzésekre készített taneszközök nem szerepelnek, a három atlaszból egyedül a német nyelvű érhető el, a másik kettő csak a kiadótól vagy más terjesztőtől rendelhető.)



14. ábra. Két tanítási nyelvű és nemzetiségi oktatásra adaptált atlaszok (forrás: Cartographia)



15. ábra. A Fenntarthatóság angol nyelvű tanítására fejlesztett tankönyvsorozat (forrás: KELLO Tankönyvkatalógus, 2024)

A KELLO tankönyvkatalógusában 2012-es NAT jelöléssel ellátott taneszközök egy része valójában régebbi könyvek fordított és valamelyest aktualizált változata, ami erősíti azt a meggyőződést, hogy az oktatásirányítás részéről nem volt prioritás, hogy a 2020-as NAT-tal összefüggésben bármilyen célnyelvű földrajzi tananyagfejlesztés történjen. (Az atlaszok nem az OH hivatal fejlesztései.) Ezt a képet valamelyest árnyalja, hogy a 2020-as NAT szellemében bevezetett Fenntarthatóság tantárgy angol nyelvű tanításához Green Planet néven (eredetiben Zöld Föld) négy évfolyamra fejlesztett, modern szemléletű taneszközcsomag készült (15. ábra) (Papp Á., 2024). Mivel a földrajz és a természettudomány tantárgyak tematikája több ponton kapcsolódik a fenntarthatósági témakörökhöz, indirekt módon ezek a taneszközök is segíthetik a földrajzot idegen nyelven tanítók munkáját.

A központi taneszközfejlesztésből kimaradó kétnyelvű tagozatokon így elsősorban külföldről beszerzett nyomtatott taneszközökre, a tanárok által egymás között megosztott, saját fejlesztésű anyagokra (prezentációk, vázlatok, munkalapok, feladatok, tematikus szókinccslisták, gyakorlati ötletek), valamint internetes forrásokra épül az idegen nyelvű földrajzoktatás. Ez esetenként kiegészül a jellemzően Erasmus+ (korábban Comenius) mobilitás keretében megvalósuló szakmai programok – külföldi továbbképzések, job shadowing látogatások – tapasztalataival. A külföldi programok hozzásegíthetik a résztvevőket olyan autentikus taneszközök beszerzéséhez is, amelyek segítségével szaknyelvi és módszertani szempontból is stabilabbá válhatnak.

A külföldről behozott tankönyvekkel kapcsolatban megfogalmazott hátrányt – miszerint nem illeszkednek a hazai kerettantervi elvárásokhoz és földrajzoktatási hagyományokhoz – nagyban ellensúlyozza azok tartalmi és didaktikai változatossága. Nem véletlenül örvendenek Európa-szerte nagy népszerűségnek az angolszász (Cambridge, Collins, Oxford, MacMillan, Hodder), német (Westermann/Diercke, Klett), francia (Hachette, Hatier) és spanyol (Santillana) kiadók idegen nyelvű – bizonyos esetekben kifejezetten két tanítási nyelvű – oktatásra fejlesztett sorozatai és online anyagai. Az idegen nyelven tanító földrajztanárok többsége rendelkezik ilyen taneszközökkel, azokat inspirációként, ötlettárként használja fel a tanítási gyakorlatában – ugyanakkor a hazai viszonyokra történő testreszabás meglehetősen időigényes folyamat és nem is mindig van realitása. Bár szigetszerű példák léteznek rá, ezen taneszközök iskolai beszerzése nem feltétlenül élvez fenntartói támogatást, mivel az drága, gyakran kizárólag külföldről és csak alacsonyabb példányszámban lehetséges. (A közös használatból fakadó amortizáció pedig értelemszerűen néhány éven belül újabb példányok beszerzését teheti majd szükségessé.)

Nemzetközi tanrendű oktatásban a megfelelő taneszközökhöz való hozzáférés jóval magasabb, hiszen az adott tanrendre, képzési formára készített, 5-7 évente aktualizált nyomtatott és digitális tankönyvek már a program megkezdésekor a tanárok és diákok rendelkezésére állnak, akár párhuzamosan több kiadó kínálatában is (Kapusi, 2021a). Szaknyelvi tartalom és nyelvhasználat szempontjából ezek jóval tartalmasabb és igényesebb, de a nyelvoktatás általános céljaihoz kevésbé – vagy egyáltalán nem – igazodó kiadványok. Mivel ebben a képzési formában nem a tartalomalapú nyelvoktatás adja a földrajzoktatás kereteit, ezért gyakrabban fordulnak elő a tankönyvekben hosszabb olvasmányok, összetettebb ábrák és feladatok. Ezek a taneszközök elsősorban az anyanyelvi beszélőknek és az adott tannyelvet közel anyanyelvi szinten beszélő tanulóknak készültek, ezért más nyelvtanulók számára nehéznek tűnhet a nyelvezetük. A tananyag feldolgozása magasabb szintű nyelvi kompetenciát igényel, azaz a felhasználó nyelvtudásának függvénye, hogy mennyire hatékonyan tudja használni ezeket a taneszközöket.

A nemzetközi tanrendű képzések keretében megvalósuló földrajzoktatás sokkal inkább téma- és problémaközpontú, kompetencia-alapú szemléletet képvisel. Az egyes témák

feldolgozásában nagy szerepe van a nemzetközi példának, esettanulmányoknak, valamint a tanrendnek megfelelő anyaország környezeti és társadalmi folyamatai is megjelennek, ugyanakkor jóval kisebb hangsúlyt helyeznek a hazánkkal kapcsolatos ismeretekre (Kapusí, 2021a). Magyarország földrajzi folyamatai – külön tematikus egység híján – az egyes témakörökben változó gyakorisággal jelennek meg. Ezek a képzések szemléletük okán tágabb rálátást nyújtanak a világban zajló folyamatokra, de más tanterv mentén, a hazaitól jelentősen különböző tematikai felosztásban, eltérő óraszámokban dolgoznak fel földrajzi problémákat, ezért a nemzettudat erősítésére kevésbé alkalmasak – noha a magyar anyanyelvű tanárok vélhetően jobban törekednek arra, hogy a Magyarországgal kapcsolatos ismereteket (pl. demográfiai folyamatok, környezeti veszélyek) a tananyagba építve összhangba hozzák az adott tanterv földrajzoktatási hagyományait a képzést befogadó országra vonatkozó ismeretanyaggal. A nemzetközi programok tankönyveiben Magyarország jellemzően csak említés szintjén, egy-egy gondolat vagy térképi jelölés erejéig jelenik meg.

A fentiekben túl értékes és autentikus forrásként tekinthetünk a külföldi tantervű oktatáshoz kapcsolódó érettségi feladatsorokra is: az angol nyelvű földrajzoktatásban pl. segítséget jelenthetnek az angliai középszintű (GCSE) és emelt szintű (A-Level) vizsgák feladatai és megoldókulcsai – melyek nyomtatott és digitális formában egyaránt könnyen elérhetők – vagy a BBC Bitesize érettségi témaköröket feldolgozó tematikus oldalai.

6.2. Taneszközfejlesztési kihívások

A 2000-es évek első felében már több, a kétnyelvű iskolák tankönyvellátási problémáikhoz kapcsolódó kutatás is publikálásra került (NEFMI, 2003; Federmayer, 2005; Keszei, 2007; Vámos, 2009). A Vámos által közzétett tapasztalatok az iskolákban folyó fejlesztés és innovációk szerepét igazolták. A vizsgált iskolák és tanárok egy nagyobb része anyagot fejleszt, különböző forrásokat kombinál, de a külföldi taneszközöket csak kis százalékuk vonja be az oktatásba. Bár az összeválogatott anyagok tartalmi, nyelvi és formai kivitelezése, követelményekhez igazítása, egységesítése változatos képet mutat, az iskolák és tanárok többsége felvállalja a saját fejlesztésű anyagok sokszorosításának, „kényszerfénymásolásának” költségeit, mert az még így is kifizetődőbbnek tűnik, mint a hazai tantervektől távoli, drága, importált könyvekben vagy azok adaptálásában gondolkodni.

Vámos kutatásából az is kiderül, hogy bár nyelvek és iskolatípusok terén eltérő igények merülnek fel, a tanári munkát segítő, valamint a tanulást támogató anyagokra (földrajzi atlasz, szakszöveget, feladatgyűjtemény, érettségi vázlatgyűjtemény) egyaránt szükség lenne. Tankönyvfejlesztési igények terén a történelem és a matematika mögött a földrajzot jelölték meg a leggyakrabban a kutatásban megkeresett iskolák, de az akkor megkérdezett tanárok inkább szerettek volna kétnyelvű képzésre készített anyagokat, mint tükörfordított tankönyveket (Vámos, 2009).

A publikálás óta eltelt 15 év alatt a nehézségek és a szükségletek terén sem történt számottevő változás, bár a fokozódó digitalizáció és az online tanulás-támogatási csatornák kiszélesedése némileg átformálta az igényeket. Szemben a forráshiányos, internet előtti „hőskorral”, a tananyagok közötti válogatást ma már nem elsősorban a megfelelő anyagok hiánya teszi nehezzé, hanem a világhálón fellelhető – és idővel folyamatosan bővülő – források „szélessége” és „mélysége”. Egy-egy jól átgondolt szöveget, ábragyűjtemény, vázlat vagy prezentáció önmagában is alkalmas lehet a tanulás támogatására, de a források jó arányérzékkel létrehozott keveréke sokoldalúbb és hatékonyabb készségfejlesztést tesz lehetővé. A diákok eszközhasználati és tartalomfogyasztási szokásaihoz szorosabban illeszkedő, különböző alkalmazásokat egyesítő online platformokkal pedig lényegében bármilyen nyomtatott taneszköz kiváltható.

A koronavírus-járvány miatt bevezetett munkarend ugyan minden iskolatípusban és képzési formában katalizálta a digitális tananyagkészítést és -megosztást, a jó minőségű, kipróbált, testreszabható taneszközök továbbra is elsősorban a motiváltabb, digitális környezetben jártas, a szakmai és szaknyelvi követelményeket, elvárt kompetenciákat egységben látni képes tanárok köréből kerülnek ki. Fentiek tükrében egyértelmű, hogy a tananyaghiány és a digitalizáció együttesen olyan taneszközfejlesztési tapasztalatot – ezáltal szaktanári kompetencia-bővülést – generál, amelyet érdemes lenne közelebbről is vizsgálni, esetleg közös tananyagfejlesztési projektekbe csatornázni.

Napjaink kétnyelvű oktatásában tehát a létező tankönyvek fordítása vagy a magyar és célnyelvű anyagok párhuzamos használata helyett inkább az adaptálás és testreszabás lenne a cél, amely úgy tenné lehetővé a kerettantervi és érettségi vizsgakövetelmények szellemében összeállított anyagrészek feldolgozását, hogy a földrajz szakmódszertani és nyelvpedagógiai szempontok egyaránt érvényesülhessenek. A két követelményrendszer összeházasítása azonban akkor is igen nehéz feladat, ha a tananyagfejlesztők tökéletesen ismerik mind a földrajzoktatás, mind a nyelvtanítás módszereit, eszköztárát, továbbá számos egyéb tartalmi és technikai jellegű kérdést is felvet, pl. mennyiben "sérülnének" az előírt földrajzi tartalmak a nyelvi fejlesztés megjelenésével, ki lehet-e küszöbölni a magyar és idegennyelvű terminológiai különbségeket, ki vállalná ennek a kiadványnak a megvalósítását (kiadás, sokszorosítás, akkreditáció). Bár számos kétnyelvű program működik országszerte, a kiadók számára ez még mindig csak egy kicsi, alig kifizetődő piac, amelynek ellátása az állami tankönyvkiadás számára is túl költséges vállalkás lenne.



16. ábra. Az idegen nyelvű földrajzoktatás eredményességéhez szükséges tananyagok készítésének főbb szempontjai saját szaktanári gyakorlat alapján (Kapusí, 2024a).

Az idegen nyelvű taneszközök fejlesztésével kapcsolatban az egyik legfontosabb kérdés, hogy milyen didaktikai és szerkesztési szempontoknak kell(ene) megfelelniük (16. ábra). Mivel a fentebb bemutatott taneszközök készítői szinte kizárólag tankönyvfordításban gondolkodtak, érdemi taneszközfejlesztés valójában nem történt, a közelmúltban pedig már ezek a fordítások is elmaradtak, azok tartalmi aktualizálásával együtt. A kérdőíves adatgyűjtés alapján kérdéses, hogy egy szóról szóra lefordított tananyag vagy taneszköz mennyire lehet alkalmas a szaktárgyi tudás és szaknyelvi kommunikáció együttes fejlesztésére.

Egy modern idegen nyelvű földrajz taneszköz fejlesztése során a tantervi előírások, a tantárgyi tartalmak és a földrajzi kompetencia-fejlesztés mellett több olyan szempontnak kell is meg kell jelennie, amelyek a nyelvoktatásban és a nyelvtankönyvírásban is érvényesülnek. A tananyag és a célcsoport elvárt nyelvi tudásszintjének összehangolása például kulcsfontosságú, hiszen a cél az, hogy az elkészítendő taneszköz nyelvi komplexitása a lehető legkevésbé legyen gátja a feldolgozni kívánt földrajzi tartalom megértésének és elsajátításának. Ez közvetlenül kapcsolódik egy, a számonkérések alkalmával visszatérő szaktanári tapasztalathoz, egyben validitási kérdéshez: a földrajz idegen nyelven történő tanulása során gyengébb eredményeket elérő tanuló saját nyelvi-kognitív korlátai (pl. szakkifejezés vagy nyelvtani elem hiánya, kommunikációs nehézségek) miatt teljesít gyengébben, vagy azért, mert a földrajzi tudása, topográfiai ismeretei hiányosak?

Kárpáti meglátása szerint a földrajz tantárgyi sajátosságai miatt (pl. ábrák, diagramok, térképek, különböző szövegfajták használata) kifejezetten alkalmas a tanórai *scaffolding* (állványozás) technikák alkalmazására (pl. képpanotáció, képleírás, lyukas szöveg). Ezen feladatok célja nem kizárólag a szakkifejezések elsajátítása, hanem a szaktárgyi kommunikációs kompetenciák sokrétű fejlesztése, hogy a tantárgyi összefüggéseket idegen nyelven is képesek legyenek megfogalmazni a tanulók (Kárpáti, 2024).

Szintén alapvető fontosságú az autentikus források (ábrák, térképek) és szaknyelv használata is. Különösen hangsúlyos az autenticitás a szakkifejezések esetében, hiszen a hazai kerettantervben és az érettségi vizsgakövetelményben rögzített kulcskifejezések csak részben feleltethetők meg az adott idegen nyelvben használt kifejezéseknek. Ez a probléma a feladatsorokban is rendre tetten érhető, sajnos a feladatok megfogalmazásában még mindig előfordulnak olyan szaknyelvi tévedések, félrefordított kifejezések, amelyek a gyakorlatban nem léteznek, vagy épp mást jelentenek, ezért értelemzavaróak lehetnek a vizsgázók számára. Mivel a szaknyelvi szókészlet nyelvek közötti eltérései és a magyar nyelvű feladatsorok fordításának szükségessége visszatérő módon eredményez ilyen helyzeteket, érdemes lenne felülvizsgálni az idegen nyelvű tantárgyi érettségi feladatsorok elkészítésének jelenlegi gyakorlatát (Kapus, 2021b).

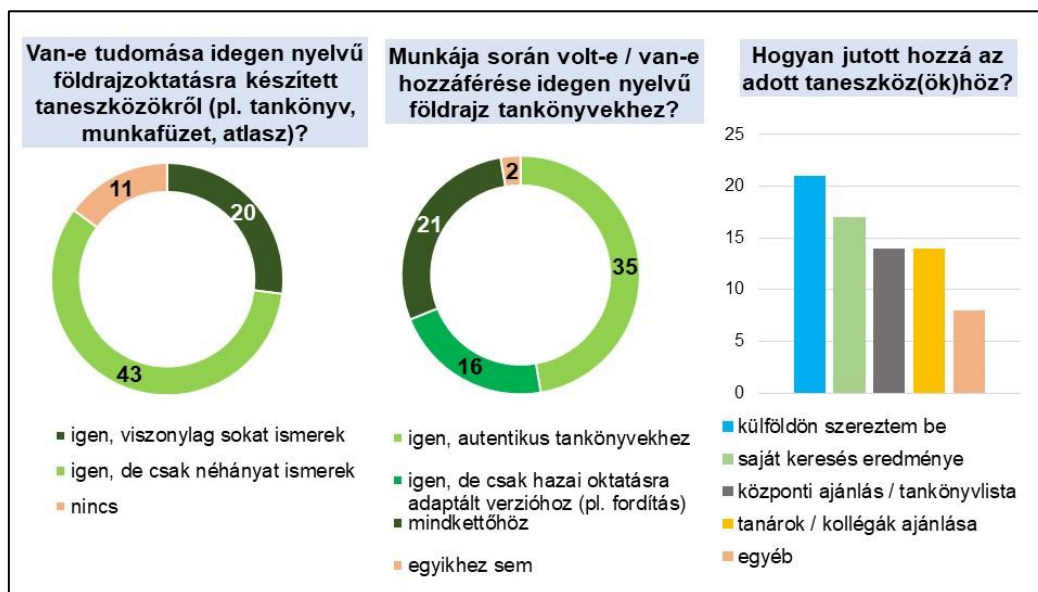
A követelmények egyértelműségén jelentősen javítana az a szaktanárok által évek óta visszatérően ismételt és kommunikált elvárás, hogy az aktuális tantervi szakkifejezések gyűjteménye – a topográfiai névanyaggal együtt – kerüljön közzétételre minden olyan nyelven, amelyen érettségi vizsgát szerveznek földrajzból közép- és emelt szinten egyaránt. Ezek a kifejezések a magyar nyelvű tankönyvek és a vizsgaelvárások sarokpontjai, ismeretük ezért értelemszerűen idegen nyelven is elvárt, mivel azonban az adott tannyelven nincsenek közzétéve, így a magyar és idegen nyelven vizsgázókra nem azonos feltételek vonatkoznak, másképp fogalmazva a magyartól eltérő nyelven vizsgázók vizsgahátrányt szenvednek.

A szaktanárok gyűjtései iskolai szinten ugyan hatékonyan segítik a napi munkát és a vizsgafelkészítést, de a kerettantervi elvárások és a vizsgakövetelményben előírt kifejezések szaknyelvi megfeleltetése nem várható el tőlük – és nem is az ő felelősségük. A szaknyelvet kellő mélységben, annak napi gyakorlatában ismerő és használó tanárok mellett célszerű lenne anyanyelvi szinten beszélő lektorokat is bevonni a közös munkába, legyen szó egy minden nyelvre egységesen előállított fogalomgyűjteményről, a feladatsorok idegen nyelvre való átültetéséről vagy más, a jövőben tervezett központi taneszközfejlesztési projektről.²⁸

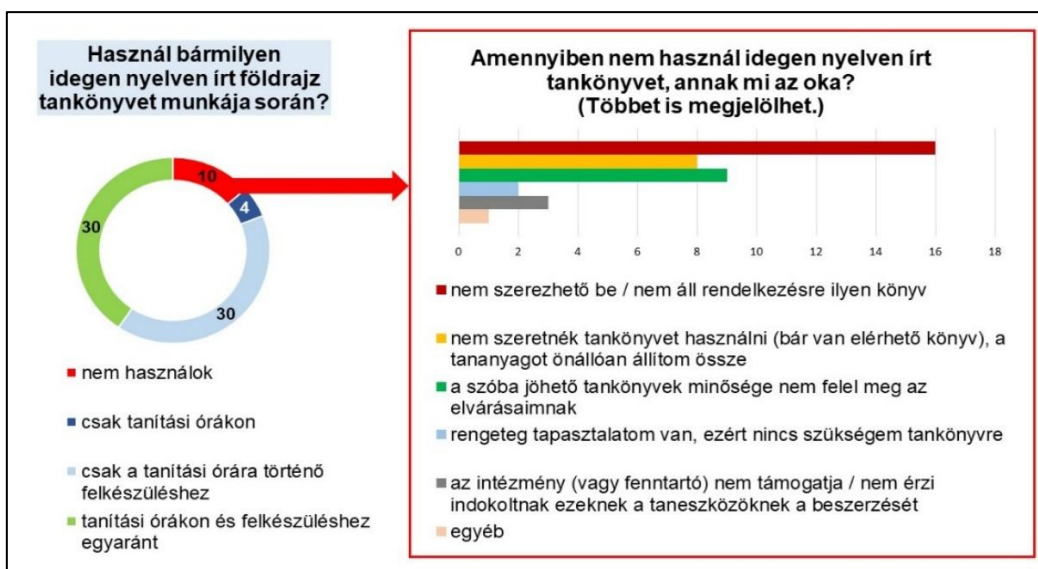
²⁸ A Kétnyelvű Iskoláért Egyesület 2019-es közlése szerint az egyesület jelképes támogatásával két-két német, spanyol és angol nyelvű tananyagfejlesztésre került sor földrajz és más tárgyak kapcsán (KIE, 2019). Az elkészített projektek (munkáltató tankönyv, jegyzet, szakszótár, digitális bemutatók) láthatóan egy-egy hiányterületre fókuszáltak, ugyanakkor a középiskolás korosztály tananyagát csak a fejlesztések egy része érintette.

6.3. Szaktanári vélemények

A válaszadók 85%-a ismer legalább egy idegen nyelvű földrajzoktatásra készített taneszközt, közülük 20 fő viszonylag sokat ismer (és vélhetően valamilyen szinten használ) ezek közül (17. ábra). Az adatfelvétel időszakában 56 tanárnak volt hozzáférése autentikus tankönyvekhez, 16 fő viszont csak hazai oktatásra adaptált, fordított taneszközzel találkozott. Ebből arra lehet következtetni, hogy a taneszközökhöz való hozzáférés és az elérhető taneszközök használhatósága között jelentős az eltérés. Számos tanár ismer idegen nyelvű földrajz tankönyveket és egyéb taneszközöket, a tantervi eltérések és szaknyelvi tartalmak miatt azokat nem tudja órai keretek között használni – azokra legfeljebb inspirációként tekint.



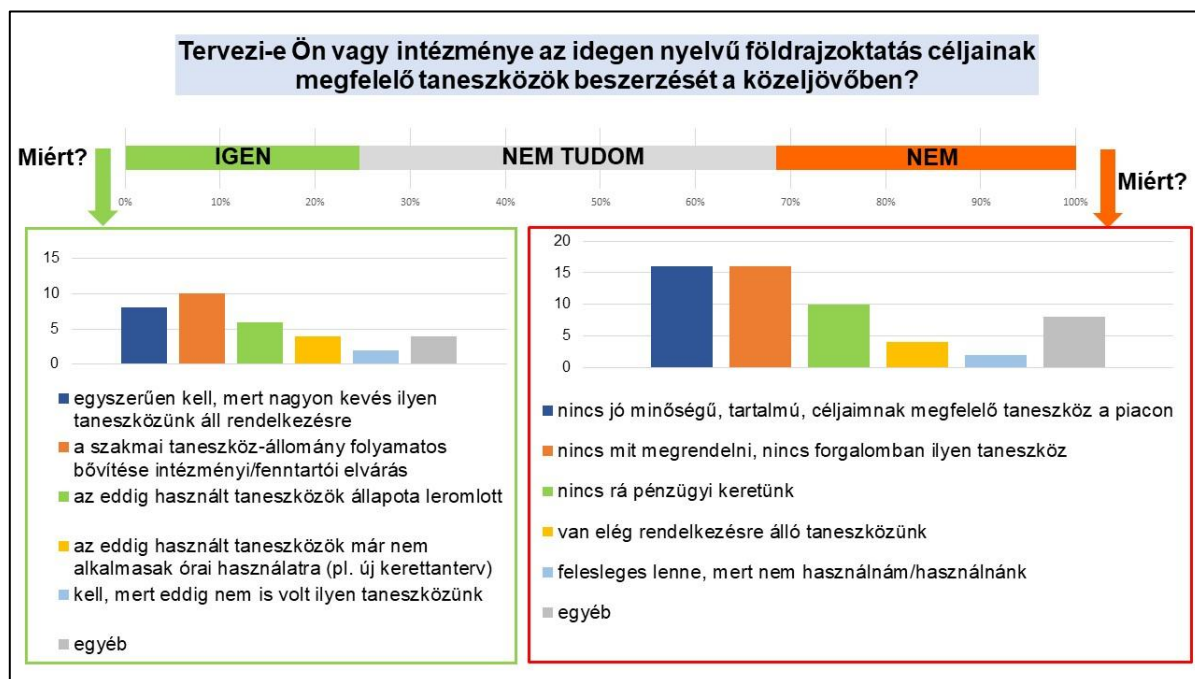
17. ábra. Taneszközökhöz való hozzáférés az idegen nyelvű földrajzoktatásban, szaktanári vélemények alapján (saját szerkesztés)



18. ábra. Idegen nyelven írott tankönyvek használata a földrajzoktatásban, szaktanári vélemények alapján (saját szerkesztés)

A tanárok birtokában lévő taneszközállomány jellemzően külföldi beszerzés, saját keresés eredménye, míg 14 fő – elsősorban nemzetiségi oktatásban tanító szaktanár – a tankönyvlistáról szerezte be az adott taneszközt. Nagyon kicsi azon kollégák aránya, akiknek semmilyen idegennyelvű földrajz taneszközhöz nincs – vagy nem volt korábban – hozzáférésük. Ezeket a tankönyveket a tanárok felkészüléshez, illetve felkészülés és tanítási órák során egyaránt használják (30-30 válaszadó számolt be erről). 10 fő tudatosan nem használ az adott idegen nyelven írt taneszközt, indokaik változatosak (18. ábra). Bár az elérhető taneszközök hiánya a legjellemzőbb magyarázat, néhány válaszadó nem feltétlenül akar tankönyvet használni – még akkor sem, ha van elérhető tankönyv a piacon –, hiszen rengeteg szakmai gyakorlat és saját tananyag birtokában nem tartja azt szükségesnek.

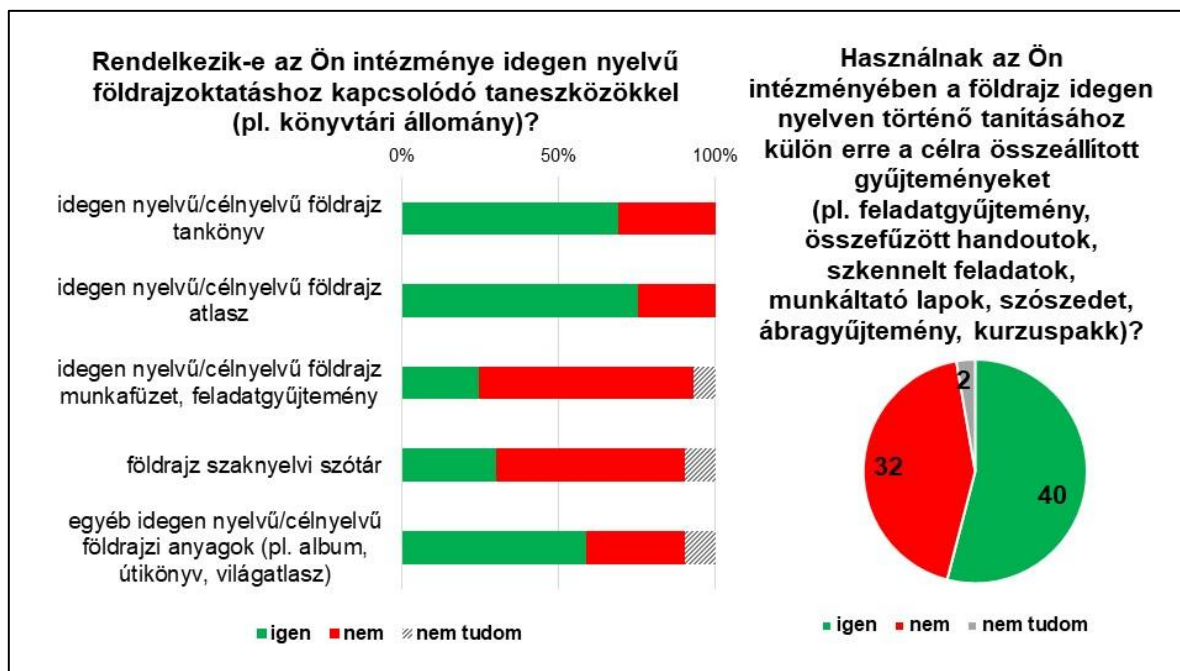
A válaszadók közel felének (44%) nincs tudomása arról, hogy az idegen nyelvű földrajzoktatással kapcsolatos taneszközbeszerzés történe az iskolában, csak a tanárok szűk negyede tudott ilyen szándékról az adatfelvétel időszakában (19. ábra). Érdekes, hogy a beszerzést a tanárok véleménye szerint jobban indokolja a taneszköz-állomány bővítésére vonatkozó intézményi és fenntartói elvárás, mint a megfelelő minőségű taneszközök hiánya, vagy az a tény, hogy a meglévő készletek kerettantervi vagy amortizációs okokból cserére szorulnak. Az is világosan látszik, hogy hiába áll rendelkezésre vezetői szándék és pénzügyi forrás, ha nincs az igényeket kielégíteni képes piaci kínálat és taneszköz.



19. ábra. Taneszközbeszerzés az idegen nyelvű földrajzoktatásban, szaktanári vélemények alapján (saját szerkesztés)

A megkérdezettek kétharmada szerint az intézményük rendelkezik idegen nyelvű földrajzoktatásra alkalmas tankönyvekkel és atlaszokkal – igaz, ezek mennyisége jelentősen eltér az egyes iskolák között (20. ábra). Sőt, számos iskola kiegészítő forrásokat is a tanulók figyelmébe tud ajánlani (pl. világatlasz, albumok, útikönyvek, térképek), viszont szaknyelvi szótárból és feladatgyűjteményből viszonylag keveset találunk az iskolák könyvtári állományában. A válaszadók 54%-a szerint az iskolában elérhetők a földrajz idegen nyelven való tanítását segítő különböző gyűjtemények, kurzuspakkok, melyek többsége nyilván a szaktanárok, munkaközösségek által összeállított, lefordított tananyagokból áll, hiszen

hazánkban ilyen jellegű nyomtatott kiadványok idegen nyelven nem készültek. (A taneszközökkel, tananyagtípusokkal kapcsolatos terminológiai eltérések némileg magyarázhatják a fenti válaszokban látható apróbb ellentmondásokat, de közvetetten a taneszközök és munkaformák változatosságára is rávilágítanak.)



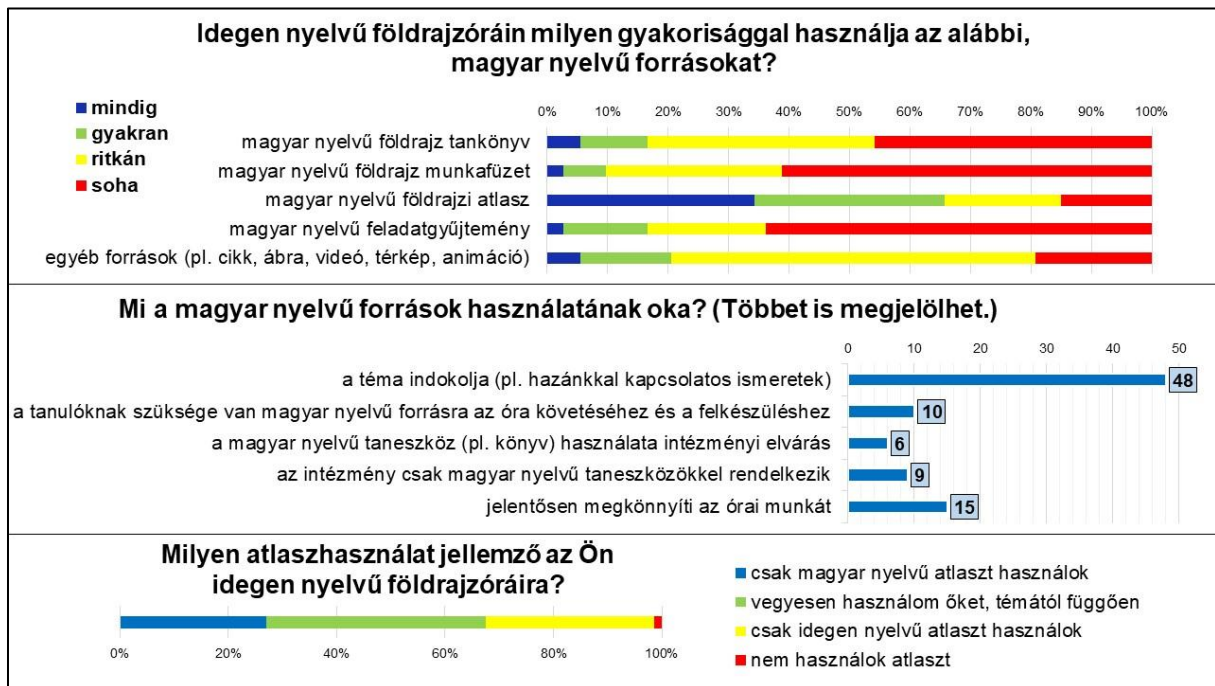
20. ábra. Taneszközök az idegen nyelvű földrajzoktatásban, szaktanári vélemények alapján (saját szerkesztés)

A szaktanárok bevallásából kiderül, hogy még napjainkban is vannak olyan kétnyelvű intézmények, amelyek a földrajz idegen nyelven történő tanításához szükséges eszközökkel nem – vagy csak minimális szinten – rendelkeznek. Ezekben az iskolákban nincs igazán választása azoknak a szaktanároknak, akik nyomtatott taneszközöket akarnak használni, hiszen csak magyar nyelvű források állnak rendelkezésre. (Digitalizáció szempontjából a magyar nyelvű tankönyvek digitális transzformációja, a két hullámban zajló okostankönyv-fejlesztés kifejezetten előremutató törekvés, de a kétnyelvű programok taneszközellátási helyzetén érdemben nem segít.)

A magyar nyelvű taneszközök használata ugyanakkor nemcsak kényszer vagy pótcselekvés, mivel a válaszadók kétharmada (48 fő) a Magyarországgal kapcsolatos ismeretek átadásában magyar nyelvű forrás(ok)ra is támaszkodik – igaz, életszerűtlen is lenne kizárólag cél nyelvű forrásokhoz ragaszkodni hazánk földrajzának tanítása során (21. ábra). A témaválasztás mellett a gördülékenyebb óramenet és a tanulástámogatás szükségessége is indokolja, hogy miért kerülnek be magyar nyelvű források az idegen nyelvű tantárgytanulás folyamatába, de helyi szintű, intézménnyel kapcsolatos korlátok (pl. magyar nyelvű taneszközökre vonatkozó elvárások; tankönyvhiány) is befolyásolják e taneszközök megjelenését a tanárok gyakorlatában.

A magyar nyelvű taneszközök közül az atlaszt használják legszélesebb körben a válaszadók. A taneszközök meglététől függően eltérő atlaszhasználati minták rajzolódnak ki az adatokból: 30 válaszadó magyar és idegen nyelvű atlaszt is használ – függően a feldolgozandó témától –, további 43 fő pedig közel azonos arányban tartozik a csak az egyiket használók táborába. A többi magyar nyelvű forrás használatának gyakorisága hasonló, de az

egyéb, döntően internetes tartalmak (pl. ábrák, cikkek, videók, animációk, térképek) valamivel gyakrabban fordulnak elő, mint a tankönyvek, munkafüzetek és feladatgyűjtemények.

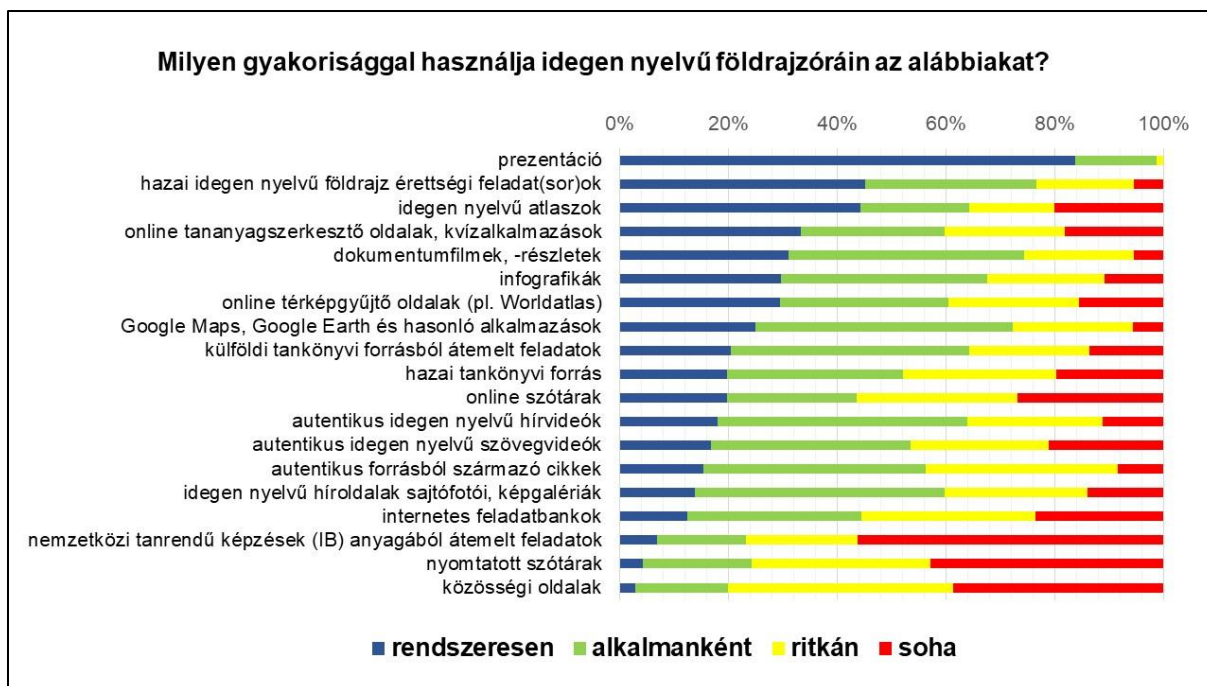


21. ábra. Magyar nyelvű taneszközök használata és az atlaszhasználat gyakorlata az idegen nyelvű földrajzoktatásban, szaktanári vélemények alapján (saját szerkesztés)

Tapasztalataim szerint a magyar nyelvű ábrák és diagramok használata alapvetően nem zavaró a tanulók számára, hiszen meglévő szókészletük és az adott témáról való kommunikációhoz szükséges kulcsifejezések birtokában képesek arra, hogy – némi tanári irányítás mellett – idegen nyelven is értelmezzék az adott forráson bemutatott adatokat, folyamatokat. Érdemes kiemelni, hogy a hazai folyamatokat (pl. demográfiai és gazdasági trendek) bemutató grafikákkal kapcsolatban csak elvétve találni aktualizált idegen nyelvű verziót, abból is inkább csak angol nyelvűt. A szaktanárok ráadásul gyakran kiegészítésekkel, annotációkkal látják el – esetleg haladó IKT-készségek birtokában átszerkesztik – a magyar nyelvű ábrákat, ezzel is támogatva a témafeldolgozás szaknyelvi dimenzióját.

A magyar nyelvű szövegek célnyelvű órán való használata több kérdést vet fel. Szaktanári tapasztalat, hogy a magyar nyelvű szöveg láttán a diák azonnal fordítani akar, holott a feladat az információ kiszűrésére, a tartalom összefoglalására vagy a helyes szaknyelvhasználatra irányul. A „fordítási görcs” nemcsak a hazai nyelvoktatásban működő rossz gyakorlatok mellékterméke, hanem a tanulásmódszertani keretek hiányát is tükrözi. Számos tanuló még középiskolai évei végére sem rendelkezik az elvárt szövegértési képességgel és stabil szövegfeldolgozási stratégiákkal, ami nyilván a földrajzi tartalmú szakszövegek megértését is hátráltatja (Bakti, 2023; Kapusi, 2024).

A válaszadók véleménye alapján egyértelmű, hogy az idegen nyelvű földrajzoktatás gyakorlata prezentáció-központú, ami tankönyvek hiányában teljesen indokoltnak tűnik (22. ábra). Bár a prezentációkból felépülő gyakorlat a frontális óravezetést erősíti, a jó arányérzékkel elkészített, földrajzi és szaknyelvi szempontokat egyaránt megjelenítő prezentációk és egyéb segédanyagok – kellően változatos, interaktív órai feladatokkal és multimodális tartalmakkal kiegészülve – eredményesen betölthetik a hagyományos taneszközök hiányából fakadó űrt.



22. ábra. Taneszközhasználat az idegen nyelvű földrajzoktatásban, szaktanári vélemények alapján (saját szerkesztés)

A különböző típusú autentikus források használatát illetően jelentősen szórnak a válaszok, ami szintén a tanárok módszertani nyitottságára enged következtetni. Az idegen nyelvű atlaszok mellett a publikus érettségi feladatsorok kiemelkednek a források közül, különösen a rendszeres alkalmazás terén. A válaszadók közel négyötöde rendszeresen vagy alkalmanként él az érettségi feladatok feldolgozásának lehetőségével. Az érettségi követelmények, típusfeladatok, a feladatsorra jellemző nyelvhasználat és a szaknyelvi elvárások megismerése, nyomon követése a szaktanár és a vizsgázó számára is nagy segítséget jelent a felkészülés során. A feladatsor tartalmi és szaknyelvi szempontból is sorvezetőként működik, visszahat a tanári munkára, beépül a tanítási órák és fakultációk gyakorlatába. A feladatokat mintaként használva sokkal tudatosabbá – és vélhetően eredményesebbé – válhat a tanárok munkája, még akkor is, ha diákjaik egyébként ritkán vagy egyáltalán nem érettségiznek földrajzból. (Hazai tankönyvi forrásfeldolgozásra viszonylag sok példa van a gyakorlatban, akár csak a külföldi tankönyvekből átemelt tartalmakra, utóbbiak nyilván a tanárok egyéni beszerzéseiből származó források.)

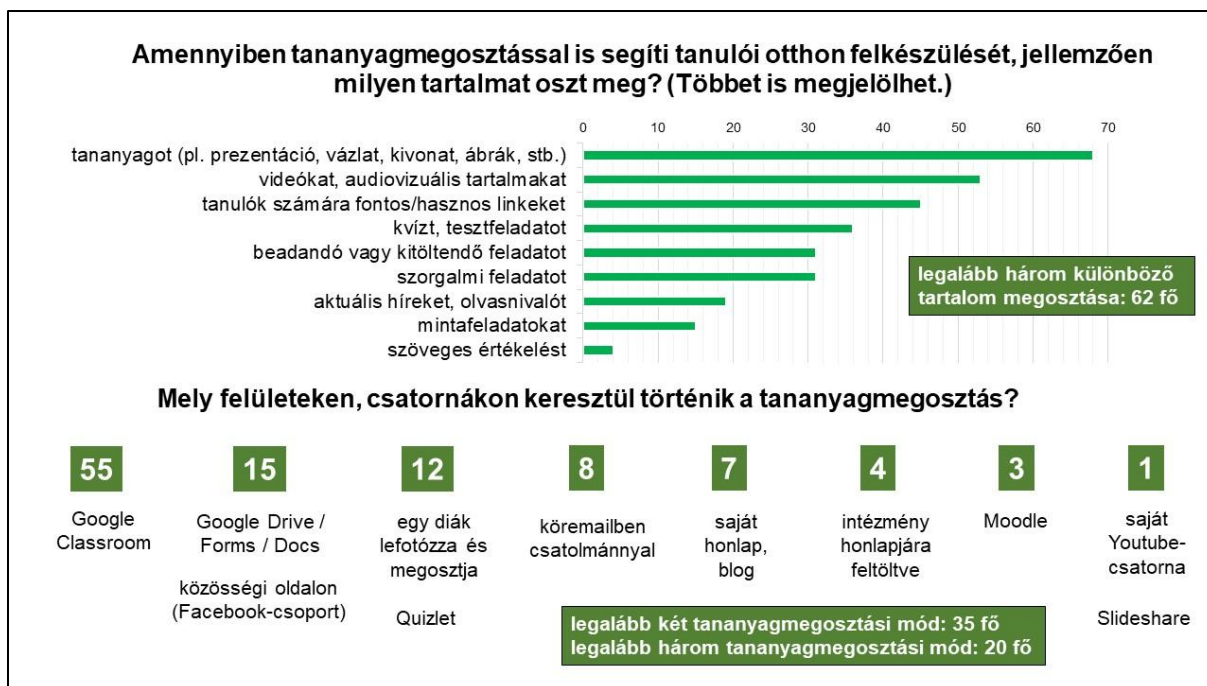
Az utóbbi tíz év során elterjedő, tananyagszerkesztésre, gyakorlásra, számonkérésre és gamifikációra egyaránt használható alkalmazások népszerűségét a rendszeres szaktanári gyakorlat is visszaigazolja. A kvízkészítő Kahoot és a szókártyákkal való tanulást segítő Quizlet messze a két legnépszerűbb alkalmazás a megkérdezettek körében, ezeket követi a Learningapps és a Redmenta, melyek a Covid-járvány alatti online oktatás ideje alatt tettek szert nagy népszerűsége. A többi, szaktanárok által nevesített tananyagszerkesztésre és gamifikációra alkalmas felület (pl. Mentimeter, Padlet, Wordwall, Quizizz, Wakelet, Nearpod, Genially, Socrative, hashtag.school) csak egy-egy kolléga gyakorlatára, érdeklődésére korlátozódik. Az említett alkalmazások alapvetően más-más funkciót töltenek be, az egyszerű applikációktól a tananyagok faliújság- vagy portfóliószerű megjelenítéséig számos különböző formában tudják segíteni a tanórai és a tanórán kívüli tanulást, ráadásul egy olyan térben, ahol a diákok gyakran otthonosabban érzik magukat, mint a tanteremben.

A térbeli tájékozódás és a vizualitás a földrajzoktatás sarokpontjai közé tartozik. A tanárok visszajelzései szerint a térképes alkalmazások (Google Maps, Google Earth, Worldatlas, Seterra), infografikák és képgalériák is viszonylag könnyen beilleszthetők a tanítási órák menetébe, ugyanakkor az internetes feladatbankok használata valamivel kevésbé jellemző. Audiovizuális tartalmak terén a dokumentumfilmek, filmrészletek, hírvideók és szövegvideók is viszonylag gyakran megjelennek az órákon. Nyomtatott szótárak használatára egy-egy egyedi példát leszámítva (pl. fogalmazás, próbaérettségi) alig kerül sor, de az online szótárak használata is csak a tanárok kevesebb mint felére jellemző, noha azok jóval rugalmasabb módon, sok időt megtakarítva alkalmazhatók a tanításban.

A jelentős tartalmi és szemléletbeli különbségek miatt a nemzetközi tanrendű képzésből csak alig pár kolléga (a válaszadók 22%-a) tud feladatokat átvenni, a külföldi tankönyvekből való oltózás és gyűjtögetés ugyanakkor jóval elterjedtebb, megidézve a kétnyelvű oktatás korábbi évtizedeinek intenzív fénymásolásra és a másolatok egybeszerkesztésére épülő gyakorlatát. A digitális tananyagkészítés és tananyagmegosztás – bővülő eszközállománnyal és szakmai kompetenciákkal, valamint pandémiás távolléti oktatással katalizált – gyakorlata azonban ezt is jelentősen átalakította. Számos iskolai közösségben elvárássá válnak a pazarló papíralapú sokszorosítást felváltó, fenntarthatóbb megosztási formák, ugyanakkor a digitális eszközök intézményi használatára vonatkozó aktuális korlátozások épp a tudatos okoseszköz-használatra nevelés és az iskolai digitalizáció alapvető céljait korlátozhatják ellen dolgoznak.

A tananyagmegosztás és tanulástámogatás kérdése egyszerre kapcsolódik a taneszközhiányhoz és a digitális munkakörnyezethez (23. ábra). Már önmagában egy tananyagtípus (jellemzően prezentáció, diasor) megosztása is jelentős segítséget jelenthet a tanulóknak, azonban a korszerű, többféle modalitásra és módszerre építő földrajztanításban szükség van más, gyakorlásra, önálló tanulásra, tanulói érdeklődés felkeltésére alkalmas tartalmak (pl. audiovizuális tartalmak, a tananyaghoz kapcsolódó aktualitások) megosztására is. A megkérdezettek döntő többsége (85%) legalább három különböző típusú tananyag megosztásával igyekszik megfelelni ezeknek az elvárásoknak, a legaktívabb válaszadók pedig 6-7-féle tartalmat is megosztanak a prezentációk, tananyagvázlatok mellett. A szűkebb értelemben vett tananyagon túl főleg videók, valamint a gyakorlásra, önellenőrzésre és számonkérésre egyaránt alkalmas feladatok (teszt, kvíz, beadandó, szorgalmi) közzétételét részesítik előnyben a megkérdezettek, de a tanulók számára fontos vagy hasznos linkek megosztása (pl. online tananyaghoz, e-learning anyaghoz, cikkekhez, érettségi feladatlapokhoz) is több mint 40 tanár gyakorlatának a része. Az aktuális hírek, kiegészítő tartalmak megosztása kevésbé elterjedt, a szöveges értékeléseké pedig kifejezetten ritka.

Tanulástámogatás terén nemcsak a földrajzi és szaknyelvi fejlesztésre legalkalmasabb tananyagok elkészítése és összegyűjtése jelent szaktanári kihívást, hanem az adott anyagok megosztására legmegfelelőbbnek tartott csatorna megtalálása. Hatékonyság szempontjából legalább annyi múlik a megosztott tananyagok minőségén (tartalom, nyelvi szint, terjedelem, vizualitás, formátum), mint a választott felületen (kezelhetőség, funkciók, tárhely, regisztrációigény, offline használat, megbízhatóság), ahol a megosztás – és részben a gyakorlás, feladatkiosztás, számonkérés is – történik.



23. ábra. Tananyagmegosztás az idegen nyelvű földrajzoktatás gyakorlatában, szaktanári vélemények alapján (saját szerkesztés)

A válaszadók közel fele (35 fő) legalább két, egymást valamelyest kiegészítő tananyagmegosztási formát alkalmaz. A legjellemzőbb felület a Google Classroom (a válaszadók 75%-a használja), de más Google-terméket is viszonylag sokan használnak a szaktanárok, részben a cég által elérhetővé tett iskolai csomagok, részben a viszonylag univerzális hozzáférés miatt. A diákok által (pl. lefényképezett táblakép) vagy tanári köremailben történő megosztás korszerűnek jóindulattal sem mondható gyakorlata még mindig viszonylag elterjedt, de mivel csak rész megoldást jelent, vélhetően hamarosan ki fog kopni a gyakorlatból. Az egyetemi világban és továbbképzéseken előszeretettel használt Moodle a középiskolában egyáltalán nem jellemző, ellentétben a már említett Quizlettel és a közösségi oldalakon (pl. Facebook-csoportban) történő megosztással. A válaszadók közül hét tanár a saját honlapján, négy fő pedig az iskola honlapján keresztül tette és teszi elérhetővé a tanuláshoz szükséges tartalmakat. A tanári blogok, weboldalak és egyéb tanulástámogató platformok elsősorban azokban az intézményekben értékelődnek fel, ahol (a) egyáltalán nincsenek célnyelvű taneszközök, (b) több szaktanár egymással összehangolva tanítja párhuzamosan ugyanazokat a tárgyakat, illetve (c) ahol az adott szaktanár az alacsony óraszámok miatt több tantárgyat (pl. a földrajz mellett célnyelvi civilizációt) több párhuzamos csoportban is tanít (Kapus, 2020).

A fenti vélemények is azt igazolják, hogy a digitális alkalmazások széles választéka alkalmas lehet arra, hogy a tanárok és tanulócsoporthoz érkezők érdekeit, igényeit kiszolgálja, ugyanakkor a megfelelő platform kiválasztása, napi gyakorlattal és meglévő tananyagokkal való összehangolása több keresést és az átlagosnál valamivel több IKT-kompetenciát, alkalmazói ismeretet igényel. Bár a fiatalabb, online környezetben otthonosabban mozgó tanárok vélhetően nagyobb motivációt éreznek a digitális tananyagfejlesztés és tanulástámogatás gyakorlata iránt, mint az idősebb korosztályba tartozók, ez a hajlandóság – a felmérés tanulsága szerint – sem az életkorral, sem a tanítás nyelvvel nem mutat korrelációt.

Az online és digitális eszközökre épülő tartalmak és módszerek szaktanári gyakorlatba való beépítése az utóbbi években lehetőségből elvárássá vált, nyelvtől és iskolától függetlenül. A vizsgálat eredményeiből világosan látszik a hagyományos és digitális oktatás arányos, összehangolt, „hibrid” alkalmazására vonatkozó szaktanári szándék. A fenti applikációk és weboldalak számos oktatási helyzethez és célhoz illeszkednek, növelik az órai interaktivitást és élményszerűséget, lehetővé teszik az autonóm tanulást és az egyéni tanulási útvonalak tervezését. Fontos azonban kihangsúlyozni, hogy az adatfelvételre röviddel a digitális munkarend kivezetése után került sor, ezért nem lehet egyértelműen választ adni arra a kérdésre, hogy a pandémiás oktatásban népszerűvé vált alkalmazások a jelenléti oktatás visszatéréseivel vajon milyen mértékben épültek be a szaktanárok napi gyakorlatába. Érdeemes lenne a közeljövőben egy longitudinális kutatás keretében is megvizsgálni, hogy a „karanténpedagógiai” kényszermegoldások tartós (és eredményes) munkaszervezési és tanulásmódszertani gyakorlattá szervesültek-e – és nemcsak az idegen nyelvű földrajzoktatásban.

7. Tartalom és nyelv integrációja az idegen nyelvű földrajzoktatásban

7.1. Idegen nyelvű földrajzoktatás vagy tartalomalapú nyelvoktatás?

E kutatás szempontjából releváns az a kérdés, hogy lehet-e egyenlőségjelet tenni az idegen nyelvű tantárgyoktatás és a tartalomalapú – vagy tartalomba ágyazott – nyelvoktatás (CLIL) között. A szakirodalom jellemzően 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 tanulmány és háttéranyag áll rendelkezésre, ráadásul a nemzetközi továbbképzések tartalmában is a tartalomalapú nyelvoktatás a legjellemzőbb módszertani áramlat. A vizsgált források pedig jellemzően az idegen nyelvű tantárgyoktatás – ezen túlmenően pedig a kétnyelvű iskolai képzések – keretei között helyezik el a tartalomalapú nyelvoktatás gyakorlatát (Zaparucha, 2007; Mehisto et al, 2008; 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 két kifejezés lényegében ugyanazt a tevékenységet takarja, csak a hangsúlyokban, a szaktárgyi és a nyelvi tartalom arányában van különbség, de az arányt jelző „csúsztka” 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 „csúsztka” 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, képesszintjétől is.

A CLIL betűszó megalkotását (Marsh, 1994) megelőző évtizedekben is léteztek európai és észak-amerikai (pl. Kanada) gyakorlatok az idegen nyelvű tantárgyoktatás megvalósítására. Az európai történelem erőtereivel együtt változó nyelvpolitika gyakorlatilag már évszázadokkal ezelőtt szükségessé tette azt az oktatási formát, amely az egyes tantárgyak és tudományterületek célnyelven való tanításán keresztül képes kitermelni a diplomáciai elit és a tudományos élet magasan képzett szereplőit, függetlenül az adott korszak domináns nyelvétől (latin, német, francia, angol). A hazai kétnyelvű oktatás történetének tannyelvpolitikai fordulópontjai is ehhez a folyamathoz illeszkednek. A kétpólusú világrend szétesése, valamint globalizáció okozta világgazdasági és társadalmi átalakulás nyomán az oktatási rendszerek súlypontjai is megváltoztak, a nemzeti oktatási hagyományok megőrzése és továbbadása mellett a nemzetközi vérkeringéshez kapcsolódás és az uniós elvárásoknak történő megfelelés is fontossá vált. Eközben pedig megjelent az oktatásban több generációnyi nyelvhasználó, aki a napi gyakorlatban – és a szakmában – is hasznos, kommunikációközpontú nyelvtudáshoz szeretett volna jutni a korábbi szókinccsmagolós, nyelvtanközpontú, életszerűnek aligha mondható nyelvismeret helyett.

A 21. század közoktatásában a nyelvoktatás egyértelműen az egyik prioritásként kezelt terület. Az Európai Unió az ezredfordulót követően többször is határozottan kiállt a nyelvismeret és a nyelvoktatás jelentősége mellett, ezt a szándékot pedig különböző oktatási programokkal, projektekkel és a megvalósításukra elkülönített – sőt, ciklusonként rendre bővített – költségvetéssel igyekezett támogatni. Ahhoz, hogy az európai polgárok és az EGT területére bevándorló külföldi munkavállalók anyanyelvükön kívül legalább egy, de inkább két

idegen nyelvet beszéljenek, a nyelvoktatás különböző formáinak egymással párhuzamos erősítésére volt és van ma is szükség.

A 2000-es évek uniós oktatáspolitikája mögötti motívumok – növekvő társadalmi és térbeli mobilitás, az idegen nyelvek tanulásának igénye, a nyelvtudás és a nyelvi-kommunikációs készségek szociokulturális és gazdasági előnyeinek (pl. versenyképesség, társadalmi inklúzió) felismerése, a nyelvtudás szaktantárgyakon keresztül történő fejlesztésében rejlő potenciál – időben elcsúszva az egyes országok közoktatásán belül is megfogalmazódtak (Coyle et al, 2010; Hüttner–Bakti, 2024). Sőt, mindenhol lezajlott valamilyen oktatáspolitikai reform, amely az iskolai nyelvoktatás színvonalának emelését tűzte a zászlajára – változó eredményességgel.

A CLIL mint oktatási modell gyors európai diffúziója – és kísérőjelenségként a főként Erasmus-mobilitások keretében megvalósuló továbbképzési lehetőségek (kurzus, job shadowing) elérhetővé válása – Európa-szerte megerősítette a tantárgyakat idegen nyelven oktató iskolai programok pozícióit. Az országoként eltérő hagyományok és az iskolákat körülvevő gazdasági és szociokulturális környezet különbségei miatt a CLIL változó mélységben integrálódott az egyes országok oktatási és tanárképzési rendszerébe, ennek ellenére – vagy éppen ezért – a CLIL gyakorlati tapasztalatait, eredményességét széleskörű tudományos érdeklődés övezi, az utóbbi két évtizedben a pedagógiai kutatások egyik legnépszerűbb kutatási területévé vált (Mihály, 2009; Vámos, 2017; Kovács, 2018).

Mivel kezdetben a CLIL-programok nyelve Európában és azon kívül is elsősorban angol volt, így a programok terjedése lényegében az angol mint világnyelv és oktatási lingua franca dominanciáját erősítette. A tartalmat és nyelvet integráló filozófia azonban más tannyelveken és egymástól jelentősen különböző iskolarendszerekben is eredményesen alkalmazható, ennek megfelelően nyelvterülettől függően más-más mozaikszóval utalnak a tartalomalapú nyelvoktatásra.²⁹ A magyar verziók (TANY, illetve Nyelv-Integráció-Tartalom, NYIT) azonban nem igazán terjedtek el a hazai szakirodalomban (Bognár, 2005).

A CLIL nem önmagában létezik, hanem az adott oktatási rendszerbe, tantervbe, iskolai programok gyakorlatába építve, az adott korosztálynak és tantárgynak megfelelő módon valósítható meg. Bár maga a betűszó a tantárgyak idegen nyelven történő tanítására utal, a CLIL ernyőfogalom: számos különböző gyakorlat, szemlélet elfér alatta, legyen szó nyelvóráról, szaktantárgyi óráról, kéttannyelvű programokról vagy kisebbségi nyelvoktatásról egyaránt (Mehisto et al, 2008). A CLIL-gyakorlat sarokpontjai könnyen azonosíthatók: tantárgyoktatásba ágyazott, kontextusalapú nyelvtanulás, a tantárgyi tartalmak elsajátításához szükséges eszközszintű célnyelvhasználat, autentikus forrásokra épülő témafeldolgozás, szaktantárgyi és nyelvi téren egyaránt kiegyensúlyozott készségfejlesztés, a tanulói érdeklődést és motivációt erősítő pozitív munkakörnyezet (aktív tanulás, változatos munkaformák, fejlesztő célú értékelés). A tartalomalapú nyelvoktatásban a tantárgyi ismeretek és a funkcionális nyelvhasználat párhuzamos erősítése a cél, ennek megfelelően a CLIL szemlélete megengedőbb a nyelvi hibákkal szemben.

A nemzetközi szakirodalom számos ilyen, betűszóval azonosított nyelvoktatási megközelítést³⁰ is ismertet, melyek egymással jelentős tartalmi átfedésben, de kisebb-

²⁹ CLILiG (Content and Language Integrated Learning in German), EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère), AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras)

³⁰ Ezek a teljesség igénye nélkül: CBI (Content-based Instruction), CBLI (Content-based language instruction), EAC (English Across the Curriculum), LAC (Languages Across the Curriculum), FLAME (Foreign Languages as a Medium of Education), BILD (Bilingual Integration of Languages and Disciplines). A modellek egy része csak angol nyelvű oktatásra vonatkozik, mások általánosságban utalnak az idegen nyelvű tantárgyoktatás gyakorlatára.

nagyobb mértékben eltérő hangsúlyokkal igyekeznek módszertani kereteket és háttérrel adni a tartalom és nyelv valamilyen fokú integrációjára törekvő programoknak. A disszertációnak nem célja ezen megközelítések részletes tárgyalása vagy összehasonlítása, csupán arra világít rá, hogy a kétnyelvűség láthatóan rendkívül sokszínű hazai gyakorlata egy olyan nemzetközi oktatási áramlathoz kapcsolódik, amelynek módszertani háttérét több, nagyon hasonló nyelvpedagógiai modell határozza meg.

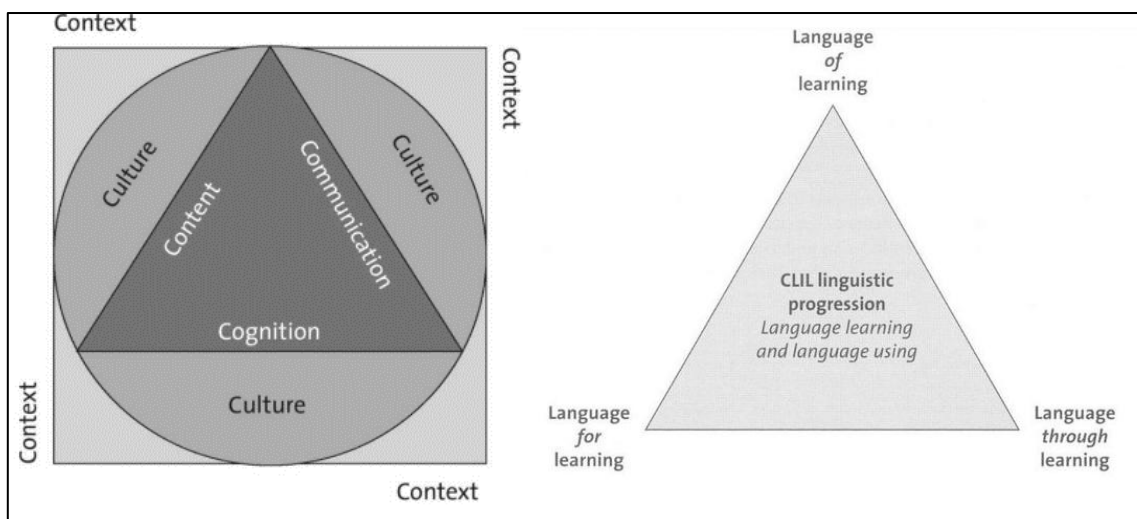
A tartalom és nyelv valamilyen fokú integrációját megvalósító modellek sokfélesége nyilvánvalóan a világszerte jellemző kétnyelvű oktatási formák sokféleségét is jelenti. Aligha választható ki a felsoroltak közül egy olyan modell, amellyel a hazai kétnyelvűség (számos nyelvből, iskolatípusból, programból álló) gyakorlata tökéletesen megfeleltethető lenne, ráadásul Magyarországon a kétnyelvű oktatásra vonatkozó keretdokumentumok nem írják elő a tartalomba integrált nyelvoktatás – bármilyen mozaikszó „alatt” futó – modelljének és módszereinek alkalmazását, de még csak ajánlást sem fogalmaznak meg erre vonatkozóan. A magyar köznevelési rendszerben a szaktárgyi oktatást és a nyelvoktatást külön tanterv szabályozza, idegen nyelvű tantárgyoktatásra vonatkozó konkrét szabályozás vagy elvárás nélkül. (A CLIL a nemzetközi tanrendű programokhoz kapcsolódó tantervi szabályozásban sem jelenik meg, hiszen más a képzés célja.)

Azokban az európai országokban (pl. Németország, Ausztria, Lengyelország, Spanyolország, Portugália, Olaszország, Észtország, skandináv államok), ahol a CLIL már rendszerszinten beépült az oktatásfejlesztés irányait meghatározó szemléletek közé, az iskolai programok egy része egyértelműen CLIL-programként működik, a modellt a helyi tantervbe ágyazva, annak módszertani elemeit szorosabban követve, a CLIL-re adaptált taneszközök használata mellett több tantárgyban, több évfolyamon alkalmazzák. Ez a hazai kétnyelvű középiskolai oktatásból teljesen hiányzik és az általános iskolákban is csak a programok szűkebb körére, korlátozódik. Mindez természetesen azt is nehezzé teszi, hogy a fenti szemléletmód jelenlétét, tudatos szaktanári vagy iskolai alkalmazását mérni lehessen. Sőt, a szakirodalomban megkülönböztetnek inkább tartalomorientált, szinte csak célnyelven zajló (*hard CLIL*) és inkább nyelvorientált, az anyanyelvnek nagyobb szerepet szánó (*soft CLIL*) formát is, ami tovább nehezíti az összehasonlítást.

A CLIL rendszerszintű alkalmazásának hiánya az egyes oktatási szintek és iskolatípusok közötti átmenetet is megnehezíti, hiszen a kétnyelvű iskolák elég változatos formában, egymástól jelentősen különböző helyi gyakorlatok mentén működnek – és ez alól a célnyelvű tantárgyoktatás sem kivétel. A CLIL szemléletű oktatás ugyanakkor meglehetősen széles publikációs bázisra épül, ami lehetővé teszi az adott országban kialakult gyakorlat megismerését, legyen szó tantervekről, tantárgyakról vagy tanárképzésről.

7.2. A CLIL elméleti háttere

A CLIL sokat merít a nyelvtanítás különböző elméleteiből, a kommunikatív nyelvtanulás módszereiből és a Bloom-féle taxonómiából, de azokon túlmutatva új paradigmát kínál azokban a képzési formákban, ahol két vagy több nyelven zajlik az oktatás. Elméleti hátterének egyik központi eleme a 4C modell, amelyben a szaktárgyi tartalom (Content), a gondolkodás és a kognitív készségek fejlesztése (Cognition), az idegen nyelven történő interakciók (Communication), valamint az interkulturális megközelítés (Culture) szorosan összekapcsolódik, így valósul meg a tartalom és nyelv integrációja az adott tanítási óra, tantárgy, program vagy iskolai (mikro)környezet (erre utal az ötödik C, a Context) keretein belül (24. ábra). Mehisto modelljében a tanulási környezet egy másik C-hez (Community) kapcsolódik, hiszen ezek a fogalmak átfedést mutatnak (Mehisto et al, 2008; Coyle et al, 2010).



24. ábra. A 4C-modell és a nyelv szerepe (*language triptych*) a CLIL-ben. (Forrás: Coyle et al, 2010)

E szemlélet szerint az idegen nyelv egyszerre három szerepet is betölt, hiszen a tantárgyi ismeretek átadása nem csupán az adott idegen nyelven (a), hanem a nyelvvel együtt (b) és a nyelvhasználaton keresztül (c) történik, ez pedig mind a tanári tervező munkában, mind a diák tanulási folyamatában nagyfokú tudatosságot igényel.

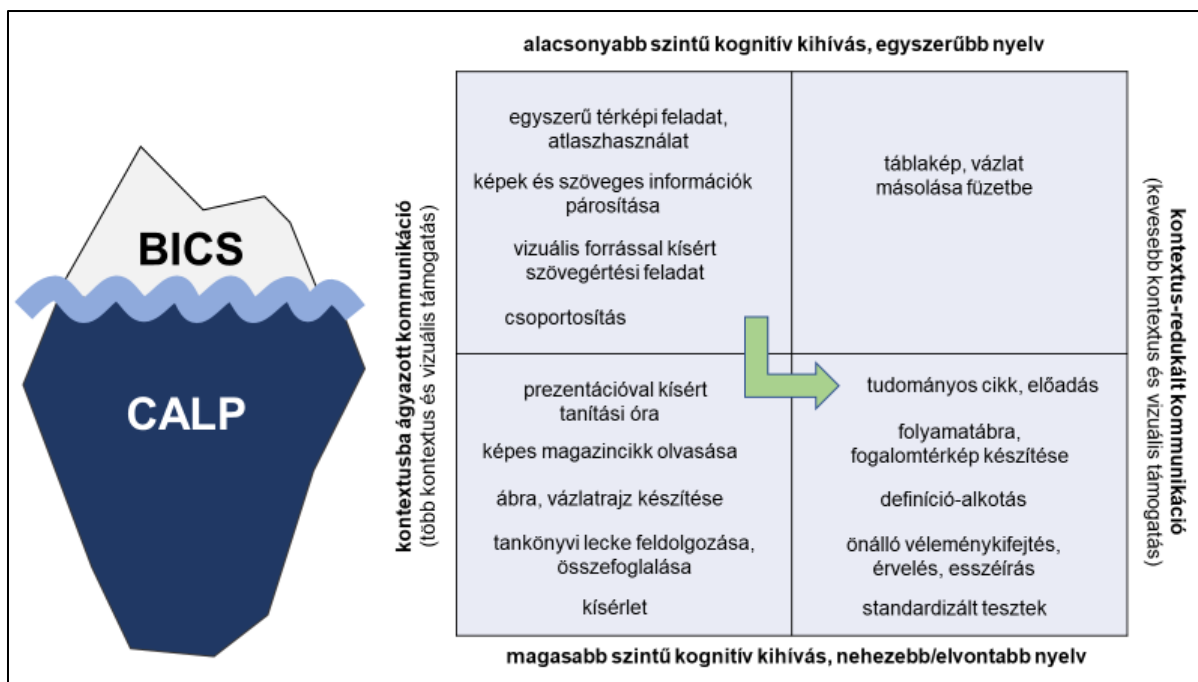
(a) a tantárgyi tartalom megértéséhez szükséges nyelv, azaz a témakörben előforduló kulcsszavak, szakkifejezések, nyelvtani elemek, pl. igeidők, segédigék, kérdőszavak (*language of learning*)

(b) az adott témához, feladathoz kapcsolódó nyelvi-kommunikációs kompetenciák, pl. prezentálás, érvelés, elemzés, beszámoló készítése (*language for learning*)

(c) a tanulási folyamaton keresztül elsajátított új nyelvi elemek és kompetenciák, pl. új szókincs, tanulási stratégia, készségek, korábbi ismeretek bővülése (*language through learning*)

Idegen nyelvű földrajzórakon egyszerre van szükség a földrajztanári és a nyelvtanári megközelítésre, a tanulók előzetes tudásának megismerése pedig nem szűkülhet csak a földrajzi háttértudásra vagy a nyelvi kompetenciákra.

A CLIL lényegének megértését segíti a Cummins-féle „jéghegymélet” is (25. ábra). Eszerint a jéghegy analógiájának megfelelően a víz fölé nyúló rész a hétköznapi kommunikációhoz szükséges nyelvi kompetenciákat, alapkészségeket (*Basic Interpersonal Communication Skills*, BICS), míg a jéghegy zömét alkotó víz alatti rész azokat a magasabb szintű kognitív és nyelvi készségeket (*Cognitive Academic Language Proficiency*, CALP) jelöli, amelyek például a tantárgyak és tudományterületek idegen nyelven történő tanulásához szükségesek (Várkuti, 2010a). A hétköznapi – ebből fakadóan egyszerű, rövid, ismerős szituációhoz kapcsolódó, gyakran ismétlődő – interakciókkal, automatizmusokkal ellentétben a tantárgyi ismeretek elsajátítása, az átlagos nyelvhasználat igényeit jóval meghaladó szaknyelv ismerete és az adott szakterülethez kapcsolódó kommunikáció sokkal magasabb szintű kognitív kihívást jelent.



25. ábra. Cummins jéghegymodellje és a nyelvsajátítás mátrixa (Cummins, 1984 alapján adaptálva, saját szerkesztés)

Az ábrán látható mátrix kvadránsai a nyelvtanulás különböző környezeteit jelölik, függően a kontextustól (pl. előzetes ismeretek, vizuális elemek és nonverbális eszközök megléte/hiánya) és a kognitív erőfeszítés mértékétől, míg a nyíl a tanórai fejlesztés kívánt irányát mutatja. Az idegen nyelvű földrajzoktatás gyakorlatában ez azt jelenti, hogy ideális esetben a tanulók környezetéhez, előzetes ismereteihez, élettapasztalatához, életkori sajátosságaihoz illeszkedő, sok vizuális elemet tartalmazó, de nyelvileg egyszerű feladatoktól fokozatosan az egyre komplexebb, az elsajátított ismeretek és készségek önálló gyakorlati alkalmazását igénylő, nehezebb tematikus szókincsre épülő kihívások felé haladva, egyidejűleg fejlesztjük a tanulók földrajzi és nyelvi kompetenciáit.

A földrajzórák többségén a diákok a vizuális szemléltetés számos formájával (pl. fényképek, térképek, magyarázó ábrák, infografika, kísérlet, közetgyűjtemény) és kombinációjával (pl. prezentáció, atlasz, tankönyv, animáció) találkozhatnak, amelyek a szaknyelv elsajátítását, majd használatát is elősegítik. Az idegen nyelvű középiskolai földrajzoktatás keretei között ezért elsősorban a mátrix bal oldalán lévő mezőkben szereplő tevékenységek, feladatok fordulnak elő, függően a szaktanári gyakorlattól és a rendelkezésre álló taneszközöktől. A fokozatosságnak a tantárgy és a nyelv mint médium tanítása során is érvényesülnie kell, azaz az egyes tantárgyi tartalmakat, feladatokat nyelvi szempontból befogadhatóvá kell tenni, amit az elvontabb, nagyobb szókincsigényű témák feldolgozásánál nehezebb elérni. A kontextus-redukált, kognitív és nyelvi szempontból komolyabb erőfeszítést igénylő tevékenységek jóval ritkábbak és időigényesebbek, így nem is feltétlenül órakeretben valósulnak meg: ezek közé sorolható az esszéírás, az érettségi tételek kidolgozása, vagy egy vizuális elemektől mentes tudományos tartalmak (pl. tanulmány, előadás) értelmezése és feldolgozása megadott szempontok szerint. Ezek a tanulási tevékenységek és eredmények egyértelműen a Bloom-taxonómiában legmagasabban rangsorolt gondolkodási szintekhez (elemzés, szintézis, értékelés) kapcsolódnak.

Cummins elméletének szellemében a kétnyelvű programok célja nem más, mint az, hogy a tantárgyak idegen nyelven tanulásán keresztül a tanulók elsajátítsák a jéghegy

vízfelszín alatti részét adó, a felsőoktatásban, tudományos pályán, szakmai munkakörnyezetben egyaránt elengedhetetlen, tudományterületek és nyelvek között transzferálható CALP-kompetenciákat. A kognitív készségek kialakulása egy több éven át tartó, tudatos tanulási folyamat eredménye, az anyanyelvükön is alapkészséghiánnyal küzdő tanulók számára viszont a magasabb szintű tanulási eredmények elérése rendkívül nehéz és a gondos szaktanári tervezés (pl. *scaffolding*, állványozás) ellenére is a vártnál sokkal több sikertelenséggel, negatív tanulási élményekkel járhat. A tanulók kognitív készségeinek felmérése és anyanyelvi fejlesztése tehát rendkívül fontos a két tanítási nyelvű programok eredményessége szempontjából.

A CLIL pedagógiai koncepciójának európai szintű megismertetése nemcsak a felsőoktatási intézmények, tudományos kutatóműhelyek, tanárképzési központok munkáján keresztül valósul meg. A Erasmus+ keretében elérhető kurzusok és a képzőhelyek által biztosított háttéranyagok, e-learning tartalmak mellett a Modern Nyelvek Európai Központja³¹ is közös projektekkel, publikációkkal, konzultációs lehetőségekkel segíti a tantárgyak idegen nyelvű oktatását segítő modern nyelvoktatási modellek megismertetését, megvalósítását, valamint az egész kontinensre kiterjedő tanári hálózatok bővítését.

7.3. Tanári feladatok és szerepfelfogás

A földrajz tantárgyi erősségei a nyelvi fejlesztés célrendszerében is érvényesülnek, nem véletlenül tartják az idegen nyelvű földrajzoktatást ideális terepnek a tartalomba integrált nyelvoktatás módszereinek alkalmazására. Egy idegen nyelvű földrajzórán 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 idegen nyelvű földrajzóra tehát nem tisztán tananyag alapú óra, de nem is egy szokványos idegen nyelvi óra (Bognár, 2005). Ugyanakkor a tantárgyi ismeretek elsajátításának folyamatában eszközként tekintünk a nyelvtudásra, ezért az idegennyelvi dimenzió értelmezése elengedhetetlen.

Az, hogy egy idegen nyelvű földrajzórán a kommunikatív nyelvoktatás gyakorlata vagy a szaktantárgyi tartalom átadásának módszerei jellemzőek, nemcsak súlypont és arányérzék kérdése, nagyban függ a szaktanár képzettségétől, tapasztalatától, nyelvi szintjétől, szaknyelvi tudatosságától. Csak a szaktanári gyakorlat megismerésén keresztül lehet feltárni, hogy a tanárok a földrajzi tartalomra koncentrálnak-e jobban vagy magára a nyelvre – és ha nyelvközpontú módszerekkel tanítják a földrajzot, akkor az idegennyelvi kompetenciák fejlesztése a tartalmi tudás kárára történik-e. A szaktanári attitűdvizsgálatból kiderül, hogy elsősorban a tanári szerepfelfogáson múlik, ki mennyi teret enged a hagyományos nyelvtanításnak (pl. nyelvtani szerkezetek gyakorlása) a földrajzórán.

Az idegen nyelvű tantárgyoktatással foglalkozó hazai és nemzetközi szakirodalomban (Mehisto et al, 2008; Coyle et al, 2010) jellemzően kétféle tanári szerep körvonalazódik.

(a) A *szaktanár*, aki rendelkezik megfelelő nyelvtudással, nyelvtanári végzettséggel, nyelvpedagógiai érzékenységgel, vagy továbbképzés/átképzés keretében képessé tehető arra, hogy a tárgyat idegen nyelven tanítsa.

³¹ European Centre for Modern Languages (ECML/CELV), az Európa Tanács égisze alatt működő, grazi székhelyű szervezet

(b) A *nyelvtanár*, aki – tapasztalata, nyitottsága révén – a szaknyelvi tartalmakat is eredményesen tudja tanítani, függetlenül attól, hogy nincs szaktárgy tanítására feljogosító végzettség birtokában.

Tehát a tantárgyak idegen nyelven történő oktatásához vagy magas szintű nyelvtudással bíró, a nyelvoktatás módszereit ismerő és alkalmazni képes szaktanárra vagy a szakmailag tájékozott, a tartalomoktatás iránt elkötelezett nyelvtanárra van szükség (26. ábra).



26. ábra. Tanári szerepek az idegen nyelvű tantárgyoktatásban, saját szaktanári gyakorlat alapján (Kapus, 2024a).

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, 2018). Ez egy meglehetősen liberális megközelítés, amelyből a földrajztanári szerep kiszorul, a földrajzos képzettség pedig lényegében szükségtelessé válik. 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 kétszakos (azaz szaktárgy-nyelvszak) egyetemi diplomával megszerzett tudással egyenértékűnek tekinthető-e.

Mivel az idegen nyelvű 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 tartalom megismerése, hiszen ezek hiányában nem tudnak a diákok nyelvtudásának megfelelő tananyagokat összeállítani. A nyelvtanárok nem feltétlenül látnak bele a szaknyelv tanításának módszereibe, kihívásaiba, 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 idegen nyelvű tantárgyoktatás és a nyelvitanítás szükségleteinek összhangba hozására, a belső tudásmegosztás gyakorlatára. Ezért is fontos hangsúlyozni, hogy a szaktanárok és a nyelvtanárok együttműködése elősegítheti az idegen nyelvű tantárgyak oktatásának hatékonyságát (Bognár, 2005; Várkuti, 2010a; Sherwin, 2021).

A tantárgyakat idegen nyelven tanító tanárok szerepfelfogását nemcsak a szaktanár-nyelvtanár felosztás szerint, hanem az előző fejezetekben bemutatott komplexitás szemszögéből is érdemes vizsgálni. A kétnyelvű oktatásban dolgozó tanárok pedagógiai nézeteit, motívumait kutató metaforavizsgálatok következtetései tükrözik a kétnyelvű programokra jellemző pedagógiai munka összetettségét (Vámos–Kovács, 2008; Trentinné, 2016). Bár ezek a kutatások a korai kétnyelvű fejlesztésben dolgozó óvodapedagógusok és tanítók metaforáit elemezték, a vizsgálatban összegyűjtött, hagyományos tanármetaforákat meghaladó szóképek (pl. nagykövet, polihisztor, kaméleon, repülőgép) jól közelítik az idegen nyelvű középiskolai tantárgyoktatásban megjelenő tanári szerepeket és kompetenciákat is. A fenti metaforák az idegen nyelvű földrajzitanításra is vonatkoztathatók: a különböző tudományterületeket összekapcsoló földrajzi szemléletmód, a két nyelven való gondolkodás, valamint a programokat meghatározó kultúraközvetítő szerep és nyitottság egyaránt kiolvasható belőlük.

A tantárgyakat idegen nyelven tanítók kompetencia-területeinek komplexitásából fakadóan az Oktatási Hivatal által összeállított általános pedagógus-kompetenciák (9 kompetencia-terület, 70 indikátor) az idegen nyelvű tantárgyoktatásban igen nehezen alkalmazhatók és mérhetők (8. táblázat). Az OH nem fogalmaz meg szakterületi specifikus ajánlásokat a kétnyelvű tantárgyoktatásra vonatkozóan – míg alsó tagozatra, kollégiumi nevelésre, könyvtári és napközi tevékenységre igen –, tehát a földrajztanárok értékelésére a tantárgyi ajánlásokat kell figyelembe venni, a tanítás nyelvétől függetlenül.

kompetencia	indikátorok száma
1. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás	6
2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése, a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók	10
3. A tanulás támogatása	12
4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség	9
5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre és a fenntarthatóság szempontjaira, integrációs és osztályfőnöki tevékenység	8
6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése	10
7. A környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselője és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja	4
8. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás	5
9. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért	6

8. táblázat. A 9 pedagóguskompetencia. (Forrás: Oktatási Hivatal³²)

Tartalom és a nyelv integrálása számos módon megtörténhet. A kétnyelvű oktatásban ezek nem választhatók el egymástól, együtt viszont nagyon hatékonyan tudják fejleszteni a tanulói kompetenciákat, valamennyire megerősítve azt a széles körben elfogadott álláspontot, miszerint a kétnyelvű oktatásban tanuló gyerekek fejlettebb kognitív képességekkel rendelkeznek. Idegen nyelvű földrajzórán – a hagyományos nyelvoktatással ellentétben – ugyanis nem kitalált kommunikációs helyzetekben, adott kifejezések begyakorlásával fejlődik a tanuló nyelvtudása, hanem konkrét helyekhez kötődő, valós földrajzi problémákon, folyamatokon keresztül, ami a diákok érdeklődését is jobban felkeltheti. Ehhez folyamatosan 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” beszélni és gondolkodni.

Ezen szaktárgyi kommunikációs kompetenciák (*disciplinary literacy*, DL) megléte egy jóval magasabb rendű, összetettebb tudást és magasabb színvonalú, tudatosabb nyelvhasználatot feltételez (Bakti, 2023; Dalton-Puffer et al, 2024). Gyakorlatban rendkívül gyorsan igazolhatók e készségek előnyei, tanórai környezetben való mérésük-értékelésük 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, infografika), a terepgyakorlati napló vagy az adott téma feldolgozását, rendszerezését, vizualizálását segítő produktív feladat (pl. gondolattérkép, annotáció készítése) vagy prezentáció (Bakti, 2023; Kapusi, 2024b). Nagyobb nyelvek esetében az interneten fellelhető karikatúrákra,

³² Az Oktatási Hivatal útmutatója.

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/2025/pedagoguskompetenciak/altalanos_pedagoguskompetenciak_megjelenitese.pdf

infovideókra, TED-talkokra, akár zenei videókra is könnyen fel lehet építeni egy-egy hagyományostól eltérő órát.

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 kompetencia-fejlesztés is megvalósulhasson, legyen szó autentikus források feldolgozásáról vagy magasabb szintű tudást, kreativitást, önállóságot igénylő produktív feladatokról, esetleg a tanórai munkáltatás játékosabb, kompetitív formáiról. 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 nem ismert nyelvtani elemek) és a 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 megfelelnek. A magyar nyelvű tananyagok, ábrák, térképek tükörfordítása az idegen nyelvű tantárgyoktatás szükségleteit csak részben, a CLIL-szemléletű oktatás igényeit pedig egyáltalán nem elégíti ki (Vámos, 2009; Bakti & Szabó, 2016).

A fenti szempontoknak megfelelő tananyagok elkészítése igen sok időt, esetenként többéves fejlesztő munkát igényel. Mivel alig állnak rendelkezésre idegen nyelvű földrajzoktatásra fejlesztett vagy adaptált taneszközök, a szaktanárok tananyagfejlesztési rutinja, kreativitása jelentősen felértékelődik (9. 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.

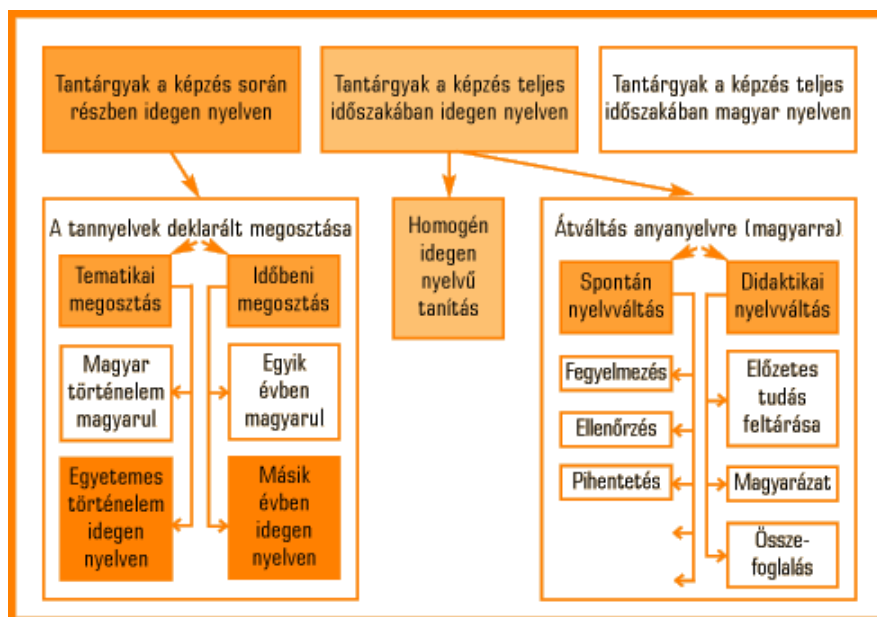
Autentikus forrásra épülő szövegértési feladat	Animáció vagy aktuális hírvideo feldolgozása feladatlappal	Ábra- és térképkiegészítés
Szövegkiegészítés	Vázlat, jegyzet készítése	Csoportos feladatmegoldás
Keresztrejtvény	Rövid bemutató, ismertető készítése adott/választott témában	Feleletválasztós kvíz/teszt
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

9. táblázat. Gyakran alkalmazott feladattípusok az idegen nyelvű földrajzoktatásban saját szaktanári gyakorlat alapján (Kapus, 2024a).

7.4. Az anyanyelv használata az idegen nyelvű földrajztanítás során

Mivel egységes koncepció a idegen nyelvű tantárgyoktatásban nem érvényesült soha, így elég nagy szélsőségek alakultak ki abban, hogy az órai interakciók mekkora hányada zajlik célnyelven, milyen mélységű a tartalom-nyelv integráció és mekkora szerep jut a magyarnak mint segédtnyelvnek (NEFMI, 2003).

Bár a nyelvtanári, nyelvpedagógiai képzések kapcsán gyakran rosszállást vált ki az anyanyelv használatának szükségessége, az idegen nyelvű tantárgyoktatásban ez elkerülhetetlen – igaz, a nyelvváltás pedagógiai célja és gyakorisága csoportonként, évfolyamonként, tantárgyanként, de akár még tananyagrészenként is eltérő lehet (27. ábra).



27. ábra. A nyelvváltás esetei az idegennyelvű tantárgyoktatásban (Vámos, 2007)

A tannyelvek deklarált megosztására földrajzból szinte csak a kétnyelvű programok bevezetésének időszakában volt példa, amikor a Magyarországról szóló ismereteket magyar nyelven tanították (akárcsak történelemből). Ez azonban sok esetben zavart szült és több évtized távlatából nézve életszerűtlennek tűnik. A tematikai megosztás gyakorlata ma már egyáltalán nem jellemző, mint ahogy az sem, hogy adott idegen nyelvet anyanyelvként beszélő külföldi tanárok tanítsák a földrajzt (mindössze néhány intézményben van erre példa).

A magyar nyelv használatának egy idegen nyelvű földrajzórán elsősorban azokban a témakörökben (pl. a Föld belső szerkezete, felszínformálás, légköri folyamatok, gazdaságföldrajzi témák) lehet jelentősége, amelyek megértése magyarul is nagyobb nehézséget okoz a diákoknak – hiszen elvontabb tudáselemeket is tartalmaznak –, amit a szaknyelvi tartalom tovább nehezít. A kiegészítést, magyarázatot, (rész)összefoglalást igénylő tananyagrészek mellett a kérdések és feladatok értelmezése, illetve a tartalmi és nyelvi szempontból egyaránt megfelelő válasz megfogalmazása is igényelhet átmeneti nyelvváltást. A feladatközpontú órák oldhatják a tanulók feszültségét, hiszen a számonkérést is teljesíthetőbbnek látják, ha a téma szaknyelvi és tartalmi elemeinek ismétlése feladatokon keresztül, szükség esetén magyar nyelvű kiegészítés mellett történik. A földrajzi szakkifejezések rögzülését, a fogalmak összekapcsolását egy-egy magyar és idegen nyelvű ábra (pl. lemeztektonika, kőzetképződés, vulkánok szerkezete, felszínformák, a víz

körforgása, vízgyűjtő terület, üvegházhatás) párhuzamos használata, vagy a magyar nyelvű forrás idegen nyelvű annotálása is elősegítheti.

Bármilyen idegen nyelvű tananyag elsajátítása tartós motivációt és koncentrációt igényel a tanuló részéről, ezért – a didaktikai nyelvváltáson túlmenően – a tanulói figyelem és aktivitás fenntartása érdekében is érdemes alkalmanként magyarra „váltani”. Egy kizárólag magyar anyanyelvű diákokból álló csoportban gyakrabban lehet magyarra váltani, viszont a nemzetiségi és nemzetközi képzésekben ez a „kényelmi” kódváltás a tanulócsoporthoz változatosabb nyelvi összetétele miatt nem mindig működik – de nem is feltétlenül szükséges. A gyakori nyelvváltás azonban nemcsak korosztály, témakör vagy tantárgypedagógiai ismeretek függvénye, akár a szaktanár alacsonyabb szintű nyelvi felkészültségéből, kevésbé magabiztos nyelvhasználatából is fakadhat. Nehezebb kommunikációs helyzetekben az anyanyelv biztonságot ad tanár és diák számára egyaránt, bár a diákok szemében a szakmai hitelesség jellemzően ellensúlyozza a tanár esetleges nyelvi hiányosságait.

A magyar és idegen nyelvű interakciók tanórán belüli arányának „beállításához” tehát a tantárgyi követelmények és (szak)nyelvi szükségletek egyidejű ismeretére, valamint többéves tanítási tapasztalatra van szükség.

7.5. Szaktanári vélemények

Bár az idegen nyelvű tantárgyoktatás gyakorlata nyelvtanári kompetenciát és szemléletmódot is igényel, a megkérdezettek körében jellemzően a földrajztanári attitűd dominál (28-29. ábra). A válaszadók 90%-a szerint az idegen nyelvű földrajzóra elsősorban a földrajzi ismeretek átadásának a terepe, mintsem a földrajzi tartalmakba ágyazott célnyelvi kommunikáció-fejlesztésé, függetlenül attól, hogy egyébként mennyire elkötelezettek a tanárok a nyelvoktatás céljainak való megfelelés mellett.

A fenti véleményekből kirajzolódó kép azt sugallja, hogy a tanári gyakorlatban az előírt földrajzi tartalmak áttekintésén kívül alig jut szerep az idegen nyelvű tantárgyoktatás valódi célját jelentő szaktárgyi kommunikációs kompetenciák fejlesztésének. Ez fakadhat abból a meggyőződésből is, hogy a földrajztanár tannyelvtől 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 „végigszaladni” 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

kiseb nyelvek és iskolák esetében, ahol egy szűkebb létszámú tanári közösség tanítja a kétnyelvű programban tanuló csoportokat.



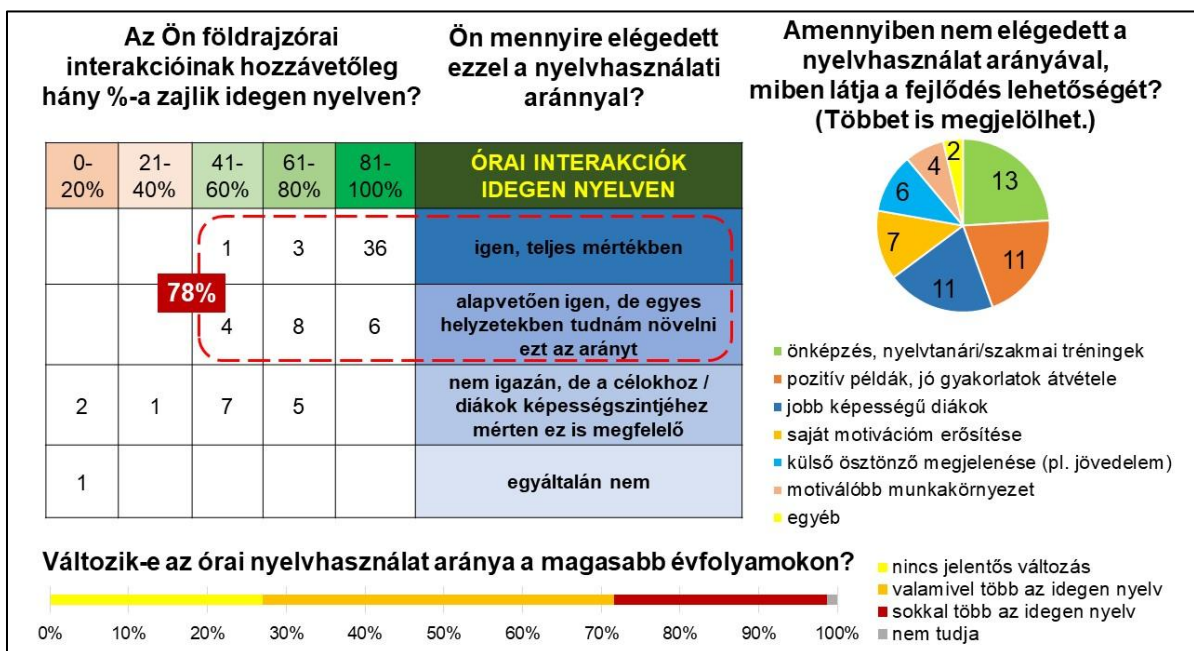
28-29. ábra. A földrajzot idegen nyelven tanító tanárok munkájuk idegen nyelvi dimenziójával kapcsolatos attitűdjei (saját szerkesztés)

A tanárok egyértelműen elzárkóznak attól a feltevéstől, amely csupán a szaknyelvi terminológia megismertetésére redukálná az órák célját, ennek ellenére mégis enyhé többségben van az a vélekedés, mely szerint az idegen nyelvű földrajzóra célja a magyar nyelven közzétett tantervi tartalmak idegen nyelvre való átültetése vagy lefordítása. A földrajzi szókincs 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.

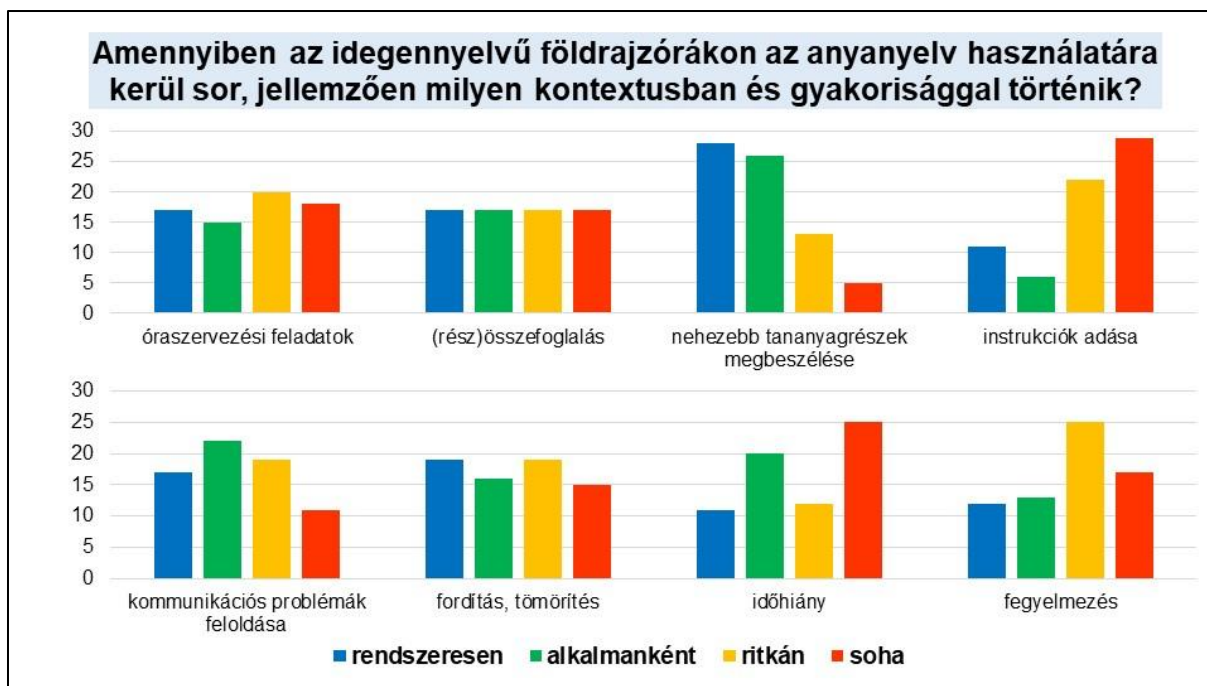
Az előző ábrán látható, hogy a megkérdezettek túlnyomó többsége törekszik arra, hogy a földrajzói interakciók minél nagyobb arányban idegen nyelven történjenek. A válaszadók több mint felénél ezen interakciók döntő többsége (81-100%) idegen nyelven zajlik, összességében pedig közel négyötödük elégedett az idegennyelv-használat órai arányával, még akkor is, ha az százalékosan alacsonyabb (30. ábra).

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 várják, 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.



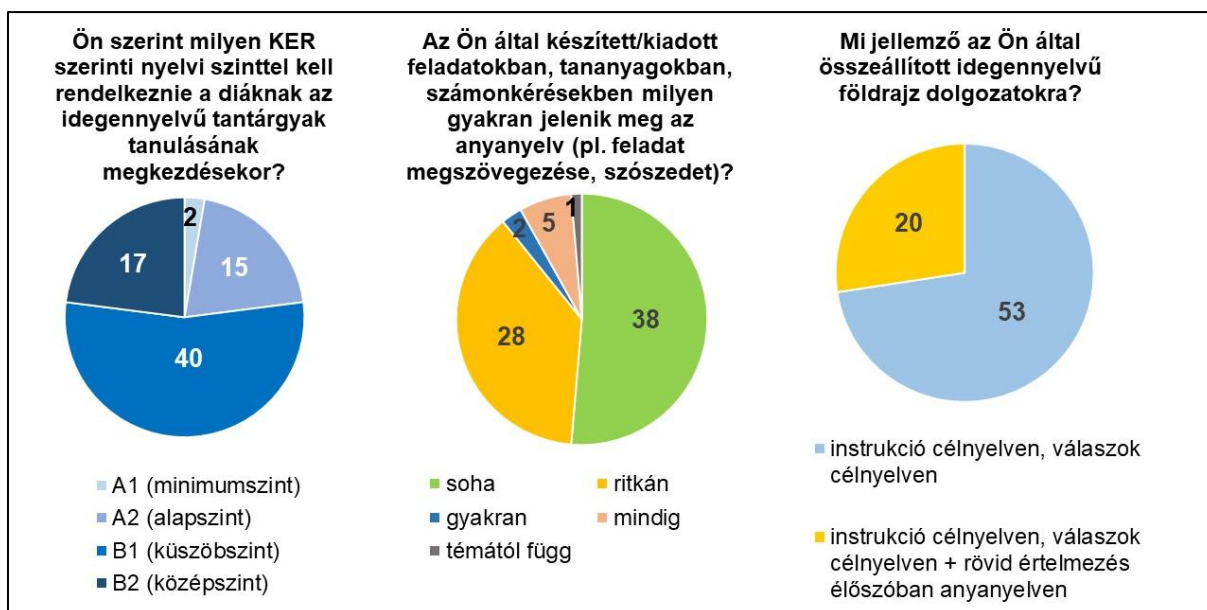
30. ábra. A válaszadó szaktanárok idegennyelv-használata földrajzórán (saját szerkesztés)

A tanulók nyelvi-kommunikációs szintjének fejlődésével jellemzően nő az idegen nyelvű interakciók aránya a felsőbb évfolyamokon, így kevesebbszer kell anyanyelvre váltani. Tanórai tannyelvváltásra leggyakrabban a nehezebb, összetettebb, sok idegen kifejezést tartalmazó és több szaktanári magyarázatot igénylő témakörök alkalmával, illetve a kommunikációs problémák feloldása miatt kerül sor (31. ábra).



31. ábra. Anyanyelvhasználat és tannyelv váltás az idegen nyelvű földrajzórán (saját szerkesztés)

A válaszadók egy része gyakran használja az anyanyelvet részösszefoglalás vagy fordítás alkalmával is, viszont az instrukciónál már sokkal kisebb az anyanyelv aránya és akkor is inkább csak rövid feladatértelmezés formájában történik. Bár az órászervezés, 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.

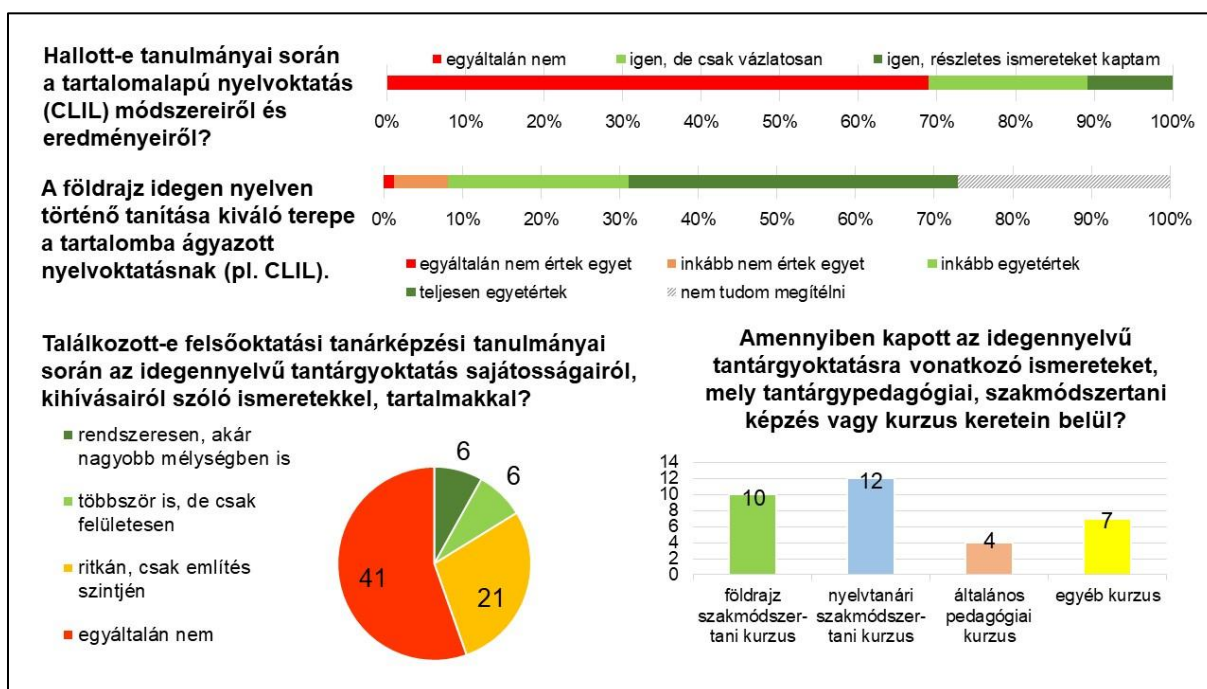


32. ábra. Az idegen nyelvű tantárgyoktatáshoz szükséges minimum KER-szint és az anyanyelvhasználat gyakorlata (saját szerkesztés).

Az anyanyelv tananyagokban és dolgozatokban való használatának aránya is alátámasztja a tanárok magasabb célnyelvhasználatra való törekvéseit, ugyanakkor az ellenőrzés alkalmával valamivel gyakrabban jelenik meg az anyanyelv – élőszóban, értelmezési céllal –, mint a tananyagokban (32. 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.

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 idegen nyelvű tantárgyoktatás megkezdésekor szükséges minimum nyelvi szinttel kapcsolatban ilyen előírás vagy ajánlás nincs. A kétnyelvű programot indító középiskolák előírhatnak egy bizonyos fokú nyelvi előképzettséget a jelentkezők számára – függően attól, hogy milyen programot indítanak –, de a tantárgyak idegen nyelven való tanulása nem a legalacsonyabb nyelvi szinten indul. A válaszadók több, mint felének véleménye szerint az idegen nyelvű 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 gyakorlatban az idegen nyelvű földrajzórák nyelvi szintje a középszintű érettségi vizsgán elvárt nyelvtudás szintjének megfelelő, sőt, csoporttól és évfolyamtól függően akár meg is haladja azt.



33. ábra. Szaktanári vélemények az idegennyelvű tantárgyoktatás és a CLIL-szemlélet tanárképzésen belüli megjelenésével kapcsolatban (saját szerkesztés)

A CLIL betűszó megalkotását követő három évtized során igen jelentős mennyiségű szakirodalom, online forrás, gyakorlati tapasztalat és háttéranyag halmozódott fel a hazai és az európai kétnyelvű oktatásban, a CLIL valamilyen formában szinte minden hazánkkal

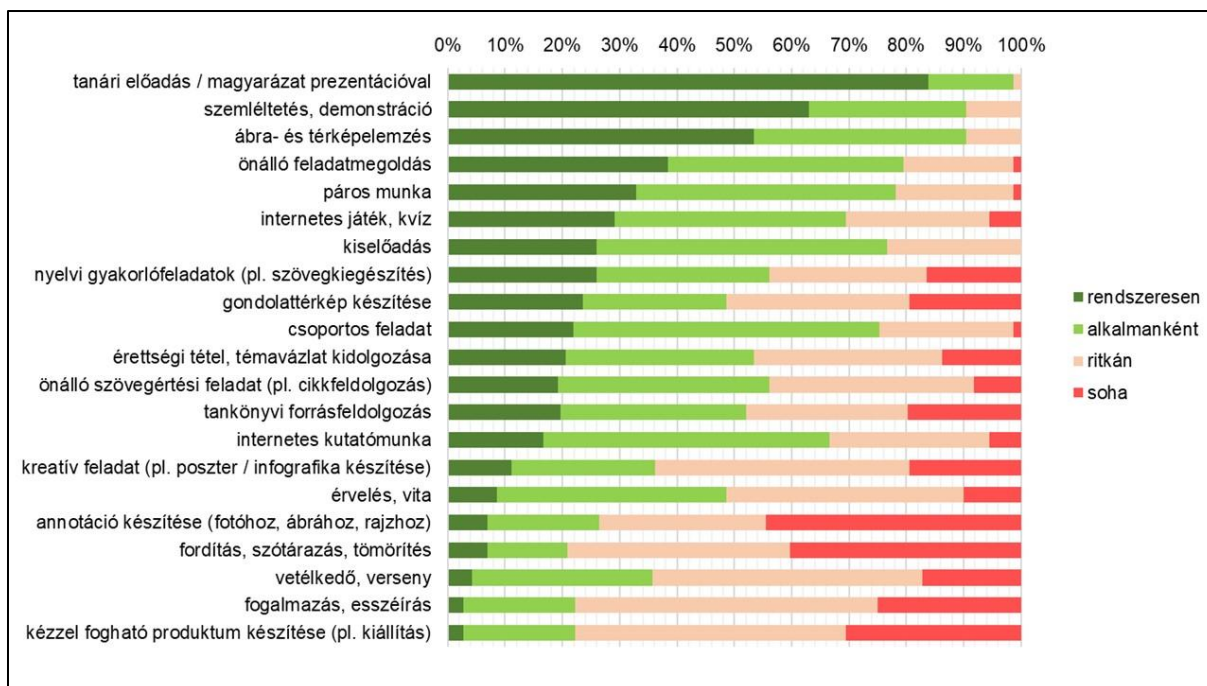
szomszédos ország oktatási rendszerében megjelent. A tartalomba integrált nyelvoktatás módszereiről a válaszadók 70%-a egyáltalán nem hallott tanulmányai során, ennek ellenére meglehetősen sokan úgy ítélik meg, hogy az idegen nyelvű földrajzoktatás ideális környezet a CLIL-szemlélet alkalmazásához (33. ábra). Ez a látszólagos 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.

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 megkérdezettek 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 széleskörben 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 érdeklétté 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 érzik indokoltnak saját módszerei „clilesítését”. A nyelvi fejlesztés tananyagba és tanítási órákba történő integrálása túlmutat a szókinccs megismerésén, a fordítási gyakorlaton, tehát azok a tanárok, akiknek az olvasatában az idegen nyelvű földrajzóra nem más – és nem több –, mint az adott órára meghatározott földrajz tananyag egészének kompetencia-fejlesztés 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 nyelvoktatás modelljét alkalmazzák. A tanulócsoporthoz 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.

A tantárgyak idegen nyelven történő oktatásához olyan sajátos módszertani eszköztárra 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 idegen nyelvű földrajzoktatás gyakorlata nyelvtől és iskolatípustól függetlenül teljesen prezentáció-központú (34. ábra).



34. ábra. Feladattípusok és munkaformák gyakorisága idegen nyelvű földrajzórán (saját szerkesztés)

Ez részben a kétnyelvű programokat – a nemzetközi iskolák 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 idegen nyelvű 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 rendszerszintű 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 az interaktivitásra épülő modern nyelvoktatás céljaival. A válaszok tanulsága

szerint sokan fektetnek hangsúlyt a nyelvi kompetencia-fejlesztésre (pl. nyelvi gyakorlófeladatok, szövegértés), viszont a ma már korszerűtlennek tartott hagyományos fordítás és szótározás kiszorulni látszik, noha ez valamelyest ellentmond a korábban bemutatott attitűdökből kirajzolódó mintának. Az ismeretek rendszerezéséhez a megkérdezettek fele gondolat- és fogalomtérképeket is használ, viszont a nemzetközi tankönyvekben 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) 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 érettségi felkészítést folytatnak.

A fenti szempontoknak megfelelő tananyagok elkészítése igen sok időt, esetenként többéves fejlesztő munkát igényel. Mivel alig állnak rendelkezésre idegen nyelvű 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. Idő 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 idegen nyelvű 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 készíti őket, hogy az általuk preferált munkaformákon változtassanak.

8. Az idegen nyelvű földrajzoktatás képzési háttere

8.1. Tanárképzés, továbbképzés, önképzés és hálózatosodás

Bár az idegen nyelvű földrajzoktatás gyakorlata a szaktanárok munkáján keresztül ismerhető meg a legjobban, érdemes feltárni azt is, hogy a tanárok munkájához milyen alapot nyújtanak a felsőoktatásban – azon belül is a tanárképzésben – megszerzett ismeretek, képességek a hazai tanárképzés felkészíteni a tanárjelölteket arra, hogy tantárgyaikat idegen nyelven is tudják tanítani.

A „kéttannyelvűs fordulat” nyomán beinduló képzések már évtizedekkel ezelőtt szükségessé tették a tantárgyak idegen nyelven való oktatását vállaló tanárok képzését, noha ez az igény még csak a középfokú intézmények egy igen kis – a jelenleginél sokkal kisebb – hányadát érintette. (Az általános iskolák körében még nem volt jellemző a kétnyelvűség.) Ebben az időszakban még nagyon kevés gyakorlati tapasztalat állt rendelkezésre a tanár(tovább)képzést folytató intézmények számára, a programok taneszközökkel való ellátását pedig számos technikai probléma (pl. jelentős tartalmi eltérések; hiányzó beszerzési csatornák; magas beszerzési költségek; internet hiánya) nehezítette. A taneszközök helyzetét feltáró fejezetben bemutatott tankönyvek ennek az időszaknak a lenyomatai, de még napjainkban is lehet találkozni egy-egy – a szaktanárok által még mindig használt – példánnyal, noha szinte minden elemükben korszerűtlenek.

A kétnyelvű iskolai programok és a kétnyelvű iskolarendszerben tanuló diákok számához képest jelenleg is igen kevés képzőhelyen és formában van a tanároknak lehetősége megszerezni (vagy bővíteni) az idegen nyelvű tantárgyoktatáshoz szükséges módszertani ismereteiket. A közelmúltban mindössze három képzőhelyen működött olyan tematikus oktatási forma (pl. szak, szakirányú továbbképzés, specializáció), amelynek középpontjában az idegen nyelvű tantárgyoktatás elmélete és gyakorlata áll (10. táblázat). A 2020-as években a középiskolák szempontjából csak két képzési program releváns, de az utóbbi években – alacsony érdeklődői létszámok miatt – azok is alig indultak el.

ELTE-TÓK	Magyar-angol és magyar-német kéttannyelvű tanító- és óvopedagógus-képzés	szak
PTE-BTK	Szaktárgyak oktatása német / német nemzetiségi nyelven	szakirányú továbbképzés
SZTE-JGYPK	Szaktárgyak oktatása idegen nyelven	szakirányú továbbképzés
DE-TTK	Földrajztanítás idegen nyelven	szabadon választható kurzus

10. táblázat. Idegen nyelvű tantárgyoktatással foglalkozó egyetemi képzések (saját gyűjtés).

Az ELTE és az SZTE-JGYPK képzéseiben nagy hangsúlyt kap a CLIL filozófiája és gyakorlata, de aktuális kutatási és oktatási tevékenységeik elsősorban az általános iskolai két tanítási nyelvű oktatásra fókuszálnak. Az ELTE korábban a nemzetiségi tanítóképzés mellett a tantárgyokat idegen nyelven tanító tanárok – beleértve a középiskolai tanárokat is – akkreditált képzésében is élen járt, de ez a képzési program már megszűnt. A *Tantárgyak idegen nyelvű oktatásának pedagógiai alapjai* címmel zajló, az ELTE oktatói által vezetett kurzuson 2004 és 2008 között több mint 130 pedagógus végzett kutatásokat és szerzett oklevelet, a Kétnyelvű Iskoláért Egyesület (KIE) egyesületi támogatása mellett (Kovács, 2020).

Ebben az időszakban az ELTE azóta szintén megszüntetett angol tanárképző központjában (CETT) is születtek az idegen nyelvű tantárgyoktatással foglalkozó szakdolgozatok (Pethő, 2005; Kaplár-Fehér, 2006).

Az idegen nyelvű földrajzoktatás gyakorlata – a disszertációban bemutatott kutatásokra építve – egyedül a Debreceni Egyetem TTK Földtudományi Intézetének kurzuskínálatában jelenik meg, de a formális tanárképzéstől teljesen függetlenül, szabadon választható tárgyként. A földrajzos és nyelvszakos tanárjelöltek az utóbbi három évben már iskolalátogatási, hospitálási lehetőséggel kiegészített egyetemi kurzus formájában is megismerkedhetnek az idegen nyelvű tantárgyoktatás történeti háttérével, elméleti és oktatásszervezési kereteivel, módszertani sajátosságaival.

A tanárképzésben és tanártovábbképzésben több, egymáshoz kapcsolódó formában kellene megjelennie az idegen nyelvű tantárgyoktatást megalapozó tanügyigazgatási, szakmódszertani és pedagógiai ismereteknek – bár a gyakorlatban ez egyáltalán nem valósul meg (35. ábra). A tantárgyát idegen nyelven tanító tanárokkal szemben alapvető szakmai elvárás, hogy a szaktantárgyi tudásátadás és a nyelvi kompetencia-fejlesztés módszereit is képesek legyenek alkalmazni, ugyanakkor a képzőhelyek által megvalósított képzési forma és gyakorlati tapasztalat ehhez nem biztosít elegendő támogatást. A két önálló, egymással párhuzamosan végzett tanárszak (pl. földrajz és idegen nyelv) teljesítése – idegen nyelvű tantárgyoktatásra vonatkozó modulok, ismeretek és tanítási gyakorlat nélkül – csak a két tantárgy külön-külön történő tanítására képesít. Ezért a fenti szakpárt elvégző tanárjelölttől nem várható el – és nem tekinthető automatizmusnak –, hogy munkába állása pillanatában képes legyen az adott tantárgyat idegen nyelven tanítani, ami egy nagyon sajátos, rengeteg pluszmunkát és önképzést igénylő feladat.



35. ábra. Az idegen nyelvű földrajzoktatást megalapozó szerepek a tanárképzésben (saját szerkesztés)

Bár a kétnyelvű programok indítása és működtetése elsősorban az iskola és a fenntartó (tankerület, szakképzési centrum, alapítvány, egyetem) feladata, a kétnyelvű oktatásra alkalmas tanári utánpótlás képzése, a tagozatok szakos ellátottságának biztosítása a

képzőhelyek kötelessége. A kétnyelvű programok marginális pozíciója valamelyest magyarázza, hogy a tanárképzést és tanártovábbképzést folytató felsőoktatási intézmények miért nem foglalkoznak érdemben a kétnyelvű oktatás gerincét adó idegen nyelvű tantárgyoktatással, noha erre – legalább regionális szinten – nagy szükség lenne, elsősorban azokban az iskolavárosokban, amelyek vonzáskörzetében jelentős számú kétnyelvű általános és középiskolai program működik. Fontos kiemelni, hogy nem kizárólag a tanárjelöltek képzéséről van szó, hanem a tanári végzettséggel már rendelkező kollégák tematikus szakmai képzési lehetőségeinek (pl. 30-60 órás továbbképzések, 1-2 éves szakirányú továbbképzési szak) biztosításáról, illetve az addig csak felsőfokú nyelvvizsga birtokában tanító tanárok esetében egy nyelvszak elvégzéséről.

A tanártovábbképzés korábbi, meglehetősen széttagolt rendszerében sem akadt példa a tantárgyaikat idegen nyelven tanító tanároknak szóló képzésekre és a 2025 szeptemberétől megújuló, az OH és az NKE égisze alatt működő rendszerben sem került (eddig) meghirdetésre ilyen kurzus.³³ Ezzel párhuzamosan a szakképzésben érintett oktatók számára az IKK Oktatói Továbbképzési Rendszerében (OTR) rögzített akkreditált továbbképzések között sincs kifejezetten kétnyelvű intézményekben zajló oktatásra vonatkozó képzési lehetőség, ezt nyilván a két tanítási nyelvű technikumok alacsony száma indokolja. A tanároknak, oktatóknak tehát a továbbképzési ciklusban teljesítendő óraszámot egy olyan képzési választékból válogatva kellene teljesíteniük, amelyben a kétnyelvűség és idegen nyelvű tantárgyoktatás – tehát a számukra leginkább releváns terület – meg sem jelenik.

A képzési kínálatban jellemzően nyelvi kompetencia-fejlesztő és szaknyelvi jellegű kurzusok szerepelnek, mivel a szakképzésben ezeknek sokkal nagyobb a létjogosultsága, ugyanakkor ezen képzések célja az általános nyelvi fejlesztés és szakmai nyelvismeret bővítése, nem pedig a tantárgyak idegen nyelvű oktatásának módszertani fejlesztése. A szakmai idegen nyelvvvel foglalkozó kurzusok az adott szakirányhoz (pl. közgazdaság, közlekedés, gépészet, turizmus-vendéglátás) szükséges alapvető szókinccs mellett a szakképzési tantervekben általánosan megjelenő kommunikációs sablonokra (pl. állásinterjú, önéletrajz) koncentrálnak, ezért nem csak nyelvtanároknak szólnak, hanem azoknak a szakmai tanároknak, szakoktatóknak is, akik nyelvtanári végzettséggel vagy nyelvoktatási gyakorlattal nem, nyelvtudással viszont rendelkeznek. Ettől függetlenül a tartalomalapú nyelvoktatás módszerei – nyilván nyelvpedagógiai szempontból egyszerűsített formátumban – e kurzusok tematikájában is megjelenhetnek.

Az általános továbbképzési hajlandóság nagyban függ attól is, hogy a szaktanár számíthat-e intézményi vagy fenntartói támogatásra vagy teljesen önerőből kell előteremtenie a több félévre szóló képzések jellemzően százezres költségeit (részvételi díj, esetleg utazás). A jelenléti továbbképzések központjai továbbra is szinte minden esetben a hagyományos, tanárképzéssel is rendelkező egyetemi központok, de a Covid-járvány miatt bevezetett digitális munkarend és a home office az online képzések népszerűségét is jelentősen megnövelte. Ennek következtében egyre több hibrid vagy blended learning (jelenléti oktatási szakaszt és e-learninget is magában foglaló) képzés is elérhetővé vált a tanárok számára, melyek rugalmas, egyéni ütemben teljesíthető formában adnak lehetőséget a tudásbővítésre, bár az idegen nyelvű tantárgyoktatásra vonatkozó ismeretek megjelenése ezekben a képzésekben is csak esetleges.

Fentiek tükrében nehéz elképzelni, hogy az 1990-es években még a szaktanárok fejlődését előmozdító külföldi tanulmányutak szervezésére is volt lehetőség, az ELTE mellett

³³ Az OH tanártovábbképzési kínálat: https://www.oktatas.hu/pir/!PIR2_PUBLIC/publikus-felulet (Utolsó letöltés: 2025. augusztus 12.)

pedig a KIE is szerepet vállalt abban, hogy konferenciák, pályázatok, műhelymunkák formájában a tanártovábbképzés felé csatornázza a szaktanárokat. Az Európai Unióhoz történő csatlakozást követően ezt a szerepkört a külföldi tanártovábbképzési programok, iskolaközi együttműködések cserekapcsolatok (Comenius, jelenleg Erasmus+, e-twinning) töltik be, az oktatásügyre fordított uniós költségvetés megnövelésével pedig a korábbinál nagyságrendekkel több iskola, tanár és tanuló tud részt venni ezekben a programokban. Jelenleg is számos hazai kétnyelvű középiskola rendelkezik Erasmus+-kapcsolatokkal, hosszú távú akkreditációval, melynek keretében többféle mobilitásra (pl. nemzetközi kurzus, job shadowing, tematikus együttműködés, diákcsera, szakmai gyakorlat) lehet pályázni. A részvétel költségei a pályázati keretösszegeből kerülnek kifizetésre, a résztvevőknek pedig írásbeli és szóbeli élménybeszámolóban (disszemináció) kell számot adniuk a tanulmányutak, továbbképzések tartalmáról, az elsajátított ismeretek és kompetenciák gyakorlati hasznosításáról, az intézményi pályázati célok megvalósulásáról.

A tanulmányút remek lehetőség egy másik ország oktatási rendszerének, hagyományainak megismerésére, az egyéni és intézményi kapcsolatrendszer erősítésére – és igény szerint későbbi együttműködések megalapozására –, a szaktanári gyakorlatok megfigyelésére, taneszközök megismerésére és beszerzésére, de legalább ennyire fontos elem a különböző szociális, interkulturális és digitális kompetenciák (pl. idegennyelvi kommunikáció, kooperáció, utazásszervezés, dokumentum-készítés) megerősítése és a kulturális töltekezés (11. táblázat).

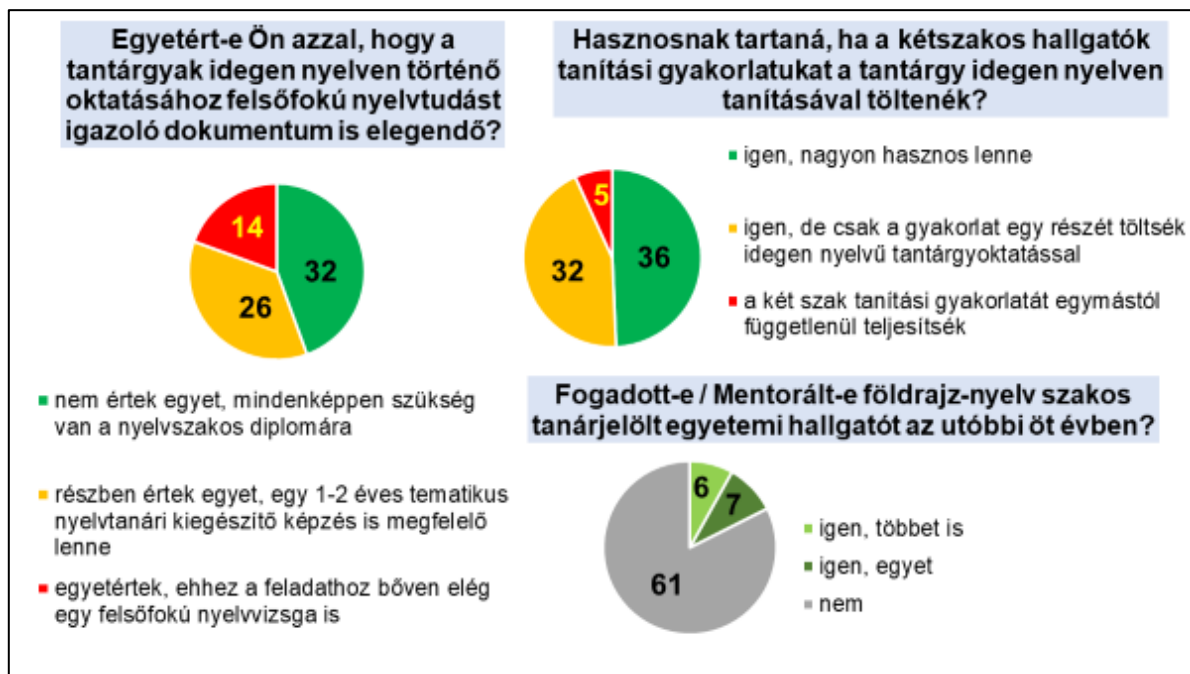
nap	délelőtt (8:00-13:00)	délután (14:00-18:00)
hétfő	<ul style="list-style-type: none"> regisztráció, bemutatkozás bevezetés a kurzus programjába bepillantás a földrajz- és történelemtanítás országoként eltérő gyakorlatába a résztvevők tapasztalatai alapján 	<ul style="list-style-type: none"> városnézés idegenvezetővel közös csapatépítő programok, ismerkedő játékok, vacsora
kedd	<ul style="list-style-type: none"> a CLIL elméleti hátterének megismerése (prezentáció, kiadott anyagok, videók) a CLIL gyakorlati alkalmazásának lehetőségei (pármunka, csoportmunka, projektfeladat) 	<ul style="list-style-type: none"> IKT-eszközök a nyelvoktatásban és az idegen nyelvű tantárgyoktatásban online tananyagok és feladatbankok az egyes tantárgyakon belül megvalósuló CLIL-oktatáshoz feladatkészítés csoportmunkában (workshop)
szerda	<ul style="list-style-type: none"> tanulmányi kirándulás, földrajzi, történelmi és kulturális vonatkozásokkal (a kurzus céljának megfelelő helyszíneken) 	
csütörtök	<ul style="list-style-type: none"> iskolalátogatás a kurzusszervező által kiválasztott helyi/közeli középiskolában tanórai hospitálás előzetes beosztás alapján, eszmecsere a tanárokkal, taneszközök megismerése, tapasztalatok összegzése 	
péntek	<ul style="list-style-type: none"> a brit oktatási rendszer megismerése a földrajz- és történelemoktatás szerepe és hagyományai a brit iskolarendszerben mérés és értékelés; érettségi vizsga (GCSE, A-Level) tankönyvek és taneszközök 	<ul style="list-style-type: none"> ötletbörze, szaktanári jó gyakorlatok bemutatása tananyagok megosztása a kurzus résztvevőivel weboldalak, applikációk megismerése (workshop) záró dokumentáció elkészítése
szombat	<ul style="list-style-type: none"> fakultatív kulturális program (a kurzusszervező ajánlásával) / egyéni program 	
vasárnap	<ul style="list-style-type: none"> hazautazás 	

11. táblázat. Egyhetes Erasmus+ kurzus / továbbképzés mintaprogramja a tantárgyaikat idegen nyelven tanító középiskolai tanároknak (saját tapasztalatok és szaktanári disszemináció alapján).

A tanártovábbképzések egyik nagy előnye a szaktanárok közötti hálózatosodás és az aktív szakmai tapasztalatcsere lehetőségeinek szélesítése – tehát épp az, ami egyébként is nagyon hiányzik a kétnyelvű iskolák közötti kapcsolatrendszerből. A képzések hálózatképző hatása, a szigetszerű szaktanári közösségek összekapcsolása a horizontális tudástranszfer mellett az érdekérvényesítés szempontjából is fontos lenne (pl. idegen nyelvű érettségi vizsgák véleményezése). A kérdőíves felmérés tanulsága alapján a földrajzot német nyelven tanítók körében sokkal tudatosabb közösségi kapcsolattartás jellemző, mint az angol nyelven tanítók között, míg a kisebb nyelvek esetében az iskolák közötti rendszeres kapcsolattartás (pl. évente közös programok) a tanárok közötti hálót is szorosabbra fonhatja.³⁴

8.2. Szaktanári vélemények

A megkérdezettek négyötöde mindenképp nyelvszakos diplomához vagy legalább 1-2 éves tematikus képzés elvégzéséhez kötné a földrajz idegen nyelven oktatását, szemben azzal a 14 válaszadóval, akik szerint ez a feladat felsőfokú nyelvvizsgával is elvégezhető. (Nyilván az fel sem merülhetett, hogy a szaktanár földrajz szakos végzettséggel ne rendelkezzen.) Eléggé megoszlanak a vélemények azzal kapcsolatban, hogy a tanárképzés vajon felkészíti-e a tanárjelölteket a földrajz idegen nyelven tanítására. A válaszadók inkább a pozitív vélemény felé hajlanak (42-32), de csak kevesen helyezkednek egyértelmű álláspontra, tehát a tanárok többsége szerint a földrajz és a nyelvszak elvégzése nem biztosítja az idegen nyelvű földrajzoktatáshoz szükséges szakmai ismereteket (36. ábra). A tanárképzési hiányosságokat érintő általános tapasztalatokból pedig ugyanaz a következtetés vonható le: a pályakezdekők inkább az iskola falai között, gyakorló tanárként, munkaközösségi mentorálás vagy önképzés útján válnak alkalmassá arra, hogy idegen nyelven tanítsák a földrajzot.



36. ábra. Szaktanári végzettséggel és tanítási gyakorlattal kapcsolatos vélemények I.

³⁴ A németes közösség önszervező tevékenységében régóta számíthat a Goethe Intézet, a ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – a német tannyelvű külföldi iskolákat tömörítő szervezet), az UMZ (Ungarndeutsches Methodisches Zentrum – Magyarországi Németek Módszertani Központja), valamint az NPOK (Nemzetiségi Pedagógiai Oktatási Központ) szakmai támogatására.

A válaszadók alig egyötöde, mindössze 13 kolléga már fogadott földrajz-nyelv szakos hallgatót, igaz, vannak kollégák, akik több tanárjelöltet is mentoráltak. A kérdőív nem tért ki külön arra, hogy a megkérdezettek saját **tanítási gyakorlatuk** keretében kaptak-e – akár mikrotanítási – lehetőséget az idegen nyelvű földrajztanításra, de feltételezhető, hogy a két szak gyakorló tanítására két külön mentorálási folyamatban került sor, amelynek keretei közé nem fért be egy harmadik „hibrid” elem, részben adminisztratív okok miatt, részben pedig azért, mert a gyakorlóiskolában nem volt kétnyelvű tagozat, ahol kipróbálhatták volna magukat az érdeklődők. Bár a tanárképző központok gyakorlatszervezési rugalmassága sokat javult az utóbbi évtizedekben, még napjainkban sem életszerű az az elvárás, hogy minden földrajz-nyelv szakos hallgatót kétnyelvű programot működtető gyakorlójelvényen helyezzenek el.

A tanárok többsége (87%) ennek ellenére hasznosnak tartaná, ha a kétszakos hallgatók legalább a gyakorlat egy részét tantárgyuk idegen nyelven való tanításával töltenék (a megkérdezettek fele az egész gyakorlatot el tudná képzelni ebben a formában), míg a két szak egymástól független teljesítését csak alig néhányan támogatják (36-37. ábra).



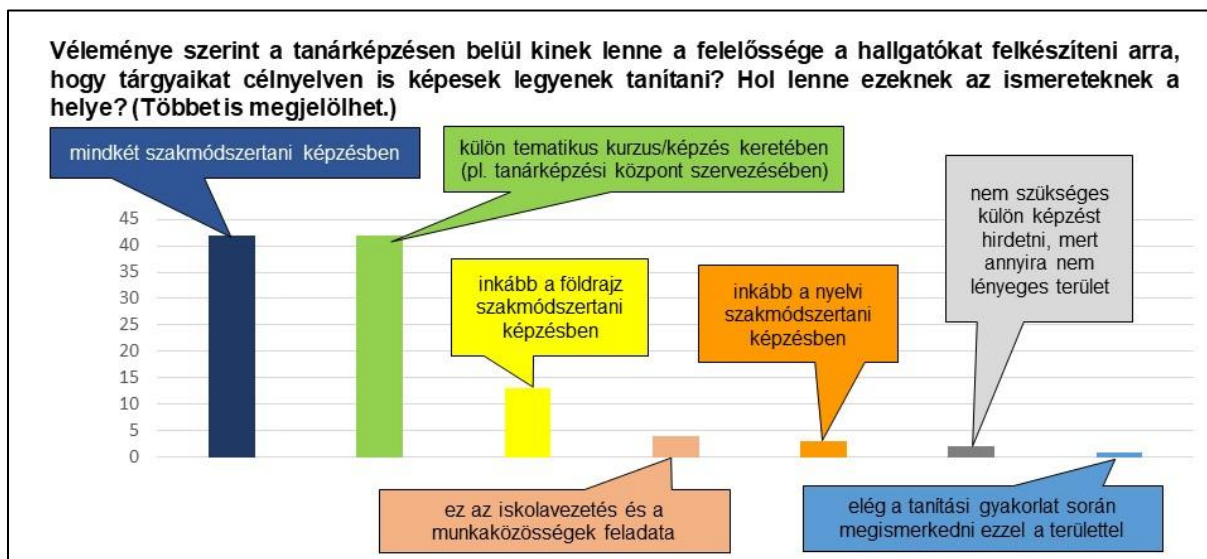
37. ábra. Szaktanári végzettséggel és tanítási gyakorlattal kapcsolatos vélemények II.



38. ábra. Szaktanári vélemények az egyetemi tanárképzés szerepével kapcsolatban

Hasonló arányban gondolnák hasznosnak azt is, hogy a földrajzot idegen nyelven tanítók jobban bekapcsolódhassak a hallgatók felkészítésébe, mentorálásába (legyen szó tanári gyakorlatról, hospitálásról, egyetemi kurzusról, szakmai műhelymunkáról), ugyanakkor a válaszadók csupán 37%-a venne részt személyesen is a leendő tanárok módszertani felkészítésében. A tanárképzésben elvégzett felkészítő munka hatékonysága mellett az oktatók felkészültségéről is jelentősen megoszlanak a vélemények, 30 kolléga nem tudott – vagy nem akart – állást foglalni a kérdésben. Érdekes, hogy mindezek tükrében a válaszadók nagyjából fele gondolja úgy, hogy a földrajz-nyelv szakos tanártól már pályája kezdetén elvárható, hogy a földrajzot idegen nyelven is képes legyen tanítani (38. ábra).

A tantárgyak idegen nyelven történő tanításához szükséges ismeretek megjelenése képzőhelyenként eltérő. A kutatásban résztvevő tanárok szerint nemcsak a külön tematikus (pl. CLIL-tartalmú) kurzusnak lenne létjogosultsága, de a földrajz és a nyelvszak szakmódszertani képzésében is meg kellene jelennie ezeknek az ismereteknek (42-42 válasz) (39. ábra). Az adott iskolán belül történő felkészítést (pl. az iskolavezetés és a munkaközösségek részvételével vagy a tanítási gyakorlat részeként) alig néhányan támogatták. Két válaszadó szerint ez a terület nem elég lényeges ahhoz, hogy külön képzésre legyen szükség (bár némileg árnyalja a képet, hogy ők más válaszopciót is megjelöltek).

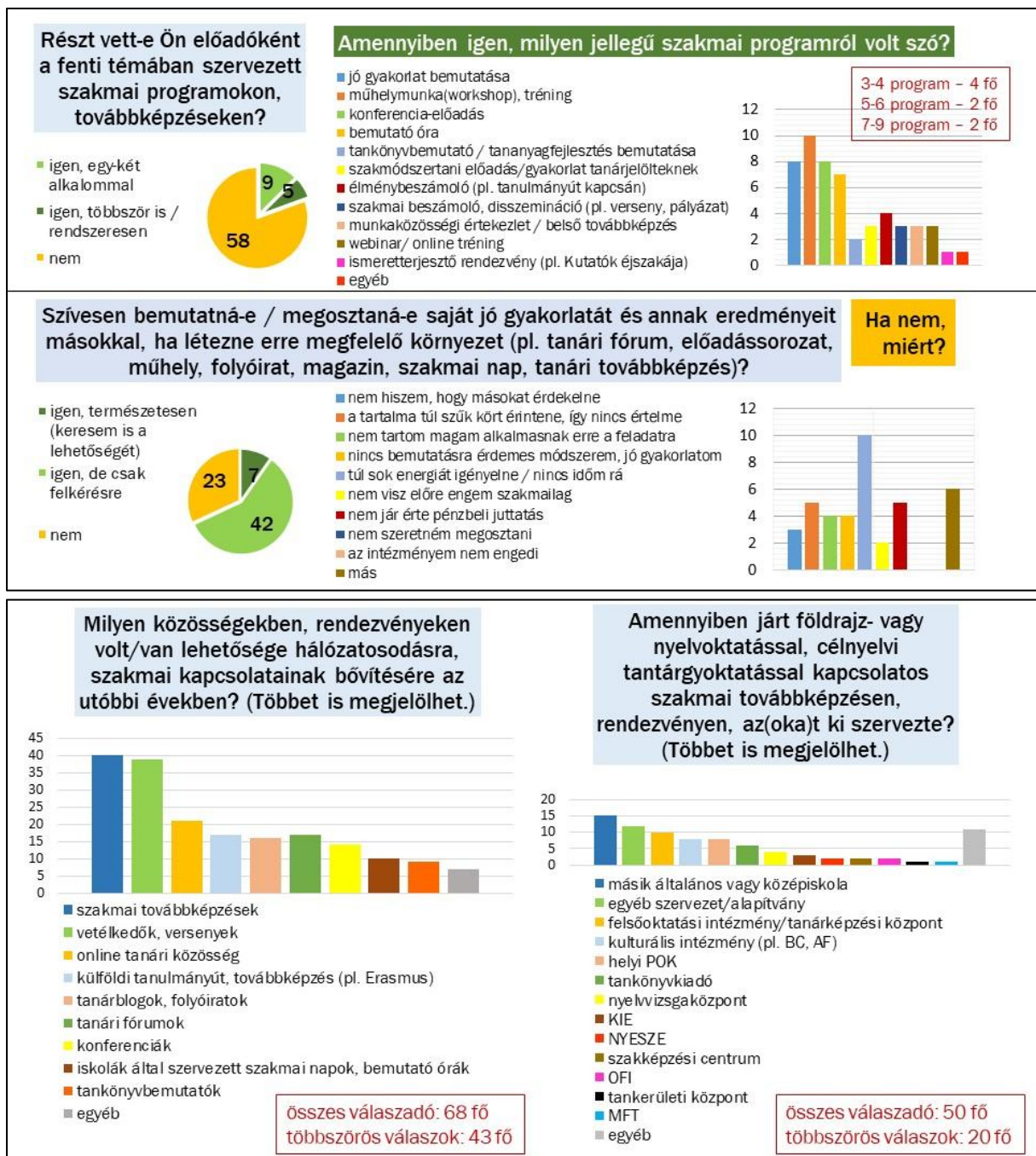


39. ábra. Az idegen nyelvű földrajzoktatással kapcsolatos ismeretek helye a tanárképzésben

Összességében elmondható, hogy a válaszadók döntő többsége a felsőoktatástól – és nem az iskolától – várja e feladat elvégzését (80%), ezért érdemes lenne a tanárképzés tartalmában és a tanítási gyakorlat szervezésében is megjeleníteni az idegen nyelvű tantárgyoktatás szükségleteit, akár csak egy-egy modul vagy tanulócsoporthoz erejéig. A képzőhelyek, az iskolák és a hallgatók összekapcsolása viszont csak úgy lehet igazán hatékony, ha a kiemelkedő módszertani kultúrával rendelkező szaktanárokat minél nagyobb arányban bevonják a pedagógiai és szakmódszertani képzésbe, a tanárképzés pedig a gyakorlatorientáltabb megvalósítás felé mozdulna el, amelyben a mentorálás nem az iskolára terhelte plusz feladatként jelenik meg.

A **hálózatosság** csomópontjai a továbbképzések mellett a tematikus szakmai programok (pl. konferencia, tanári fórum, szakmai nap, tanulmányi verseny) lennének, ezekből azonban viszonylag kevés van és azok is jellemzően alulról jövő, egy-egy, a kétnyelvűség terén eredményes intézményhez, tanári közösséghez köthető kezdeményezések. A

programokat a KIE rendszeresen közzéteszi a honlapján, ugyanakkor az egyesületi tagság önkéntes, a kétnyelvű iskolákra pedig nincs egységes nyilvános adatbázis (csak fenntartókra széttagolva), ezért a felhívások gyakran csak a tagokhoz vagy az iskolák, tanárok egy szűkebb szegmenséhez jutnak el.

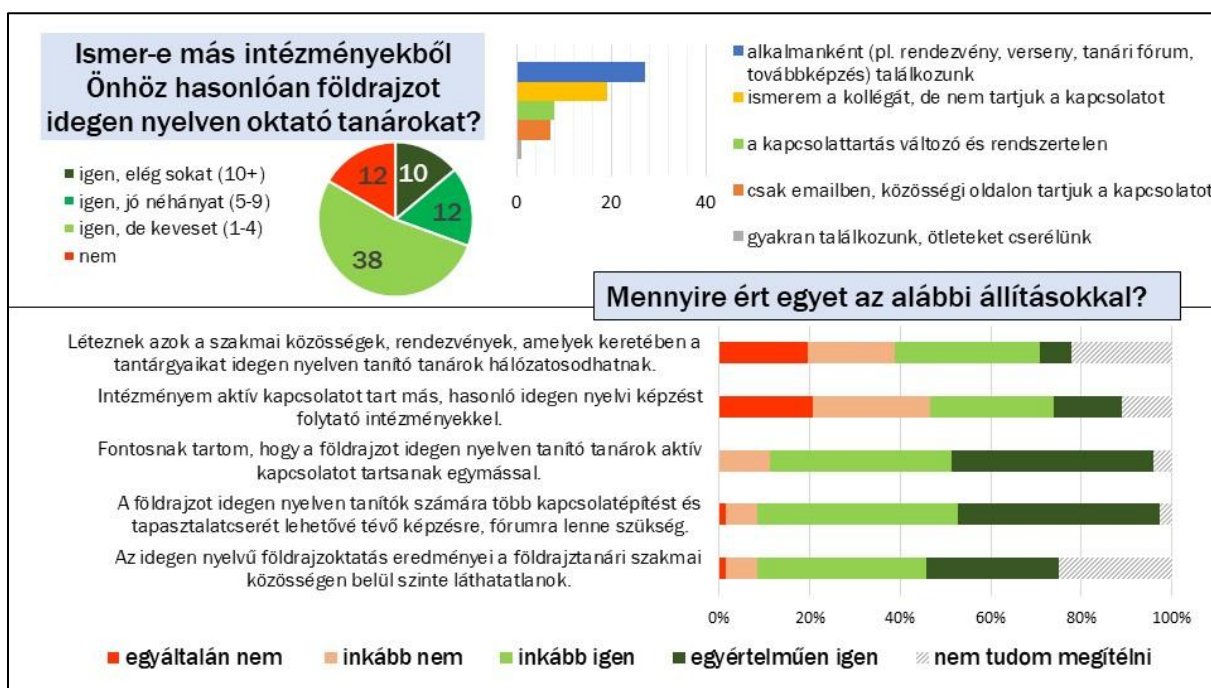


40-41. ábra. Szakmai hálózatosodás és tudásmegosztás lehetőségei a szaktanárok gyakorlatában

A releváns programkínálat szükségessége nem csak a tapasztalatcserét korlátozza, de a komolyabb szakmai ambíciókkal rendelkező kollégák érvényesülését is befolyásolja. A felmérés tanúsága szerint a megkérdezettek kétharmadában lenne meg a hajlandóság arra, hogy szakmai tapasztalataikat, jó gyakorlataikat, egyéni kutatásaikat idegen nyelvű tantárgyoktatással kapcsolatos rendezvényen bemutassák (igaz, többségük csak felkérésre vállalna ilyen feladatot), ugyanakkor a tanárok alig egynegyede rendelkezik előadói

tapasztalattal (tréningek, bemutató órák, előadások, belső továbbképzés, disszemináció). 23 válaszadó nem szívesen osztaná meg gyakorlatait másokkal, melynek oka főként az időhiányban, kisebb részen pedig más egyéni okokban (pl. nincs értelme, nem tartja magát alkalmasnak, nem jelent előrelépést szakmai / anyagi szempontból) keresendő (40-41. ábra).

A hálózatosodást elősegítő szakmai programok közül a hazai és külföldi továbbképzések, valamint a versenyztetés emelkedik ki, az online közösségek jelentőségét is többen kiemelték, míg a konferencia-részvétel kevésbé jellemző (ezek többsége önköltséges és gyakran ütközik az iskolai órákkal, esetleg hétfővégre esik). A programszervezők köre viszonylag széles, megjelennek a felsőoktatási intézmények mellett a kulturális intézmények (pl. British Council, American Corner, Alliance Française), tankönyvkiadók, nyelvoktatási szereplők, de az oktatási intézmény által szervezett szakmai események minden más válaszopciót megelőznek, ami a korábban már említett alulról szerveződést igazolja (40-41. ábra).

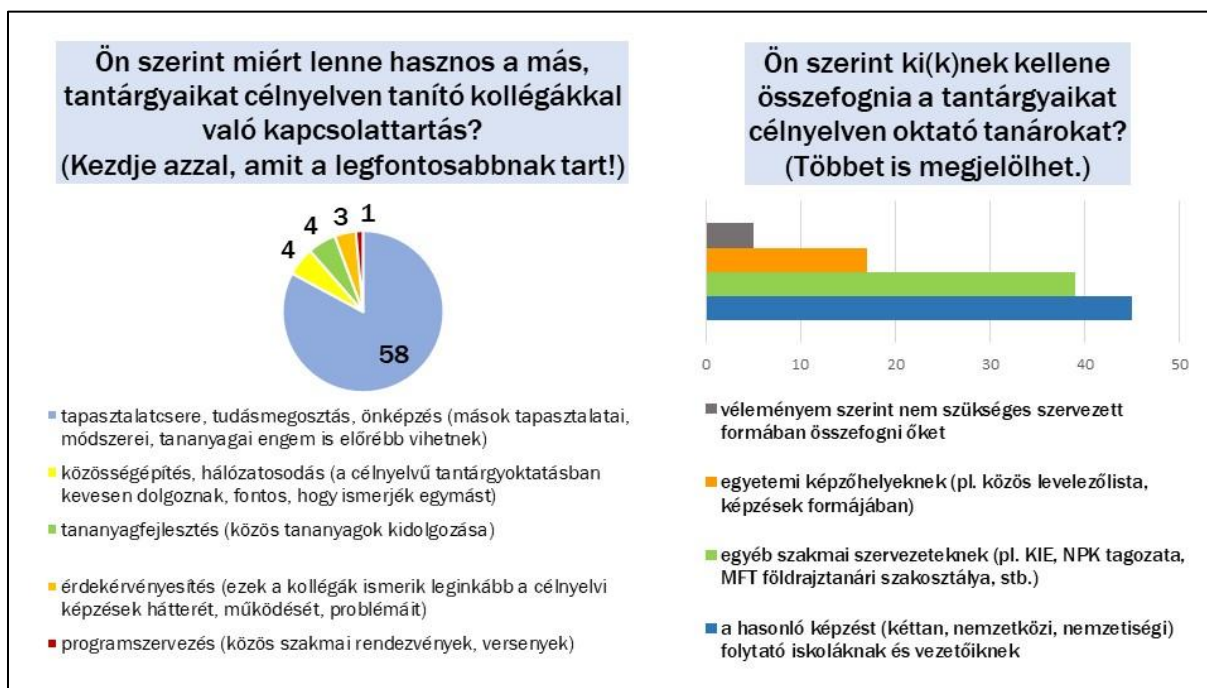


42. ábra. Szaktanári vélemények a tanári hálózatosodás szükségességéről

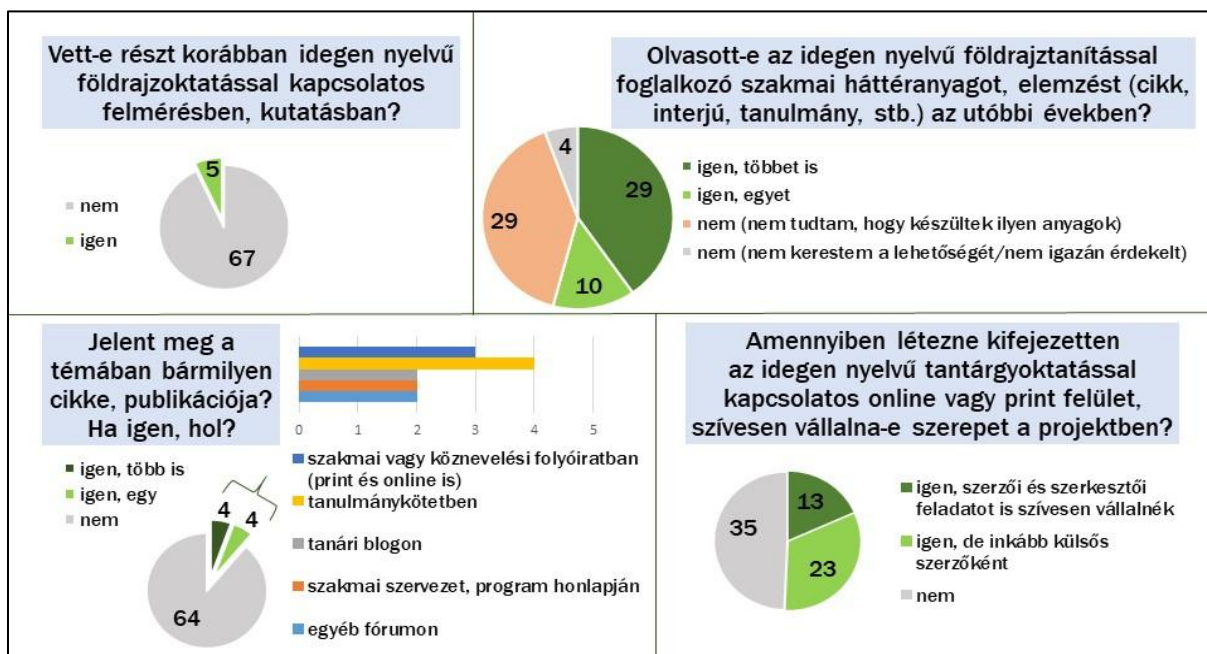
A tanárok pályaképéből (5. fejezet) kiolvasható szakmai tapasztalatához képest a hálózatosodási eseményeken szerzett tapasztalat még úgy is rendkívül kevésnek tűnik, hogy a válaszadók kétharmada többféle szakmai programot is megjelölt. A 68 válaszadó átlaga 2,79 megjelölt esemény – igaz, ebből az átlagból nem derül ki, hogy az adott programok milyen gyakorisággal kerülnek megrendezésre (pl. szakmai napok, versenyek évente; Erasmus-tanulmányút néhány évente; konferenciák évente/rendszeretlenül; online kapcsolattartás folyamatosan), sem az, hogy azokon milyen gyakorisággal vesznek részt a tanárok.

A szakmai programok kínálata, rendszeressége és elérhetősége alapvetően meghatározza a tanárok közötti hálózatosodást. A válaszadók egyhatoda (12 fő) nem ismer más, földrajzot idegen nyelven oktató kollégát, valamivel több, mint fele (38 fő) pedig csak alig néhány kollégát ismer. A tanárok közötti kapcsolattartás meglehetősen esetleges és rendszeretlen, jellemzően alkalmakhoz kötődik. Több mint 60%-uk szerint nem igazán léteznek hálózatépítő rendezvények, ugyanakkor szinte teljesen egyetértenek abban, hogy több aktív kapcsolattartást és tudásmegosztást szolgáló szakmai rendezvényre lenne

szükség. Ezen lehetőségek megteremtését viszont inkább a kétnyelvű programokat képviselő iskoláktól, valamint a kétnyelvűséget és a földrajzosokat külön-külön összefogó szakmai szervezetekről várnák, mintsem a felsőoktatási intézményektől (42-43. ábra).



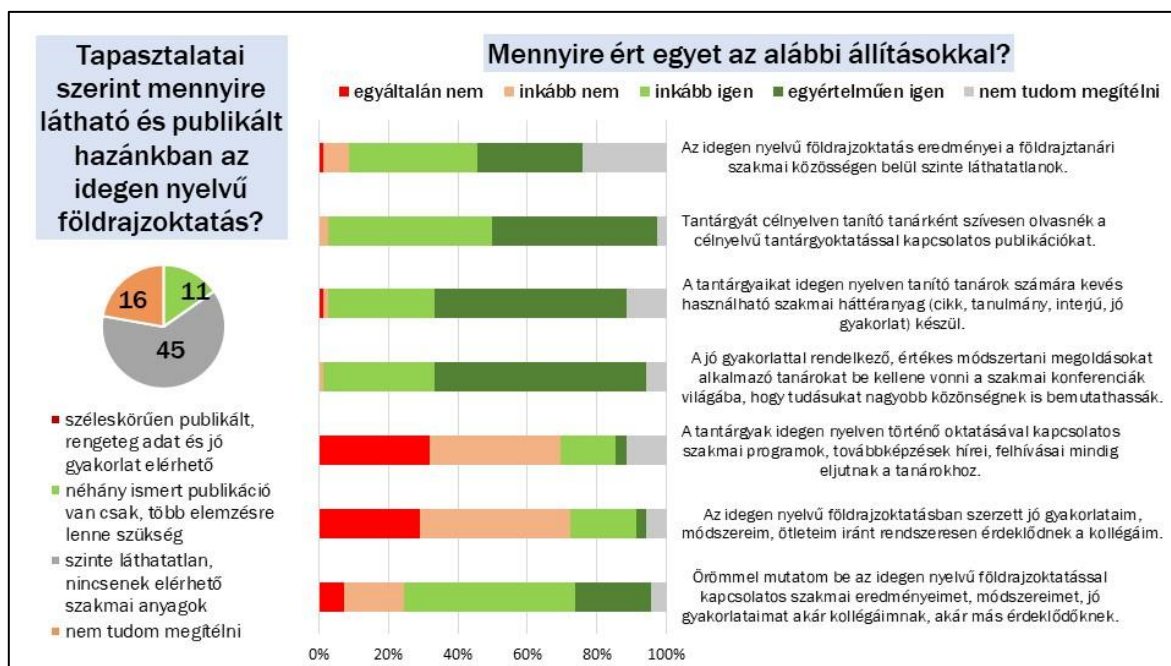
43. ábra. Szaktanári vélemények a tanári hálózatosodás szükségességéről



44. ábra. Publikációs tapasztalat és hajlandóság a megkérdezett szaktanárok körében

Publikációk terén a földrajzot idegen nyelven tanítók közössége nagyon kevés tapasztalattal rendelkezik. Mindössze 8 válaszadónak van legalább egy, folyóiratban, tanulmánykötetben vagy online felületen publikált anyaga (44. ábra). A tanárok alig több mint fele olvasott az idegen nyelvű földrajzoktatással kapcsolatos szakirodalmat, nagyon sokan

nem is tudtak ilyen háttéranyagok létezéséről, ami részben a földrajztanároknak szóló folyóiratok alacsony számával (*GeoMetodika*, korábban *A Földrajz tanítása*), részben a tematikus képzések, részben pedig az akadémiai közeg érdeklődésének hiányával magyarázható.



45. ábra. Az idegen nyelvű földrajzoktatás gyakorlatának láthatósága a szaktanárok véleménye szerint

Nem meglepő, hogy a válaszadók döntő többsége szerint az idegen nyelvű földrajzoktatás a szakmai közösségeken belül gyakorlatilag láthatatlan, ezért nagy szükség lenne, hogy annak értékeit, eredményeit, jó gyakorlatait előadások, szakmai programok és tanulmányok formájában is bemutathassák a szaktanárok (45. ábra). A kérdőíves felmérés időpontjában a jelen disszertáció alapját képező tanulmányok és konferencia-anyagok közül csak néhány volt elérhető, az adatfelvétel óta eltelt időben azonban megsokszorozódtak a részkutatásokból származó szakirodalmak és konferencia-előadások, azokat pedig már több, a kétnyelvűség és a földrajzoktatás különböző aspektusait vizsgáló kutatók is hivatkozták (Bakti, 2023; Bálint, 2024; Papp, 2024).

Összességében elmondható, hogy a kétnyelvű iskolahálózat szakmai képviselője meglehetősen széttagolt és hiányos, ráadásul a Nemzeti Pedagóguskarban sem indult olyan tagozat, amely a kétnyelvű iskolák érdekeit képviselni vagy érvényesíteni tudná. (Ennek ellenére az NPK Földünk-környezetünk tagozat szakmai rendezvényein már többször is volt szó az idegen nyelvű földrajzoktatás gyakorlatának egy-egy szeletéről.)

9. Földrajz érettségi vizsgák idegen nyelven

Az idegen nyelvű középiskolai földrajzoktatás eredményességét a tannyelvi különbségek, az iskolatípusok és képzési programok között mutatkozó eltérések, valamint a szaktanári gyakorlat sokszínűsége miatt nagyon nehéz mérni és összehasonlítani. Egyedül a kétszintű érettségi vizsgák publikus adatsorainak elemzésével lehet valamilyen statisztikai módon alátámasztható képet kapni a földrajz kétnyelvű programokban betöltött szerepéről, a követelmények teljesíthetőségéről, a szakmai munka eredményességéről – és ez még akkor is igaz, ha a földrajzot idegen nyelven tanuló diákoknak csak egy kis hányada dönt úgy, hogy ebből a tantárgyból kíván érettségizni. A kutatás eredményei egyértelműen igazolják, hogy az idegen nyelvű földrajz vizsgák eredményessége a kétnyelvű képzésekben tanulók számához, valamint más, idegen nyelven választható tantárgyak érettségi vizsgaszámaihoz mérten kiemelkedő (Kapusai, 2021b).

9.1. Az idegen nyelvű érettségi vizsgák tanügyigazgatási háttere

Az 1990-es évek második felében időszerűvé vált az érettségi rendszerének korszerűsítése és megkezdődtek az érettségi reformjának szakmai előkészületei. A standardizált kimeneti szabályozás – a vele együtt járó alap- és kerettantervi változásokkal – az addigra meglehetősen heterogénné és széttartóvá váló középiskolai oktatás szereplőit egységes vizsgakövetelmények elé állította közép és emelt szinten egyaránt. Az egységes rendszer lehetővé tette azt is, hogy a kötelező érettségi tárgyakon felül egyéb célnyelven tanult tárgyakból is lehessen érettségi vizsgát tenni, kiszolgálva ezzel az iskolák és tanulók oldaláról mutatkozó igényeket. A középfokú oktatás nyelvi szempontból „különleges” szereplői azonban nem kaptak egyedi bánásmódot, tehát a kéttannyelvű és nemzetiségi képzésben részt vevő diákokra csak a vizsga és a vizsgáztatás nyelvét, illetve az írásbeli vizsgarészek időhosszabbítását illetően vonatkoztak egyedi rendelkezések, a vizsga tartalmában és szerkezetében nem voltak és ma sincsenek eltérések. A differenciálás tehát csak a vizsgázó döntéseiben, a tantárgy és a szint megválasztásában érvényesül (Horváth-Lukács, 2005).

A földrajz szempontjából nem elsősorban a földrajztanításra fordítható időkeret vagy a tananyag mennyisége töltötte el aggodalommal a szaktanárokat, inkább a két szinthez rendelt követelményeknek való megfelelés, az írásbeli vizsgafeladatok összetettsége, a gyakorlatias – esetenként forrásközpontú – megközelítés, valamint a topográfiai ismeretek és az atlaszhasználat (Ütőné, 2004, 2006). Ez érthető, hiszen korábban a földrajz érettségi hagyományosan csak szóbeli vizsgarészből állt, az átalakított szóbeli vizsga értékelésével és a szaktanári önállósággal kapcsolatos fenntartások ennek ellenére átmeneti nehézséget jelentettek a tanárok számára (Ütőné, 2004). A földrajzot idegen nyelven tanítóokra még talán ennél is nehezebb feladat várt: a magyar nyelvű földrajzoktatás akkori taneszköz-ellátottságához mérten jóval bizonytalanabb helyzetben kellett felkészíteni a tanulókat a földrajz érettségi szakmai és nyelvi követelményeire.

Az egységes paramétereknek megfelelően a nyelvi képzésekben tanulóknak is ugyanazoknak a követelményeknek kell megfelelniük, mint a magyar nyelven tanuló társaiknak, különös tekintettel a célnyelvre, amelyre például a két tanítási nyelvű képzésekben korábban más szabályok vonatkoztak (Vámos, 2007). Az egységesítés nemcsak a célnyelvet érintette, minden tantárgyra azonos követelmények vonatkoztak, függetlenül attól, hogy a diákok magyarul vagy idegen nyelven tanulták az adott tárgyat. Ezzel az iskolarendszer egészét tekintve és a nyelvi képzést folytató iskolák hálózatában is lehetővé vált az összehasonlítás, legalábbis a kimenet eredményességét illetően (Vámos, 2007).

Két tanítási nyelvű képzésben az egyes tantárgyak tanítási nyelvéről a Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelve – 26/1997. (VII. 10.) MKM jogszabály, majd a 4/2013. (I. 11.) EMMI rendelet – rendelkezik, ennek értelmében az iskolák dönthetnek arról, hogy profiljukhoz és lehetőségeikhez mérten meghatározzák a célnyelven tanítandó tantárgyak körét. Mivel a két tanítási nyelvű képzés elvégzéséhez szükség van legalább két célnyelvű tantárgyi érettségi vizsga sikeres teljesítésére, az iskolák a részben vagy teljesen célnyelven ajánlott tárgyak kiválasztásánál törekedtek arra, hogy a fenti követelménynek mindig megfelelhessenek. Ezek a tárgyak jellemzően a matematika, a történelem, a földrajz, a biológia, a fizika, a kémia, az informatika, a célnyelvi civilizáció, illetve a szakközépiskolák, technikumok vonatkozásában egy-két választott szakmai tárgy (Vámos, 2007). A rendelet előírja, hogy az iskoláknak legalább két éven keresztül biztosítania kell azoknak a tárgyaknak a tanítását, amelyből célnyelvi érettségit lehet tenni. Az idegen nyelven tanított tantárgyak rendkívül hatékonyan támogatják azt a nyelvi képzésekben vállalt célt, hogy a tanuló a képzés végére a KER szerinti B2 (a valóságban azonban inkább C1) szintű nyelvtudással és – lehetőség szerint – felsőfokú nyelvvizsgával rendelkezzen.

A 2020-as NAT szellemében több tantárgyi érettségi vizsga tartalma és formai átalakításon esett át. A földrajz esetében a vizsgakövetelményekben megjelenő kisebb-nagyobb tartalmi módosítások (pl. topográfiai névanyag, szakkifejezések) mellett a legfőbb újítást az ún. projektérettségi lehetőségének bevezetése jelentette. A témaválasztásnak, a szaktanári mentorálás mellett, de alapvetően önállóan végzett tanulói kutatómunkának és az eredményeként elkészülő projektmunkának néhány paramétert (pl. lakóhelyhez vagy iskolához való kapcsolódás, fenntarthatósági elem) leszámítva csak a tanulói érdeklődés és kreativitás szab határt. Ezzel szemben viszont tantárgyi előzményei – az OKTV-pályamunka kivételével – gyakorlatilag nincsenek, sőt, jellemzően más tantárgyak keretében sem szembesülnek a tanulók kutatás-alapú, projektjellegű feladatokkal, így a projektfeladat újszerűsége egyben óriási kihívást is jelent, különösen idegen nyelven. Ezért is jelenthet nagy segítséget a szaktanárok számára a nemzetközi oktatás hagyományaiból ismert terepgyakorlatok gyakorlatának, valamint a terepi adatgyűjtésre épülő dolgozatírás folyamatának megismerése.

9.2. Az érettségi vizsgák adatsorainak vizsgálati módszerei

Az idegen nyelven tett földrajz érettségik vizsgálatát az Oktatási Hivatal nyilvános adatbázisa³⁵ alapján végeztem, a 2006. májusa és 2025. júniusa között szervezett tavaszi és őszi vizsgaidőszakok vonatkozó adatsorainak lekérdezésével. Az elemzés során elsősorban a tannyelvhasználatra, a vizsgák számára és területi eloszlására (19 vármegye és Budapest) fókuszáltam, de az iskolatípusokban, vizsgafajtákban és az eredményességben megjelenő tendenciákat, anomáliákat is rögzítettem.

Az, hogy egy vizsgaidőszakban hány nyelven tettek földrajz érettségit hazánkban, nemcsak az összesített statisztikából derül ki, hiszen a feladatlapok is feltöltésre kerülnek az Oktatási Hivatal honlapjára.³⁶ A kétszintű bevezetésének időszakában azonban jelentkezik némi adathiány a nyilvános kereshető adatbázisban: részletes vizsgatárgyi adatsorok csak 2006 májusától elérhetőek, ezért a korábbi vizsgaidőszakok adatait a beszámítós adatokból kellett kiszűrni.

Az OH honlapján vizsgaidőszakra, tantárgyakra, szintekre, régiókra és megyékre bontva tették kereshetővé az érettségi adatokat, a települési szintű adatok azonban nem

³⁵ Az érettségi vizsgák publikus adatbázisa. <https://www.ketszintu.hu/publicstat.php>

³⁶ Közép- és emelt szintű írásbeli érettségi feladatsorok és javítási útmutatók. <https://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/feladatsorok>

publikusak. Ez némileg korlátozta a kutatás mélységét és pontosságát, de a célnyelvi képzéseket folytató intézmények ismeretében még így is viszonylag nagy pontossággal lehet településekhez és iskolákhoz kötni az adatokat. Mivel azonban közel két évtized statisztikáiról van szó, előfordulhat, hogy egy-egy adat olyan képzéshez és iskolatípushoz kötődik, amely azóta már kivezetésre került, átalakult vagy megszűnt. Az emelt szintű vizsgák kapcsán pedig a rendkívül alacsony őszi vizsgaszámok miatti „felfedési kockázat” jelentett némi korlátot, de a folyamatok, összefüggések feltárását ezek az apróbb hiányosságok nem befolyásolták.

Az adatgyűjtés mellett három, a földrajz érettségi vizsgák szervezésében érintett, nagy tapasztalattal rendelkező szakértővel is interjút készítettem, hogy a vizsgák összeállításával, a vizsgaszervezés szakmai kereteivel és gyakorlati kihívásaival is megismerkedjek. Az eredmények értékelése és a konklúziók megfogalmazása során – a fenti adatsorok elemzésén túl – ezekre az információkra, valamint az elmúlt 18 év során felkészítő, javító és vizsgáztató tanárként szerzett tapasztalataimra is támaszkodtam.

9.3. A földrajz helye az idegen nyelven tanított érettségi tárgyak között

A kötelező érettségi tárgyak (matematika, történelem) mögött a földrajz a kétszintű rendszer bevezetése óta egyike azon választható tárgyaknak, amelyek viszonylag sok nyelven elérhetők és gyakran szerveznek belőlük vizsgát idegen nyelven is.

Nyelvek szintjén a német és angol emelkedik ki, ezeken a nyelveken majdnem minden vizsgaidőszakban, 2025 őszével bezárólag 38 és 37 alkalommal szerveztek érettségit, de olasz (34), francia (33), spanyol (27) és horvát (20) nyelvű vizsgákra is legalább a vizsgaidőszakok felében sor került. A kisebb nyelveken csak néhány (3-6) vizsgaidőszakban szerveztek vizsgákat, orosz és szerb nyelven a vizsgált időszak első felében, román nyelven 2015 után, szlovák nyelven pedig mindkét időszakban szerveztek vizsgát, de alacsony vizsgaszámok mellett (12. táblázat).

Összesen négy olyan vizsgaidőszak volt, amikor nem kellett idegen nyelvű földrajz vizsgát szervezni, ebből három az előrehozott vizsga kivezetését követő őszi vizsgaidőszak volt. A tavaszi időszakok nyelv szempontjából jóval színesebbek, de 2016 és 2013 között az őszi időszakokban is rendre több célnyelven jelentkeztek be érettségizni a tanulók. Érdekes a „nyolcnyelves” vizsgaidőszakok háttere: a 2006 tavaszi helyzet a kétszintű bevezetését követő lelkesedéssel, kísérletezéssel magyarázható, míg a 2012 tavaszi adatok már a rendszerhez való alkalmazkodást és nagyobb önbizalmat tükröznek. (Ebben az időszakban általában hat-hét különböző nyelven is szerveztek földrajzból érettségit.) A 2020 tavaszi érdeklődésre pedig egyértelműen az előrehozott vizsga „újraindítása” a magyarázat, noha ez a lehetőség a koronavírus-járvány okán eltörölt szóbeli vizsgák miatt kicsit csonka maradt. A 2022 tavaszi vizsgaidőszaktól rövid időre megnőtt a középszintű vizsgák száma, hiszen a 2012-es NAT szerint érettségizők mellett megjelentek a tantermekben a 2020-as NAT szellemében vizsgázók is, ennek eredményeként bizonyos nyelveken két feladatsor is elérhetővé vált. Ez a párhuzamosság 2023 őszével megszűnt.

2020 óta stabilan öt idegen nyelven (angol, francia, német, olasz, spanyol) vállalkoznak a tanulók középszinten mindkét vizsgaidőszakban, míg emelt szinten jellemzően csak angol és német nyelvű vizsgákra kerül sor.

vizsgaidőszak év / tavaszi-őszi		idegen nyelvek									
		angol	francia	horvát	német	olasz	orosz	román	spanyol	szerb	szlovák
2005	tavaszi										
	őszi										
2006	februári										
	tavaszi	E									
2007	őszi	E									
	tavaszi	E			E						
2008	őszi	E									
	tavaszi	E		E							
2009	őszi										
	tavaszi	E									
2010	őszi	E							E		
	tavaszi				E						
2011	őszi	E									
	tavaszi				E						
2012	őszi				E						
	tavaszi	E			E						
2013	őszi				E						
	tavaszi	E			E						
2014	őszi										
	tavaszi	E			E						
2015	őszi										
	tavaszi	E			E						
2016	őszi										
	tavaszi				E						
2017	őszi										
	tavaszi				E						
2018	őszi										
	tavaszi	E			E						
2019	őszi										
	tavaszi			E							
2020	őszi										
	tavaszi	E			E						
2021	őszi										
	tavaszi	E			E						
2022	őszi										
	tavaszi	E									
2023	őszi	E									
	tavaszi	E			E						
2024	őszi										
	tavaszi	E			E						
2025	őszi										
	tavaszi	E			E						
összes vizsgaidőszak		37	33	20	38	34	5	3	27	3	6

12. táblázat. Idegen nyelvű földrajz érettségik vizsgaidőszak, vizsgaszint és vizsganyelv szerint, 2005-2025 (az Oktatási Hivatal adatai alapján, saját szerkesztés)

Egy több mint tíz évvel ezelőtti vizsgálatban is megfogalmazódott, hogy a kétnyelvű programokban tanuló diákok körében a földrajz az egyik legnépszerűbb választható természettudományos tárgy (Katona–Farsang, 2012), amely az idegen nyelven vizsgázók

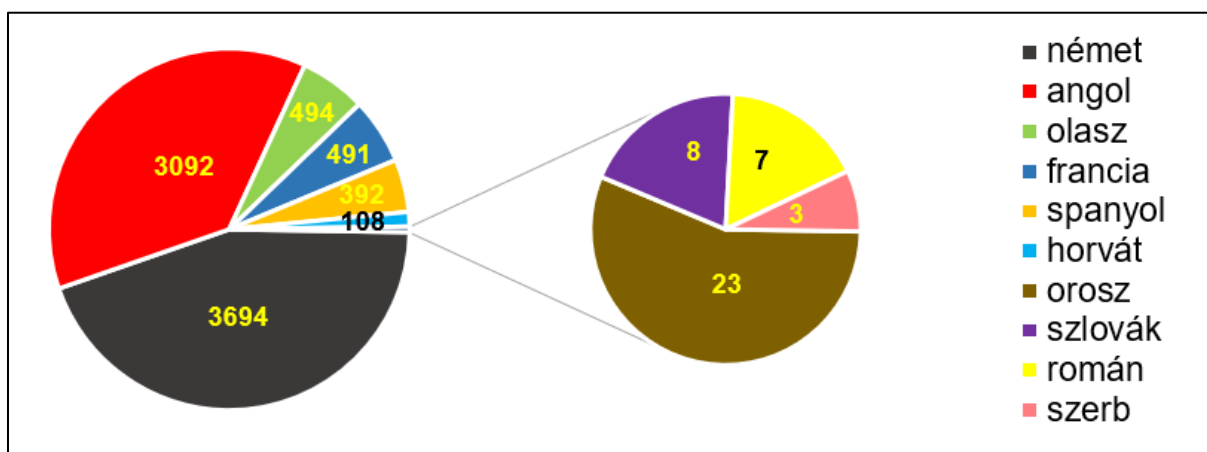
arányát nézve a természettudományos tárgyakon túl még a kötelező vizsgatárgyak közé sorolt történelmet is megelőzi. Bár azóta számos változás érintette a közoktatás egészét és a földrajz tantárgyi helyzetét is, ennek a megállapításnak az igazságtartalma – legalábbis az érettségik szempontjából – nem változott.

A többi természettudományos tárggyal való összevetésben egyértelműen kiemelkedik a földrajz (10 idegen nyelven lehet belőle érettségit tenni). Egy átlagos tavaszi vizsgaidőszakban jellemzően 5-7 nyelven tesznek középszintű földrajz vizsgát a tanulók, ehhez egyedül az informatika (8 nyelv) – illetve az öt „felváltó” digitális kultúra (6 nyelv) – népszerűsége mérhető, köszönhetően az előrehozott érettségi szabályozásában bekövetkező változásnak, ami az idegen nyelvek mellett kizárólag az informatikának kedvezett. Érdekes, hogy a földrajz volt az egyetlen választható vizsgatárgy, amelyből három, egymástól jól elkülönülő vizsgaidőszakban is egyszerre nyolc idegen nyelven jelentkeztek be középszinten.

Összességében elmondható, hogy a kötelező tárgyakat leszámítva a földrajz a választható vizsgatárgyak között a legtöbb idegen nyelven és a legtöbb vizsgaidőszakban választott tárgy, amit nemcsak leírni és kimondani jó, de egy olyan dimenzióját mutatja a középiskolai földrajzoktatásnak, ami talán még a földrajztanárok körében sem igazán ismert. Bár a biológia (8 nyelv), az informatika / digitális kultúra (8), a fizika (7) és a kémia (4) köznevelésben és szakképzésben betöltött szerepe is átalakulóban van, jó lenne, ha a képzési paletta változatossága az idegennyelvű természettudományos oktatás vonatkozásában is megmaradna. Ez viszont hosszabb távon nem is annyira a fenntartói vagy iskolai döntések, mint inkább a szakos ellátottság és a tanításhoz szükséges magas szintű nyelvtudással rendelkező tanárok „kinevelésének” a függvénye.

9.4. A középszintű célnyelvű földrajz érettségik tannyelvi és területi eloszlása

A kétszintű érettségi bevezetése óta – a 2025 tavaszi vizsgaidőszakkal bezárólag – **8312** idegen nyelvű földrajz vizsgára került sor középszinten, ami a teljes földrajz középszintű vizsgázói létszám 3,2%-a.³⁷ A vizsgák száma mind a területi egységek, mind a nyelvek szintjén jelentős változatosságot és eltéréseket mutat (46. ábra).

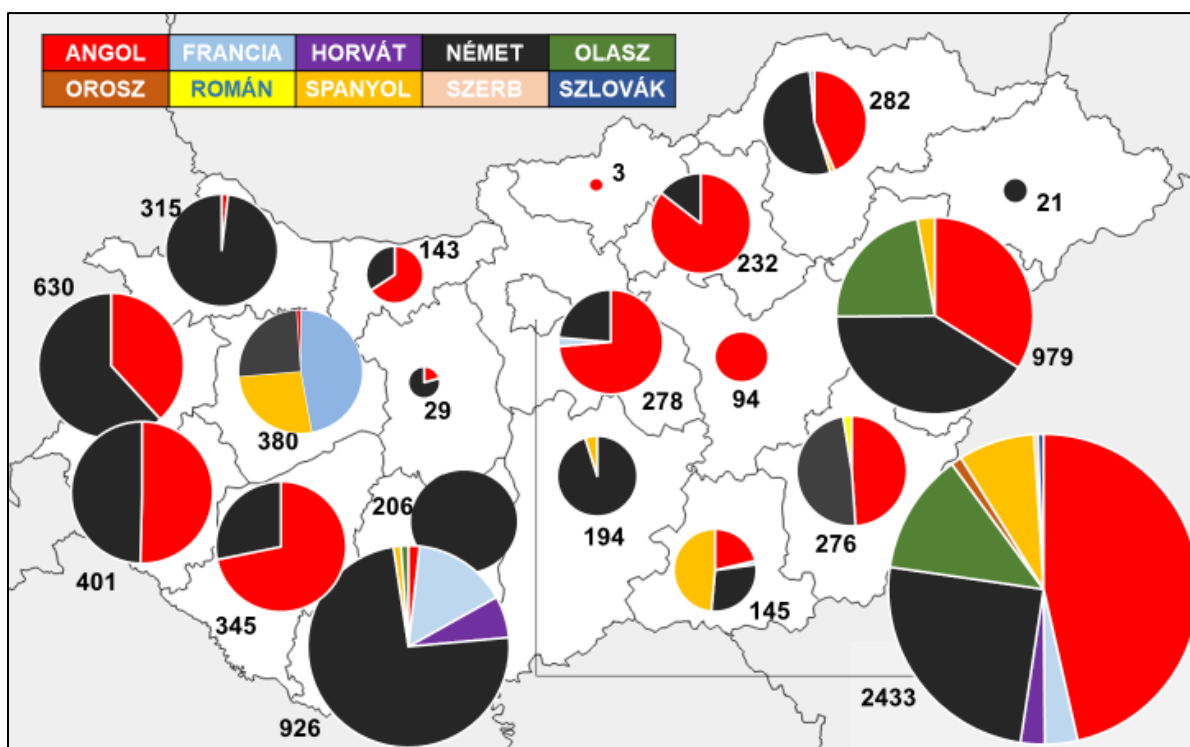


46. ábra. Az idegen nyelvű középszintű földrajz vizsgák eloszlása tannyelv szerint, 2005-2025 (az Oktatási Hivatal adatai alapján, saját szerkesztés)

³⁷ A mindenkori vizsgaszámoknál az Oktatási Hivatal által közzétett és vizsgaidőszakonként frissített nyilvános adatbázisának (<https://www.ketszintu.hu/publicstat.php>) adatait használtam, országos, regionális és vármegyei bontásban, vizsganyelvekre szűkítve, de csak azokat a vizsgákat tüntettem fel, amelyekben a vizsgázó megjelent. A „nem jelent meg” kitételű vizsgákat nem vettem figyelembe.

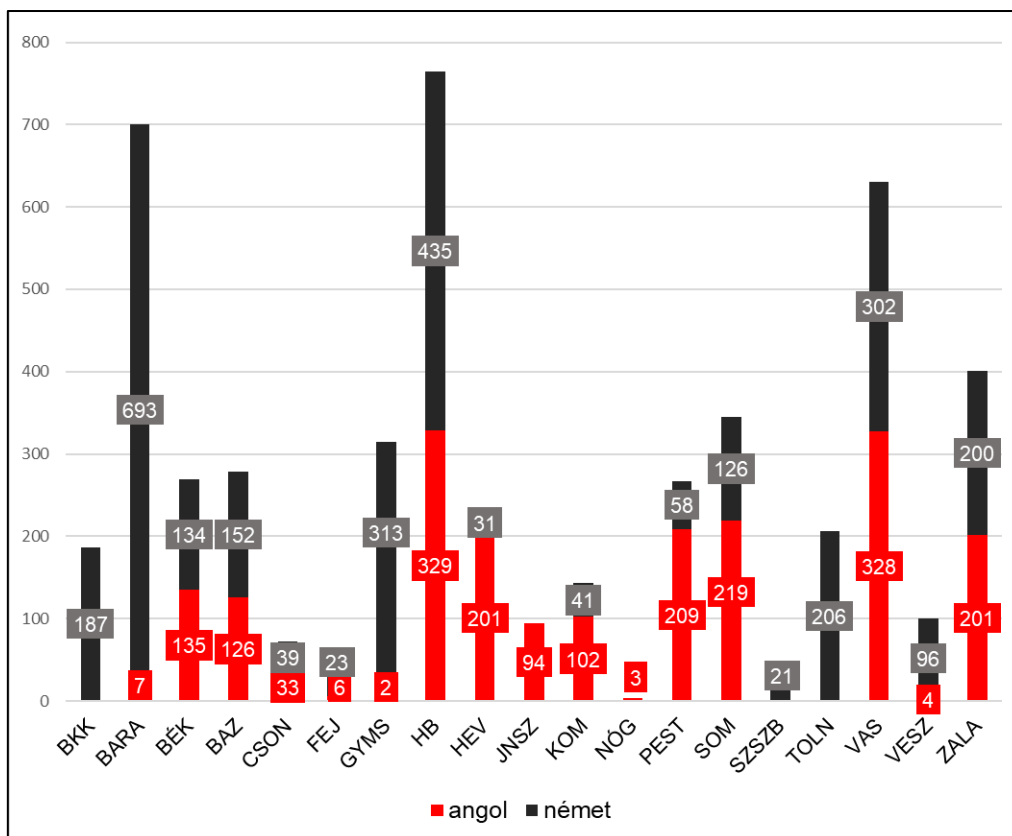
Az érintett vizsgák négyötöde német (kb. 44,4%) vagy angol (37,1%) nyelvű vizsga volt, ami nem meglepő, hiszen a két leggyakrabban tanított idegen nyelvről – egyben a kétnyelvű programokat domináló két nyelvről – van szó. A német nyelvű képzésekben nagyobb arányban jelenik meg a földrajz az idegen nyelven tanított tárgyak között, mint az angol nyelvű képzésekben (több mint 600 vizsga a német nyelv „előnye”), noha utóbbiakból iskolaszám és tanulói létszám szintjén is több van. A német nyelv jelentősége elsősorban azzal magyarázható, két tanítási nyelvű és nemzetiségi oktatásban is megjelenik, a programok többségében pedig idegen nyelven tanítják a földrajzot.

A német dominanciáját mutatja az is, hogy csupán két olyan vármegye van (Jász-Nagykun-Szolnok és Nógrád), ahol még nem szerveztek német nyelvű földrajz érettségit, de angoltól is csak három ilyen vármegyére (Bács-Kiskun, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Tolna) volt eddig példa. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy ilyen nyelvű képzések az adott megyében nincsenek, mindössze arra utal, hogy az ottani intézmények földrajz helyett más tárgyakat oktatnak célnyelven.

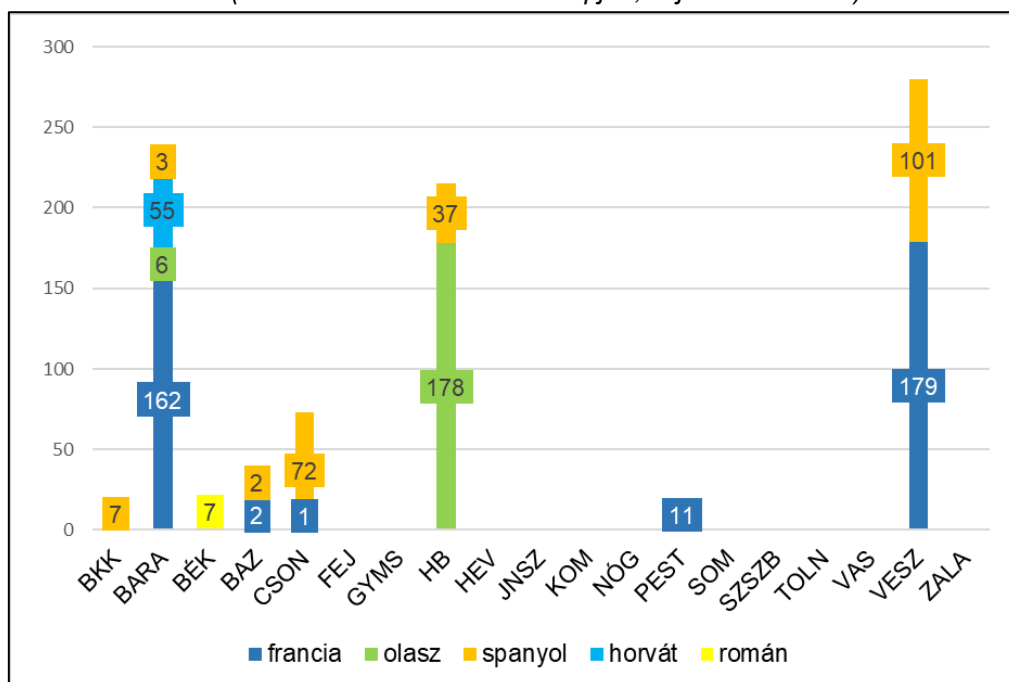


3. térkép. A középszintű célnyelvi földrajz érettségi vizsgák száma, illetve nyelvi és területi megoszlása Magyarországon a kétszintű érettségi bevezetése óta, 2005-2025 között (az Oktatási Hivatal adatai alapján, saját szerkesztés, alaptérkép: d-maps.com)

A vármegyék több mint felében a német nyelven vizsgázók száma meghaladja az angol nyelven vizsgázókét (3. térkép). Érdekes, hogy a német nyelv dominanciája nemcsak azokban a nyugati országrészben feltűnő – ahol akár földrajzi alapon, a németnyelvű országok közelségével is magyarázható lenne a német nyelvű képzések magasabb aránya –, hanem számos keleti vármegyében is. Az angol nyelv terén Budapest és Pest megye vizsgaszámai emelkednek ki. Néhány vármegyében csak angol vagy német nyelvű vizsgákra volt eddig példa, ezek pedig jellemzően ugyanahhoz az intézményhez köthetők.



47. ábra: Az angol és német nyelvű középszintű földrajz érettségi vizsgák területi eloszlása, 2005-2025 (az Oktatási Hivatal adatai alapján, saját szerkesztés)



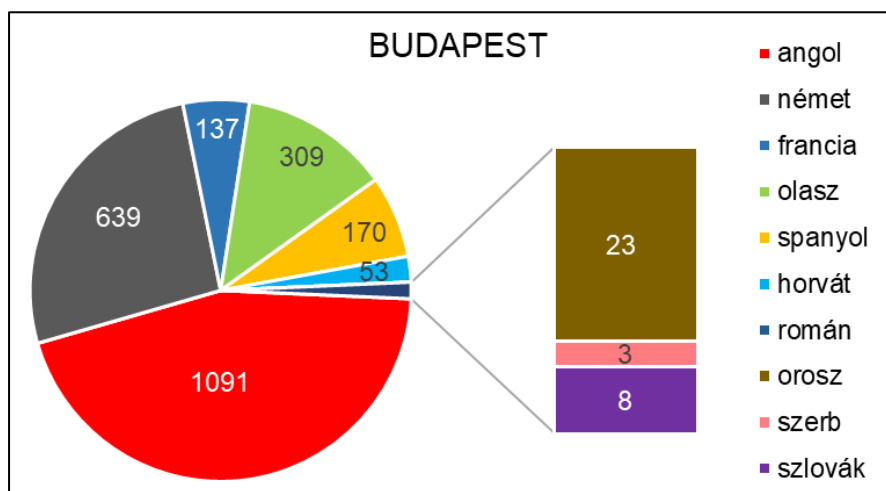
48. ábra. A francia, olasz, spanyol, horvát és román nyelvű középszintű földrajz érettségi vizsgák területi eloszlása, 2005-2025 (az Oktatási Hivatal adatai alapján, saját szerkesztés)

Az olasz, spanyol és francia nyelv együttesen az idegen nyelvű földrajzvizsgák 16%-át adják, a vizsgák száma meghaladja az 1300-at. Olasz és francia nyelvű vizsgára szinte minden vizsgaidőszakban van példa, spanyolul valamivel kevesebb vizsgára kerül sor. E három

nyelvből Budapesten kívül csak a nagyobb vidéki iskolaközpontokban (elsősorban Debrecen, Pécs, Veszprém, Szeged, kisebb arányban Kecskemét és Miskolc) szerveztek vizsgát. Földrajzból olasz nyelven Budapesten kívül csak két vármegyében érettségiztek – két fővárosi, egy debreceni és egy pécsi iskola folytat magyar-olasz kéttannyelvű képzést –, de a vizsgázók száma magasabb, mint a főváros mellett öt-hat vármegyében is jelen lévő spanyol és francia nyelven érettségizőké (Papp B., 2024). Francia-magyar és spanyol-magyar kéttannyelvű képzés összesen tizenhat intézményben működik, de ezek eleve viszonylag kis létszámú képzések és csak egy részük ajánlja a földrajzot az adott tannyelven (47-48. ábra).

A kizárólag nemzetiségi oktatásban megjelenő nyelvek közül kiemelkedik a két megyében is (Pécs, Budapest) jelentős hagyományokkal bíró horvát nyelv, bár a 100-at meghaladó vizsgaszám a közelmúltban alig gyarapodott. A földrajzból orosz, román, szerb és szlovák nyelven vizsgázók száma rendkívül alacsony (összesen 41), román nyelvű vizsgát csak Békésben, orosz, szerb és szlovák nyelvű vizsgát pedig csak a fővárosban szerveztek, de az utóbbi években ezeken a nyelveken már egyáltalán nem vállalkoznak a tanulók.

A földrajz érettségik nyelvi színességét mutatja, hogy tizenöt olyan vármegye van, ahol legalább két idegen nyelven lehetőségük volt a tanulóknak számot adni tudásukról. Ebből a szempontból a legsokszínűbb megyénk Baranya (6 különböző nyelv), ahol az eleve soknemzetiségű, nemzetiségi oktatásban is nagy hagyományokkal bíró környezetet színes kéttannyelvűs kínálat egészíti ki. Nyelvi változatosság tekintetében Borsod-Abaúj-Zemplén, Csongrád-Csanád, Hajdú-Bihar és Veszprém (4-4) mellett Békés és Pest (3-3) is kiemelhető. Veszprém abból a szempontból is említést érdemel, hogy az egyetlen olyan vármegyénk, ahol a két domináns idegen nyelvvél szemben a francia a célnyelvű vizsgák leggyakrabban választott nyelve.



49. ábra. Idegen nyelvű középszintű földrajz érettségi vizsgák Budapesten 2005 és 2025 között
(az Oktatási Hivatal adatai alapján, saját szerkesztés)

Budapesten minden iskolatípusban és – a románt leszámítva – minden nyelven szerveztek már középszintű földrajz érettségit. Az összes idegen nyelvű vizsgák közel 30%-ára – több mint 2400 vizsga – a fővárosban került sor. A budapesti vizsgák közel felét angol nyelven teljesítették. A főváros vizsgaszámait a demográfia mellett az intézményi kínálat tannyelvi változatossága is alátámasztja (49. ábra).

Vizsgaszámok tekintetében Budapest mögött Baranya és Hajdú-Bihar – még pontosabban Pécs és Debrecen – állhatna a dobogóra, nagyságrendileg hasonló, 900-1000

közötti vizsgaszámmal. A két tanítási nyelvű és nemzetiségi képzésekkel (horvát, német) egyaránt rendelkező pécsi középiskolai kínálat soknyelvűsége a jelentős német dominancia ellenére is visszaköszön a földrajzvizsgák nyelvválasztásában, míg Debrecenre egy valamivel kiegyensúlyozottabb nyelvi eloszlás jellemző. Pécs kapcsán a francia és a horvát, Debrecen esetében az olasz nyelv magasabb vizsgaszámai érdemelnek külön említést. A kutatásból korábban publikált eredményvizsgálat (Kapusi, 2021b) mellett a kétnyelvűség észak-alföldi régióra vonatkozó elemzése (Kapusi, 2024) is erősíti azt, ami az országos adatsorokból is kiolvasható: Hajdú-Bihar az idegen nyelvű földrajzoktatás és földrajz érettségi vizsgafelkészítés eredményességét tekintve egyaránt kiemelkedő. A regionális központok és megyeszékhelyek mellett fontos kiemelni a környezetükből kiemelkedő, nagy hagyományú nyelvi képzésekkel rendelkező kis- és középvárosokat is, ahol – bár települési adatok híján ez nem derül ki, de az intézmények ismeretében tudunk erre következtetni – rendszeresen voltak és vannak idegen nyelven érettségiző csoportok.

Nem minden vármegyére jellemző az idegen nyelvű földrajz érettségi. A vizsgaszámokat összesítő lista végén szereplő vármegyék (Jász-Nagykun-Szolnok, Fejér, Nógrád és Szabolcs-Szatmár) helyezését elsősorban a kétnyelvű képzést folytató iskolák alacsony száma indokolja. Nógrád esetében azonban a demográfiai trendek is lényegesek: legalacsonyabb lakónépességű vármegyénk adja a legkevesebb földrajz érettségizőt is. Ezen vármegyék közül egyedül Jász-Nagykun-Szolnok esetében várható a vizsgaszámok növekedése.

Érdemes kiemelni, hogy a vizsgázók döntő többsége – a kétnyelvű iskolák eloszlásából fakadóan miatt – gimnáziumi tanuló. A szakközépiskolai vizsgázók a 2010-es években jóval nagyobb számban képviselték magukat, nem egyszer osztálymértékű tanulócsoporthoz tartoztak el előrehozottan érettségizni, sok diáknak ez volt az első érettségi vizsgatapasztalata (Kapusi, 2021b). Mára azonban – a szakképzés átalakulásának és a földrajz megváltozott helyzetének következményeként – jelentősen visszaszorultak ezek a vizsgaszámok. Technikumi diákokat csak néhány intézmény – egy-egy budapesti, debreceni, illetve békés megyei iskola – tud tartósan bevonni az idegen nyelvű földrajz érettségi felkészítés folyamatába, de csak angol és német nyelven, hiszen technikumi kétnyelvű programok jellemzően e két nyelven futnak.

A kétszintű vizsgarendszer bevezetése óta – 2024 tavaszával bezárólag – 40 vizsgaidőszakra került sor, emellett több, a földrajz tantárgyi helyzetét, valamint a vizsgaszándékot és eredményeket befolyásoló változás is bekövetkezett. A kétszintű érettségik bevezetése óta eltelt időszakot érdemes két szakaszra – 2013 tavasza előtti és utáni időszak – bontva vizsgálni.

Az időszak első fele (2005-13) még a tantárgy jelentősége, presztízse és népszerűsége szempontjából pozitív képet mutat, magas vizsgázói számokkal (4. ábra). A kétszintű bevezetése után 2006-ban és 2007-ben is meghaladta a 20 ezret a középszinten érettségizők száma. Bár ezt követően a számok csökkentek, az első szakasz egészét nézve mégis 15 ezer fölött maradtak minden naptári évben. A 2010-es visszaesés a felnőttoktatásban megjelenő új szabályozásnak – a kötelező idegen nyelvi érettségi előírása – köszönhető (Láng, 2014; Ütőné, 2019), de ez csak a magyar nyelven vizsgázókat érintette.

Az előrehozott érettségi lehetősége viszont szintén ekkorra forrta ki magát a kétnyelvű képzésekben is, tehát amíg a magyar nyelven érettségizők száma csökkent, az idegen nyelven vizsgázóké növekedésnek indult. Ennek köszönhetően a vizsgázók részaránya a teljes vizsgázói létszámon belül lassan emelkedett (4-5% közé) és az őszi vizsgaidőszakok népszerűsége is láthatóan nőtt. Az egy naptári éven belül letett idegen nyelvű földrajzi érettségik száma 2013-ban volt a legmagasabb, meghaladta a 950 főt. A tavaszi

vizsgaidőszakokban jellemzően 6-7 nyelven is érettségiztek a tanulók, sőt, 2006 után 2012 tavasza is „nyolcnyelves” vizsgaidőszak volt. Az előrehozott vizsgalehetőség kivezetése jelenti az első periódus végét: aki tehette, 2013 tavaszán és őszén élt az utolsó földrajzos előrehozás lehetőségével (ezt követően erre már csak idegen nyelvből és informatikából volt mód). Ez egyértelműen látszik is a vizsgaszámokon.

Az idegen nyelven tett érettségik között – a magyarhoz képest – rendkívül alacsony volt a kiegészítő, pótló, javító, ismétlő és szintemelő vizsgák száma, ezzel párhuzamosan viszont kiemelkedően magas az előrehozott vizsgák aránya. Az előrehozott vizsgák kiteljesedését nagyban segíthette, hogy a földrajzi tanulmányok két évét követően, némi rákészséssel egy érettségi tárgy terhétől megszabadulhatott a diák. Ez tanulói oldalról jó lehetőségként, a vizsgaszervezés oldalán pedig megnövekedett igényként jelentkezett, elsősorban középszinten (Teperics, 2015; Ütőné, 2019, 2020). Sőt, a kéttannyelvűben tanulók egy része kihasználhatta azt a helyzetet, hogy az öt évfolyamos, nyelvi előkészítő évet magában foglaló képzésekben a földrajz a hagyományos középiskolai képzésekhez képest magasabb évfolyamon lépett be, ez a plusz egy év pedig a nyelvi és földrajzi kompetencia szintjén is hozzájárulhatott a vizsga sikeres teljesítéséhez.

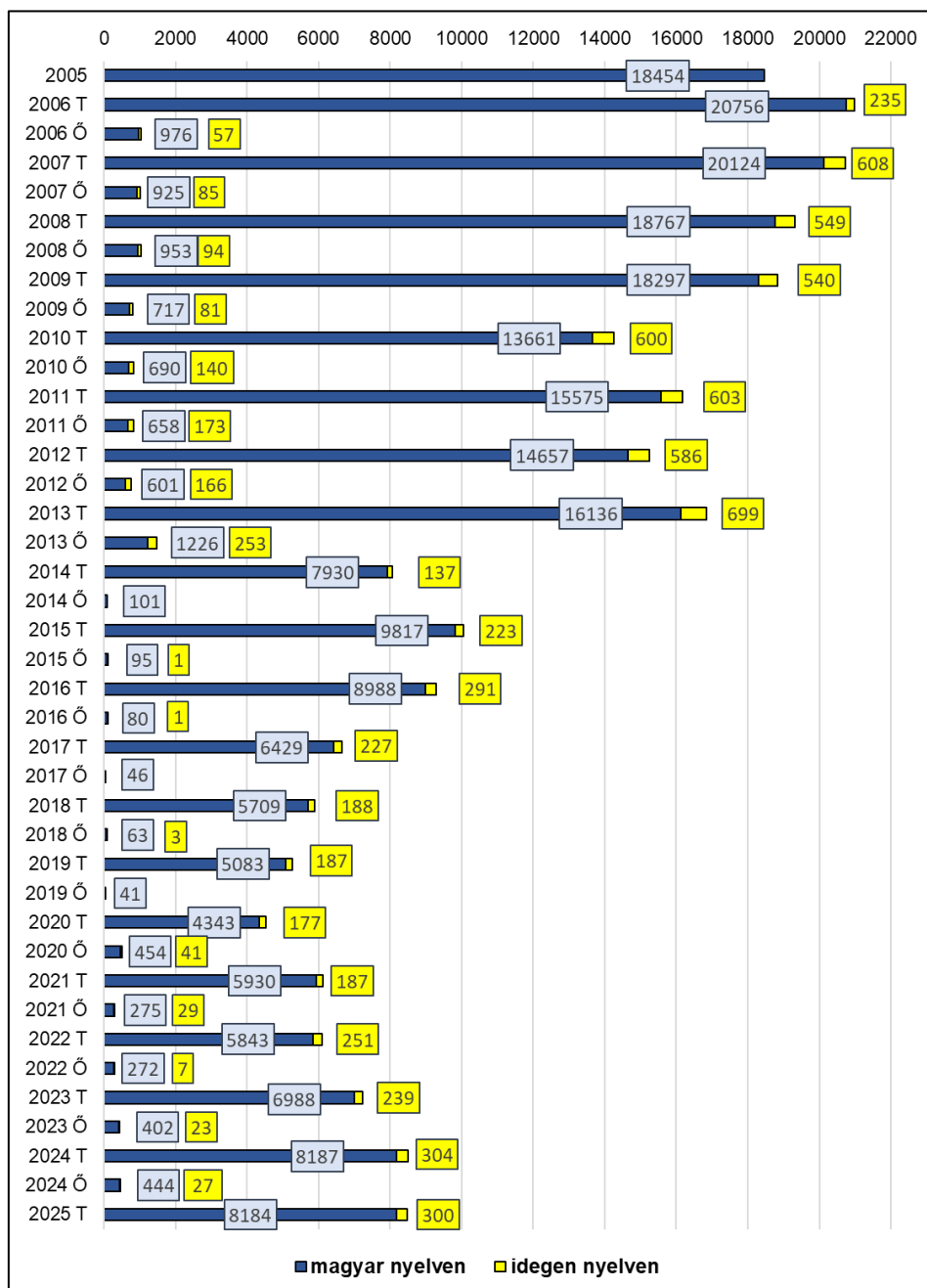
Az időszak második felét (2013-25) a tantárgy pozícióit és megítélését érő veszteségek és a korábbi számok töredékére visszaeső vizsgahajlandóság jellemezték. A tízezres „tömegeket” a néhány ezres „rendes” vizsgaidőszakok váltották fel, az őszi vizsgalehetőség gyakorlatilag eltűnt és a célnyelvi vizsgaszámok is ezt a folyamatot tükrözték (50. ábra).

Az előrehozott vizsga elvesztésével értelemszerűen visszaesett a tantárgy tanulását és az érettségi szándékot megalapozó motiváció, a potenciális vizsgázói csoportok mérete a legtöbb helyen csökkent, bár nyelv és iskolatípus terén is jelentős különbségek mutatkoznak abban, hogy ezek az alacsony számok milyen arányban oszlottak meg a tudatosan földrajzból készülő és a kényszerből vizsgázók között. 2015 és 2016 tavaszán még kimutatható volt egy kisebb hullám, ami elsősorban annak a két évfolyamnak köszönhető, akik már nem hozhattak előre, de szándékukat megtartva a rendes vizsgaidőszakban leérettségiztek földrajzból. A zuhanás nem állt meg, egyes megyékből teljesen eltűntek a célnyelven érettségizők. A lejtő aljára érve a magyarul vizsgázók száma 5000 alá, a célnyelven vizsgázóké 200 fő esett, majd nagyon hasonló vizsgaszámokkal stabilizálódott. Ebből részben arra is következtethetünk, hogy évről évre többnyire ugyanazokból az iskolákból hasonló létszámú tanulócsoporthoz döntenek a célnyelvi földrajz érettségi mellett.

A szakképzés átalakítása és a földrajz kiszorítása a szakképző intézmények (a nyelv szempontjából szakgimnáziumok, ma technikumok) többségéből tovább szűkítette a földrajz érettségizők körét. Idegen nyelvű földrajz érettségivel a gimnáziumok mellett már csak a képzési profil alapján kedvezményezettnek számító szakképző intézmények tanulói számolhattak. (A földrajz oldaláról nézve kisebb jelentőségű, de az összkép szempontjából fontos változás, hogy ebben az időszakban – kimondatlanul is a két tanítási nyelvű képzések eredményességével meghatározott minőségi kritériumok hatására – a kétnyelvű képzés több iskolában is kivezetésre került.)

A 2020-as mélypont óta azonban folyamatos a vizsgaszámok növekedése, az idegen nyelven tett vizsgák száma is lassan emelkedik, már-már a tíz évvel korábbi szintet közelítve. Az előrehozott vizsga visszavezetése már azonnal fellendülő pályára állíthatta volna a földrajz érettségizőket, de a járványügyi helyzet ezt még nem tette lehetővé. (Igaz, a 2020 októberi magasabb vizsgázói szám az azt megelőző tavaszi időszakban előrehozni szándékozók pandémia miatti vizsgahalasztásából fakadt.) Néhány vizsgaidőszak erejéig – a fenti változás mellett – pedig a korábban említett „kétnatos” párhuzamosság is hozzájárult a magasabb vizsgaszámokhoz hiszen a 2012-es és a 2020-as NAT szerint is érettségizhettek a tanulók

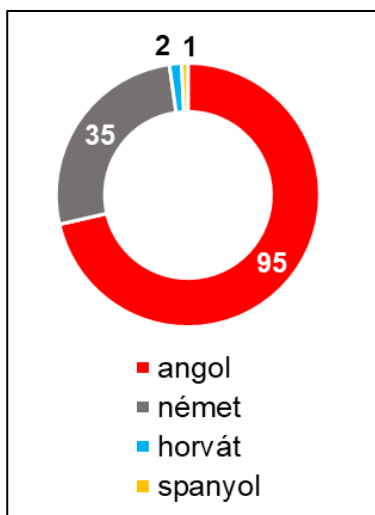
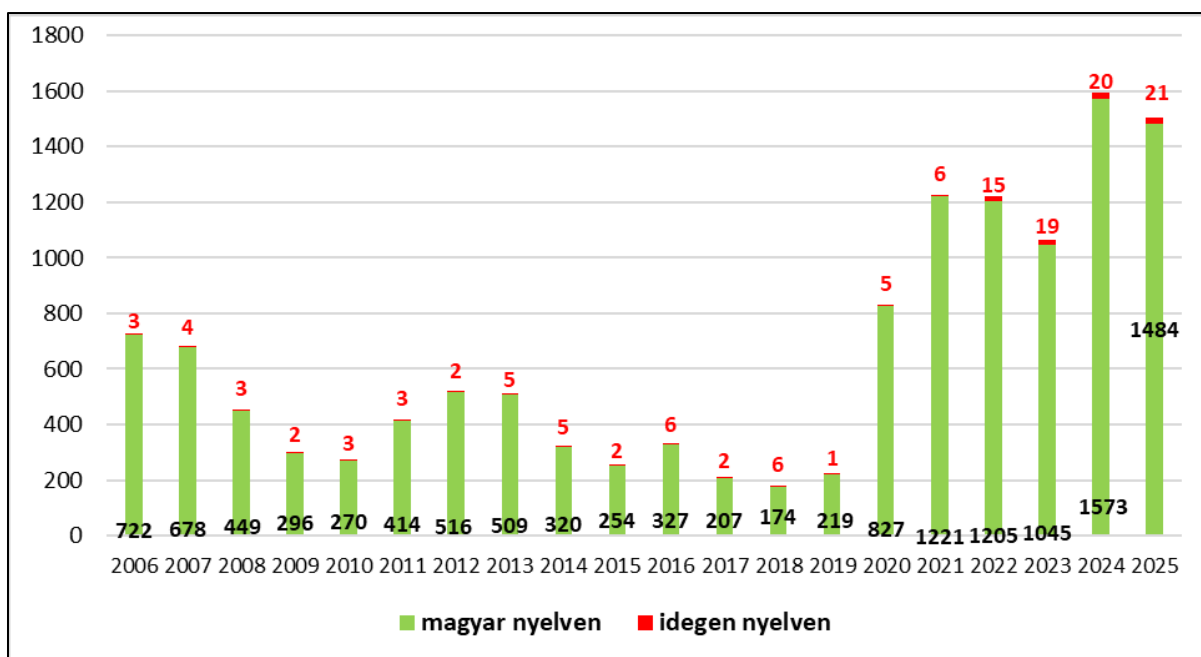
(2024 és 2025 tavaszán is újra 8000 fölötti tanuló vizsgázott). Ez a párhuzamos helyzet megszűnt, így a közeljövőben az előrehozott vizsga ismételt lehetőségétől várható elsősorban a vizsgázói hajlandóság további növekedése (Neumann, 2021). A felsőoktatásban való továbbtanuláshoz tudományterülettől és szaktól függően előírt emelt vizsga szükségessége, valamint a földrajz választható felvételi tárggyá válása a gazdaságtudományi képzésekben értelemszerűen az emelt szinten vizsgázók számában hozhat majd további bővülést (Ütőné, 2020, Teperics, 2015).



50. ábra: Földrajz középszintű vizsgák száma magyar nyelven és idegen nyelven, vizsgaidőszakok szerinti bontásban (T = tavaszi, Ö = őszi), 2005 és 2025 között (az Oktatási Hivatal adatai alapján, saját szerkesztés). (A csillaggal jelölt időszakokra a kétszintű érettségi adatbázisában nem szerepelnek nyelvekre lebontott adatsorok, az idegen nyelvű vizsgákra vonatkozó adatok az OH adataira hivatkozó cikkből és egyéb adatközlésből származnak.)

9.5. Idegen nyelvű földrajz érettségi vizsgák emelt szinten

A középszintű érettségi vizsgákkal kapcsolatban bemutatott változások hullámai az emelt szinten érettségizők adataiban is visszaköszönnek, bár ezek a vizsgaszámok lényegesen alacsonyabbak. Az Oktatási Hivatal statisztikáiból kinyerhető adatok alapján a kétszintű vizsgarendszer bevezetése óta több mint 12 ezer fő tett emelt szintű vizsgát, ebből 133-an célnyelven. A korábban említett tíz idegen nyelv közül négy képviseltette magát emelt szinten is: 95 angol és 35 német nyelvű vizsga mellett horvát és spanyol nyelven is szerveztek vizsgát (51. ábra). A vizsgák egyik felére Budapesten és Pest megyében, a másik felére 11 másik vármegyében jelentkeztek, bár az alacsony vizsgaszámok és az elérhető vizsgabizottsági tagok miatt olykor előfordul, hogy az egymáshoz közeli vármegyék jelentkezőinek vizsgáztatására közös bizottságot szerveznek.



területi egység	angol	német	horvát	spanyol
Bács-Kiskun				1
Baranya	1	14	2	
Budapest	36	14		
Csongrád-Csanád	1			
Győr-Moson-Sopron	1			
Hajdú-Bihar	7			
Heves	1			
Jász-Nagykun-Szolnok	10	1		
Komárom-Esztergom	1			
Pest	8	5		
Somogy	21	1		
Vas	7			
Zala	1			

51. ábra. Emelt szintű idegennyelvű földrajz érettségi vizsgaszámok, nyelvi és területi eloszlás szerint, 2005 és 2025 között (az Oktatási Hivatal adatai alapján, saját szerkesztés).

Az emelt szintű vizsgák számában ugrásszerű változás sokáig nem következett be, hiszen számos felsőoktatási intézmény nem várta el a nyilván nehezebb és több készülést igénylő emelt szintű földrajz érettségi megszerzését, ami így súlytalan maradt. Amíg az emelt szintű földrajz vizsga csak a geográfus és földrajztanári képzésre való jelentkezésnél számított – sőt, ez sem volt mindenhol jellemző –, az összességében kevésbé népszerű természettudományos tárgyakból jóval nagyobb arányban emeltek a tanulók, hiszen a magasabb presztízsű, kedvezőbb munkaerőpiaci megítélésű szakmákra felkészítő képzések ezt megkövetelték (Teperics, 2015). Azzal, hogy az emelt szinthez kapcsolódó elvárások megnöttek és az emelt földrajz érettségi már a gazdasági karokra való bejutáshoz is hozzásegítheti a tanulókat, a vizsgaszámok nagyságrendje – és a szintemelő vizsgák száma – is megváltozott.

A földrajzból emelt szinten érettségizők száma – a járványhelyzet ellenére – a közelmúltban rekordot döntött, 2021 óta minden naptári évben átlépte az ezer fős határt, és ez a növekedő tendencia az idegen nyelven vizsgázók számában is visszaköszön. A középszinthez hasonlóan az emeltek döntő többsége is gimnáziumi tanuló, a szakképzésben megvalósuló idegen nyelvű földrajzoktatást egy debreceni technikum diákjai képviselik.

Emelt szintű földrajz vizsgára készülni idegen nyelven jóval nagyobb kihívást és többszörösen nehezített pályát jelent tanároknak és tanítványoknak egyaránt, az adatok tanulása szerint csak nagyon speciális esetekben (egyedi érdeklődés vagy továbbtanulás) kerül rá sor. Ebből kifolyólag az emelt szintű javítói és vizsgabizottsági feladat meglehetősen ritka, ugyanakkor szakmailag nagyon értékes tapasztalatszerzési lehetőséget jelent.

9.6. Néhány gondolat az írásbeli és szóbeli vizsgák gyakorlati megvalósításáról

Az idegen nyelven érettségiző tanulóknak az írásbeli szempontjából ugyanarra kell készülniük, mint a magyar nyelven vizsgázóknak, hiszen az írásbeli feladatsorok szerkezete, tartalma, pontszáma azonos. Egy vizsgaidőszakban a tételkészítők két feladatsort sorsolnak ki és a kettő egyike kerül majd fordításra, függően attól, mely nyelveken jelentkeztek be a diákok. A fordítást nyelvszakos tanárok, fordításban járatos szakemberek végzik és lektorálják, ami részben garanciát jelent arra, hogy szöveghű, mégis a tanulók nyelvi szintjén teljesen értelmezhető fordítások készülnek. Bizonyos témakörökben (pl. földrajzi övezetesség) problémát jelenthetnek a terminológiai eltérések, hiszen a tananyagban és vizsgakövetelményekben is szerepelnek olyan fogalmak, melyek nem egyeznek az adott célnyelven, külföldi tankönyvekben használt szaknyelvi kifejezésekkel. A tételkészítéskor igyekeznek figyelni arra, hogy minél kevesebb olyan feladat vagy ábra szerepeljen, amely okot adhatna a szakkifejezések eltéréseiből fakadó félreértésekre, vitákra, de ennek a gyakorlati megvalósítása meglehetősen hullámzó.

E dilemmák feloldására megoldást jelenthetnének az olyan, kifejezetten célnyelvi képzésekre készített tankönyvek és segédanyagok, melyek egyértelműsítenek a terminológiával kapcsolatos elvárásokat, viszont költséghatékonysági okokból – vagy érdektelenségből – eddig nem készültek el. Szintén megoldást jelenthetne, ha a vizsgakövetelmények, a topográfiai névanyag és a közép- és emelt szinten elvárt fogalmak elérhetőek lennének az összes olyan idegen nyelven, amelyen földrajz érettségit lehet tenni. A kétszintű érettségi bevezetése óta ezek kizárólag magyar nyelven kerülnek publikálásra, ami a célnyelvűség szempontjából jelentős hiányosság és szemben áll az egységesség elvével – igaz, az egyes idegen nyelveket tanító tanári közösségek eltérő módon ítélik meg e „háttértámogatás” igényét, szükségességét.

Az idegen nyelvű feladatsorok az esetek többségében – különösen a tavaszi vizsgaidőszakokra igaz ez – nem a magyar nyelven vizsgázók feladatsorának, hanem egy másik magyar nyelvű feladatsornak a fordításai. Tehát a magyar és idegen nyelven érettségizők – bár ugyanarra a középszintű földrajz érettségire jelentkeztek – nem is ugyanazt a feladatsort írják, amit a felkészítők és a vizsgázók egyaránt gyakran sérelmeznek. Szaktanári tapasztalatom szerint a magyar és idegen nyelven készített feladatsorok között nehézségben már jellemzően nincs szignifikáns különbség – egy-egy vizsgaidőszak sajnos kivétel, amikor az idegen nyelvű feladatsorok valamilyen okból nehezebbek és a vizsgázók a vártnál nagyobb nehézségekbe ütköznek. Az egyes feladatok megfogalmazása, összetettsége szintjén viszont gyakran fordulnak elő kisebb-nagyobb eltérések (pl. kevésbé szerencsés fordítás vagy szóhasználat, bonyolult nyelvi szerkezet használata), amelyek értelmezési problémákat generálnak, megnehezítve a válaszadást is. Az egyértelműséggel kapcsolatos eseti problémák nyilvánvalóan a magyar nyelv és a célnyelv eltérő sajátosságaiból, valamint a szaknyelvi kifejezések jellegéből fakadnak – és erre érdemes felhívni a vizsgázók figyelmét is a felkészítés során.

Lényeges kiemelni, hogy az idegen nyelven érettségizők minden vizsgarészben 25%-os időhosszabbítást kapnak, így a középszintű dolgozatot 120 helyett 150 perc, az emelt szintűt pedig 240 helyett 300 perc alatt oldhatják meg, de még ennek ellenére is előfordul néha, hogy a lassabban dolgozó, nyelvileg kevésbé felkészült tanulók kifutnak az időből. Ez a jelenség nagyobb arányban az előrehozottan érettségik fordulhat(ott) elő. Ahogy bő tíz évvel ezelőtt, úgy most is mérlegelni kell, hogy az előrehozni szándékozó diákok elérték-e azt a nyelvi szintet, amit az idegen nyelvű feladatsor megkövetel tőlük. Nemcsak az írásbeli vizsga nyelvi szintjéről, az instrukciók, források megértéséből vagy meg nem értéséből fakadó veszélyekről van itt szó, hanem a szóbeli vizsga követelményeiről, a szóbeli kompetenciák meglétéről. Különösen nagy jelentősége lehetett a szaktanári orientációnak azon tanulók esetében, akik úgy hoztak előre földrajzból idegen nyelven, hogy korábban sem idegen nyelvű érettségin (pl. középszintű angol nyelv), sem nyelvvizsgán nem szereztek vizsgarutint.

Az egységesség jegyében a szóbeli vizsgarész lebonyolításában magyar és idegen nyelven semmi különbség nincs. Mivel a vizsga a szaktárgyi és (szak)nyelvi kompetenciát egyszerre méri, joggal merül fel a kérdés, hogy a szóbeli feleletek értékelése során hol jelenik meg a nyelvhasználat és milyen lehetőséget ad erre az értékelési útmutató a szaktanároknak. Az aktuális vizsgaszabályzat szerint a tételek közép- és emelt szinten egyaránt két, természet- és társadalomföldrajzi témakörben megfogalmazott feladatból állnak, kivéve a 'B' típusú projektérettségi, amelynek szóbeli része a projektmunka bemutatásából (prezentáció) és egy tételből áll. A vizsgakövetelmények ugyan tartalmazzák a szóbeli vizsgarésszel megszerezhető 60 pont felosztására (tartalmi összetevők; szerkezet; szaknyelv, térkép- és eszközhasználat) vonatkozó elvárásokat, részpontszámokat, de az idegen nyelvű feleletek értékelésére ez a felosztás nem igazán alkalmas. Nyelvhasználati szempontok híján az idegen nyelven tett szóbeli feleletek felépítését és a szaknyelv használatát nem a nyelvi, hanem a földrajzi kompetencia értékelésének szempontjai szerint kell értékelni. Tehát egy jól felépített, szakmailag egyébként tartalmas felelet jó eséllyel akkor is magas pontszámot ér, ha nyelvhelyesség terén alacsony színvonalú. Mivel a célnyelvhasználat mint szempont nem jelenik meg, az értékelés valamelyest kényszerhelyzetbe hozza a vizsgáztató tanárokat, akik nyilván a nyelvi megvalósítás minőségét is próbálnák érvényesíteni a fenti pontrendszerben.

Meggyőződésem szerint a szaktanárok a nyelvi értékelés hiánya ellenére is pontosan tudják, hogy az adott szóbeli teljesítmény mennyit ér és ezt képesek a szóbeli pontszámokban is megjeleníteni a fenti hiányosságtól függetlenül is. Mégis érdemes lenne elgondolkodni azon, hogy az idegen nyelven tett tantárgyi feleletek értékelésében egy külön nyelvi részpontszám

is megjelenjen. Egyrészt azért, mert meglehetősen szakmaiatlan egy idegen nyelvű feleletet a célnyelvi elvárások érvényesítése nélkül értékelni, másrészt pedig azért, mert jobban elkülönülnének a szaktárgyi és nyelvi aspektusok, a szaktanároknak így valamivel nagyobb mozgástere lenne a diákok teljesítményének értékelése során. Ennek a részpontszámnak a részleteit az idegen nyelv és célnyelvi civilizáció tantárgyak értékelési útmutatójában szereplő felosztáshoz hasonló módon lenne érdemes kidolgozni.

A **projektérettségi** már a kétszintű érettségi rendszer bevezetése óta jelen van a közoktatásban (pl. társadalomismeret, mozgóképkultúra és médiismeret, gazdasági ismeretek tantárgyakból), de a természettudományok terén csak a 2020-as NAT-tal összhangban került bevezetésre ez a lehetőség. A projekt egy érdekes, talán a jelenleginél vonzóbb alternatívát jelenthet a földrajzból érettségizők számára (Neumann, 2021; Kapusi, 2023b), bár a megszerezhető pontszám nem áll arányban sem a befektetett munkával, sem a projektlehetőség bevezetésének alapvető pedagógiai céljával. A projekt alapja a vizsgakövetelmény ajánlásai szerint a lakóhelyhez, iskolához (vagy iskolaprofilhoz) szorosabban kapcsolódó téma, kutatási kérdés, amelyben megjeleníthető a fenntarthatóság és a személyes felelősségvállalás és – talán ez az igazán fontos – a dolgozat megírásától függetlenül is foglalkoztatja a diákot. Az ajánlások számos különböző kutatást lehetővé tesznek: az általam eddig megismert témaválasztásokban és a mentorált dolgozatokban (pl. a városi tömegközlekedés összefüggései; a gazdasági élet és a lakókörnyezet kapcsolata; falusi turizmus; a város-/népességnövekedés és következményei; a természetvédelem és tájvédelem helyi példái; fenntarthatóság a légi közlekedésben; a levegőminőség, időjárás és klímaváltozás helyi szintű kérdései; újrahasznosítás és hulladékmentes életmód) is ez a szemlélet köszön vissza.

Bár a projekt elkészítésének és értékelésének kereteit a vizsgakövetelményekben rögzítették, valós gyakorlati példák, projektminták bemutatására, közzétételére eddig nem került sor, ezért a kollégáknak „vakon” kellene tanácsot adniuk a mentorált tanulóknak – esetleg meggyőzni őket –, hogy miért a projektet válasszák. A szaktanárok szerint hasznos lenne, ha a projekt megvalósításához, a hatékony projektvezetéshez gyakorlati segítséget, háttéranyagokat, mintákat, továbbképzési lehetőséget kapnának. A projektpedagógia módszerei egyébként sem váltak a földrajzoktatás szerves részévé és az újabb tankönyvekben szereplő projektszerű, komplexebb feladatok sem feltétlenül adnak elegendő támpontot egy sikeres projektdolgozat elkészítéséhez.

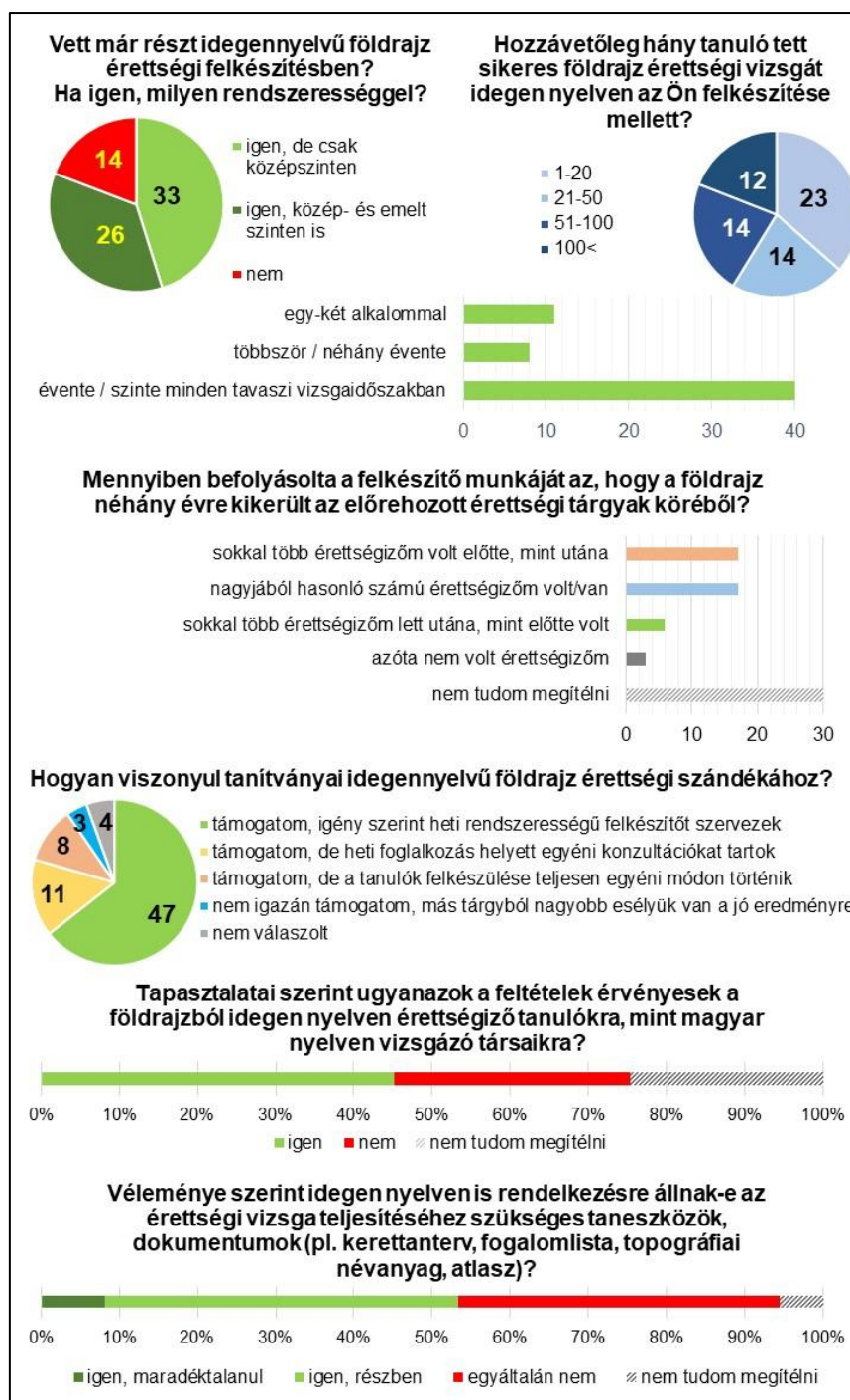
A nemzetközi tanrendű képzésben is dolgozó kollégák, valamint az OKTV-re és egyéb pályázatokra, versenyekre felkészítő tanárok számára jóval könnyebben értelmezhetőnek és megvalósíthatónak tűnik a projekt, hiszen a fenti tevékenységekben a pályamunkának, kutatásnak, terepgyakorlatnak szerves része és viszonylag kiforrott keretei vannak (Kapusi, 2021a). Ezen ismeretek, gyakorlati tapasztalatok hiányában pedig a szaktanárok sem tudják kellően felkelteni az érdeklődést a projekt iránt. Mindezek ellenére a projektérettségizők száma felfuthat, ha megfelelő szaktanári tapasztalat, háttéranyag és minta áll majd rendelkezésre a felkészítők és mentoráltjaik számára. Célszerű lenne olyan továbbképzést szervezni, amelynek a projektérettségi szempontjából releváns szakmai tudásmegosztás (pl. terepi/környezeti tanulás, projektszemlélet, tantárgyköziség) áll a középpontjában.

9.7. Szaktanári vélemények

A felmérés tanulsága szerint az adatfelvétel pillanatában 59-en rendelkeztek érettségi felkészítői és vizsgáztatói tapasztalattal, ami a válaszadók 80,8%-a, közülük 40 főnek szinte minden tavaszi vizsgaidőszakban vannak vizsgázói. 26 válaszadó közép- és emelt szintű vizsgára is készítette már fel diákokat. (Az adatfelvétel óta eltelt időben mind a közép, mind az

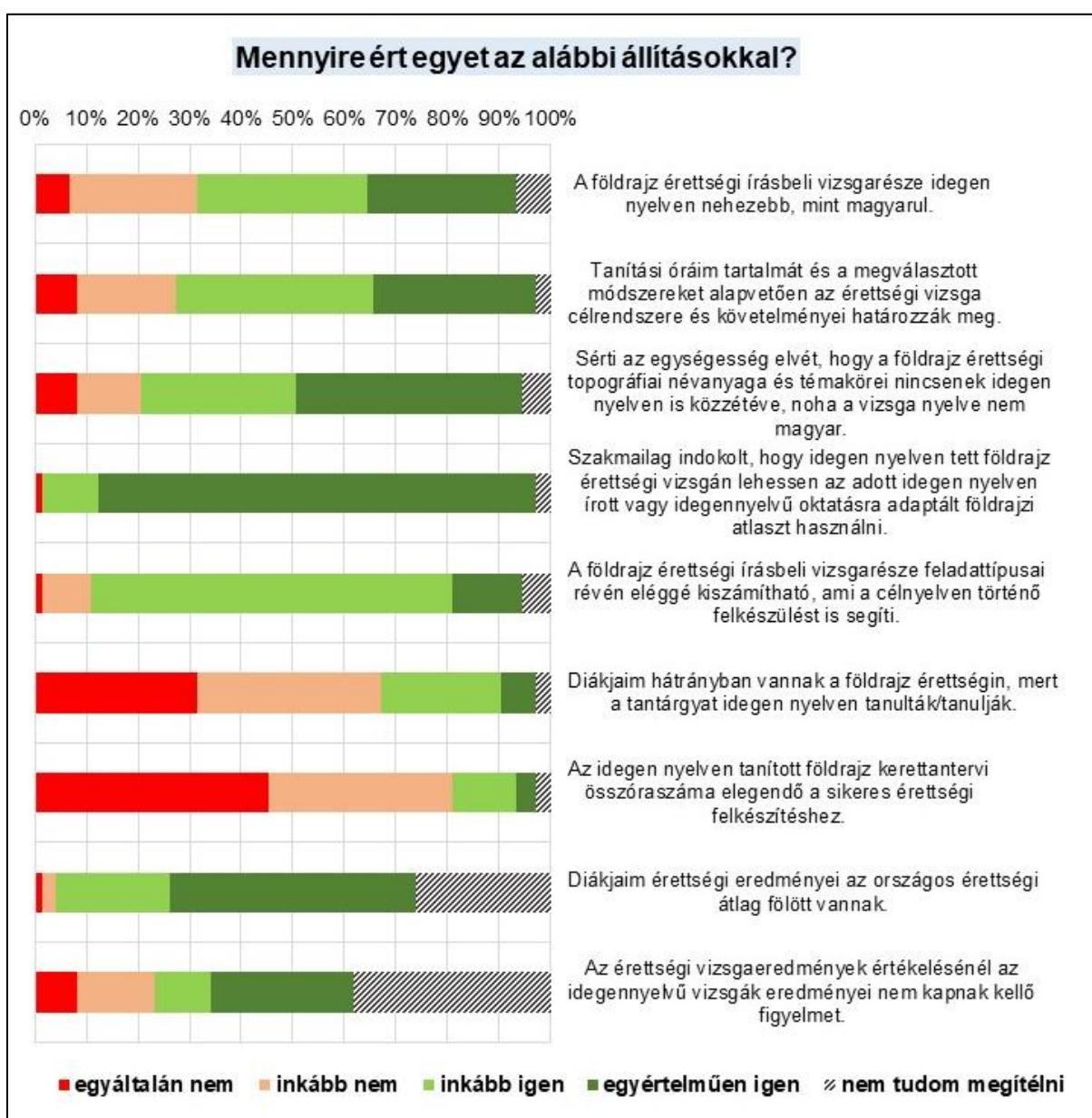
emelt szinten vizsgáztatók köre bővült néhány olyan kollégával, akik a felmérés pillanatában még nem rendelkeztek ilyen irányú tapasztalattal.)

Vizsgázói létszámok terén a különbségek sokkal élesebben kirajzolódnak: míg a válaszadók egyharmada viszonylag kevés (1-20) vizsgatapasztalattal bír, 12 olyan tanár is akad, aki 100 fölötti vizsgázót segített eredményes vizsgához, ami évtizedes tanítási gyakorlatra és vizsgáztatói rutinra épülő, nagyon lelkiismeretes szaktanári munkát feltételez (52. ábra). Ez összeeseng azzal a személyes tapasztalattal, hogy amíg egyes iskolákban az idegen nyelvű földrajz érettségi egy kuriózumnak minősülő, alkalmanként előforduló esemény, máshol teljesen megszokott, évente visszatérő eleme a vizsgaidőszaknak.



52. ábra. Szaktanári vélemények az idegen nyelvű földrajz érettséggel kapcsolatban.

A válaszadók többsége alapvetően támogatja a tanulók vizsgaszándékát, de a felkészítés módjában már a heti rendszerességű fakultációtól az eseti konzultáción át a kontaktórákat teljesen nélkülöző, önálló felkészülést igénylő megoldásokig mindenre találni példát. Néhány válaszadó véleménye szerint földrajzból nehezebb jó eredményt elérni, mint más idegen nyelven tanult tárgyból, ezért a tanulói szándékot nem támogatja. Mivel a diákok egy részét a kétnyelvű képzés követelményeinek teljesítéséhez szükséges vizsga „kipipálása” mellett nem feltétlenül motiválja az eredmény – és adott esetben a továbbtanuláshoz sem szükséges –, a könnyebb ellenállás felé mozdulva az egyszerűbbnek ítélt tárgyak (pl. a csak szóbeli vizsgarésszel rendelkező célnyelvi civilizáció vagy hon- és népismeret) mellett döntenek a földrajzzal szemben. A kevésbé támogató szándékot az időfaktor is magyarázhatja: a felkészítéshez szükséges óraszámokat a tanárok többsége kevésnek ítéli (53. ábra).



53. ábra. Szaktanári vélemények az idegennyelvű földrajz érettségivel kapcsolatban.

Nagyon érdekes a tanárok véleménye a magyar és nem magyar nyelvű érettségi vizsgák egységességével kapcsolatban (52-53. ábra). A válaszadók alig fele érzi csak úgy, hogy az idegen nyelven vizsgázókra ugyanazok a feltételek érvényesek, mint magyar nyelven érettségizőkre. E kritika hátterében egyrészt az áll, hogy a magyar és idegen nyelven vizsgázók két különböző írásbeli vizsgadolgozatot kapnak. Másrészt pedig az a vizsgaszervezésért felelős testületek évtizedes mulasztásából kialakult helyzet, ami miatt sem a topográfiai névanyagból, sem a szakkifejezések gyűjteményéből nem készült a mai napig egységes, autentikus idegen nyelvű változat. Közel húsz év után is akadnak olyan, elsősorban hazánkkal kapcsolatos földrajzi nevek, amelyekből – egységes verzió híján – több, olykor elég önkényesen „kijelölt” változat is megjelent már az idegen nyelvű feladatsorokban, ami nonszensz és a felkészülést zavaró körülmény. Joggal merül fel a kérdés: honnan tudná a diák, hogy pontosan mely kifejezés ismeretét várják el tőle, ha nem áll rendelkezésére szaknyelvi szempontból korrekt fogalomlista? És honnan tudná így a tanár, hogy mely kifejezéseket kellene megtanítania?

Ezt a problémát a célnyelvű atlaszfejlesztés részben megoldaná, már amennyiben az elkészült mű érettségi vizsgán történő használatát engedélyeznék. Az aktuális szabályozás feleslegesen nehezíti a tanulók és tanárok munkáját, továbbá erősíti a versenyhátrányt, hiszen az idegen nyelven vizsgázók is a magyar nyelvű atlasz használatára vannak kényszerítve. Az idegen nyelvű atlasz használatának engedélyezése az érettségi vizsgán nem okozna hátrányt a többi vizsgázónak, ugyanakkor az idegen nyelven vizsgázók számára a létező célnyelvű atlaszhasználat megvonása egyértelmű hátrányt jelent, sőt, esélyegyenlőségi aggályokat is felvet. A válaszadók elsöprő többsége szerint az idegen nyelvű oktatásra adaptált atlasz használata szakmailag teljesen indokolt.

Érdeemes kiemelni, hogy a topográfiai névanyag és a fogalomlista fordítása több nyelven, szaktanári vagy közösségi kezdeményezésre egy-egy iskolában, tanári csoportban már valamilyen formában elkészült, de csak szigetszerűen elérhető. A vizsgát szabályzó dokumentumok idegen nyelven való elkészítése és közzététele viszont nem a tanárok, hanem az oktatásirányítás (jelen esetben az OH) mindenkori feladata. Ráadásul ezek elkészítése a hagyományosan terjedelmes szabályzó dokumentumok – pl. kerettanterv – egészének lefordításához, célnyelvre való adaptálásához képest jóval kevesebb áldozatot igényel, vélhetően ezért terhelődött a szaktanárookra ez a feladat. Ennek ismeretében már könnyebb értelmezni, hogy az 52. ábra utolsó kérdésére adott válaszokat.

Fentiek tükrében nem meglepő, hogy a földrajz érettségit 10 tanárból 6-an nehezebbnek ítélik idegen nyelven, a vizsgázókat pedig az említett körülmények miatt hátrányosabb helyzetben látják, még annak ellenére is, hogy az írásbeli feladatsorokat tartalmilag valamelyest kiszámíthatónak érzik (53. ábra). Az érettségi eredmények súlyát azonban csak a válaszadók egy része tudta megítélni: véleményük szerint az idegen nyelvű földrajz érettségik eredményei az országos átlag (vizsgaidőszaktól függően 3,6 és 3,8 között) fölöttiek, de az országos adatok elemzésekor kevés visszhangot és figyelmet kapnak. Az egyes vármegyék adatai alátámasztják a tanári vélekedést: a földrajzból idegen nyelven érettségizők jelentős része a magyar nyelvű földrajz érettségik átlagának közelében vagy valamivel felette teljesített (Kapusi, 2021b).

A fejezetben bemutatott eredmények bizonyítják, hogy a földrajz idegen nyelven is népszerű és eredményesen tanulható tárgy, egyértelmű visszaigazolást adva a tantárgy idegen nyelven történő oktatását felvállaló intézmények és szaktanárok munkájának színvonalát és eredményességét illetően, de az érettségi mint kimeneti szabályozó valójában csak a piramis csúcsa. Bár a célnyelven vizsgázók csak egy nagyon kicsi szeletét adják a teljes vizsgaszámnak, mögöttük osztályok, szaktanárok, munkaközösségek és kimunkált

oktatási gyakorlatok állnak, számos intézménnyel és többeszes tanulói létszámokkal, akik a földrajzot – vizsgaszándéktól függetlenül – idegen nyelven tanulják. Az idegen nyelvű földrajzoktatás sikerének, eredményességének megítéléséhez a szaktanári vizsgafelkészítés gyakorlatát is érdemes lenne megvizsgálni, hiszen az iskoláknak és vizsgázóiknak egymástól több ponton is jelentősen eltérő nyelvi környezetekben kell a földrajz érettségi vizsgakövetelményekben megadott céloknak és kimeneti követelményeknek megfelelniük.

A központi oktatásirányítási döntések (pl. előrehozott érettségi lehetőségének átmeneti eltörlése) mellett az érettségi tárgyválasztást – és ezáltal a vizsgaszámokat – számos lokális tényező befolyásolja. (Ilyen pl. a földrajz iskolai kétnyelvűségben betöltött helye és szerepe; a tanár személyisége, szakmai hitelessége, szerepe a tanulók motiválásában; a felkészítés kereteinek és a szükséges taneszközöknek a biztosítása; a kétnyelvű programban tanuló diákok száma; a földrajz mellett idegen nyelven tanult potenciális vizsgatárgyak száma; intézményi irányítottság a tárgyválasztásban.) Ezek a tényezők az idegen nyelvű oktatási környezetben fokozottan érvényesülnek, hiszen a tanulók nem az anyanyelvükön vizsgáznak, ebből fakadóan jóval nagyobb bennük a bizonytalanság. Különösen felértékelődik a szaktanárok munkája azokban a képzésekben, ahol a célnyelven történő oktatásra írott vagy adaptált tankönyvek, taneszközök nem állnak rendelkezésre, bár az internetes és interaktív digitális tartalmak korában ezek hiánya talán már nem okoz akkora nehézséget, mint tíz-tizenöt évvel ezelőtt – vagy akár a kétszintű vizsgarendszer bevezetése előtti korszakban. Az érettségi követelmények visszahatnak az oktatás menetére, módszereire, ennek megfelelően egy taneszközhiányos helyzetben nagyobb jelentőséget kapnak az érettségi feladatsorok, amelyek szaknyelvi és tartalmi szempontból is orientálják a szaktanárt a felkészítés során.

A szaktárgyi tartalmak és a vizsgázóktól reálisan elvárható nyelvi és szaknyelvi ismeretek harmonizálása azonban alapvető elvárás az érettségi feladatsorokat idegen nyelvre fordító tételkészítő csoportok felé, nem beszélve az autentikus szaknyelvhasználatra való törekvésről. (A nyelvi anomáliák jellemzően az írásbeli feladatsorokban fordulnak elő, az emelt szintű szóbeli tételsorokkal kapcsolatban nem fogalmazódik meg ez a probléma.)

10. A tehetséggondozás gyakorlati példái az idegen nyelvű földrajzoktatásban

A tehetséggondozás a földrajzoktatásban elsősorban szakköri foglalkozásokra, háziversenyekre, országos tanulmányi versenyekre és vetélkedőkre, valamint egy-egy tematikus pályázatra terjednek ki. Bár a földrajzot idegen nyelven tanuló diákok számára alig van olyan opció, amely megköveteli az adott idegen nyelv (célnyelv, nemzetiségi nyelv és szaknyelv) magasabb szintű ismeretét, érdemes részletesebben kitérni a versenyközpontú tehetséggondozás lehetőségeire. Az idegen nyelvű földrajzoktatásban dolgozó tanárok gyakorlatában – a szakmai kibontakozás korlátainak ismeretében – nyilvánvalóan nem a versenyztetés ügyének rendezése a legégetőbb, hiszen nagyon kevés versenyről és a részvétel iránt érdeklődő tanárok és tanulók igen szűk köréről van szó. A tehetséges tanulók mentorálása ugyanakkor nemcsak a napi rutinból való kiszakadás élményével kecsegtet, de – ahogy a lenti versenyek példája mutatja – földrajzi szemléletformálásra és közösségépítésre egyaránt alkalmas.

Az aktuális versenynaptár³⁸ szerint a középiskolák tanulói jelenleg 10 országos földrajzverseny közül választhatnak. Ezek közül a IGU (Nemzetközi Földrajzi Unió) által 2006-ban indított és évente szervezett Nemzetközi Földrajzi Olimpia (International Geography Olympiad, röviden iGeo) hazai válogatója, az angol nyelvű **Hungeocontest** az egyetlen idegen nyelvű versenyzési lehetőség.³⁹



54. ábra. A Hungeocontest felhívását tartalmazó posztterek (forrás: Hungeocontest.org)

A PTE TTK Földrajzi és Földtudományi Intézetének Társadalomföldrajzi és Urbanisztikai Tanszéke által szervezett megmérettetés jelentős fejlődésen ment keresztül 2009 őszi indulása óta. A 16-19 éves korosztályt célzó, három fordulóból álló Hungeocontest feladatai a földrajzolimpián aktuálisan elvárt feladatok mintájára készülnek: ezek részben az

³⁸ A versenynaptár közzétételére a Magyar Földrajzi Társaság és a GeoMetodika folyóirat weboldalán kerül sor.

³⁹ Valamelyest a Hungeocontest előzményének tekinthető a National Geographic Society nemzetközi versenye, amely a 2000-es években – egészen 2013-ig futott –, néhány éven át az iGeóval párhuzamosan, majd utóbbi átvette a vezető nemzetközi földrajzverseny szerepét (Trócsányi, 2019).

angolszász földrajz érettségik típusfeladatait követik (Written Response Test, WRT, forrásközpontú, önálló szöveges választ, elemzést, problémamegoldást igénylő feladatokból, valamint rövidebb esszékérdésekből álló feladatsor), részben pedig az olimpiára egyedi módon jellemző kihívásokra (Multimedia Test, azaz képekkel kísért feleletválasztós kvíz) emlékeztető elemeket tartalmaznak. A nemzetközi olimpiához hasonlóan a hazai döntőn is kulcsszerepet játszik a terepi feladat (Fieldwork Exercise), melynek középpontjában a városi környezet és a táji elemek megfigyelése, a városfejlesztés és a területhasználat kérdései állnak (Pécs és a Mecsek példáján). Az őszi online fordulót követően az írásbeli körre, majd a döntőre tavasszal, míg az olimpiára jellemzően augusztusban kerül sor (54. ábra).

Az angolszász földrajzoktatás szemléletmódjára épülő, azt modern digitális és interaktív elemekkel kombináló iGeo tartalma nyilván csak részben mutat átfedést a versenyben induló országok földrajztanítási – és nyelvoktatási – hagyományaival, tanterveivel, ezért a hazai versenyzőknek a Hungeocontest jóval nagyobb kihívást jelent, mint bármely másik magyarországi földrajzverseny. A feladatsorok tematikája jóval szélesebb, mint a hazai kerettantervben rögzített középiskolai ismeretanyag, attól mélységben és hangsúlyban is eltér – sőt, a hazai emelt szintű vizsgán megkövetelt tudásszintet is bőven meghaladja. Nem meglepő módon elsősorban az angolszász földrajzoktatás szemléletét tükröző tankönyvek – többek közt a IB földrajzkönyvei – szerepelnek a szakirodalmi ajánlások között.

1. Éghajlat és klímaváltozás	7. Népeség, népességváltozás
2. Természeti veszélyforrások	8. Gazdaságföldrajz, globalizáció
3. Természeti erőforrások és hasznosításuk	9. Területfejlesztés és területi egyenlőtlenségek
4. Környezetvédelem és fenntartható fejlődés	10. Urbanisztika, várostervezés, -rehabilitáció, -rekonstrukció
5. Földhasználat, tájhasznosítás	11. Turizmus
6. Agrár földrajz, élelmezési problémák	12. Kulturális földrajz/regionális identitás

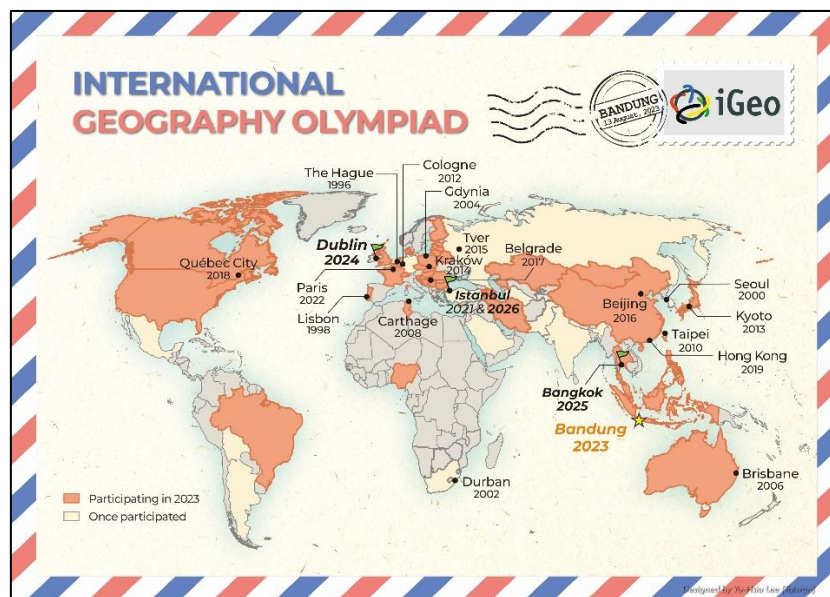
13. táblázat. A Hungeocontest és az iGeo fő témakörei. (Forrás: hungeocontest.org/oldal/Versenykiiras)

Az írásbeli feladatsor az előre meghatározott témakörök (13. táblázat) közül kiválasztott hat fő téma köré épül. A feladat jellemzően globális folyamatokon vagy regionális példákon, esettanulmányokon keresztül, változatos források (pl. térkép, fotó, ábra, adatsor, cikkrészlet) segítségével tárják fel a feladat középpontjában álló probléma különböző környezeti-társadalmi összefüggéseit, gyakran túlmutatva az adott földrajzi egységhez kapcsolódó ismereteken (Bálint, 2022). Bár az iGeo háttérét adó földrajzi szemléletben inkább a társadalomtudományi megközelítés dominál, nagyon stabil természetföldrajzi alapra van szükség ahhoz, hogy a versenyen elvárt komplex feladatokat sikerrel teljesíthessék a versenyzők, hiszen a két terület kiegyensúlyozott módon jelenik meg a feladatokban. E szemlélet szerint a bennünket körülvevő tér összefüggéseinek értelmezéséhez a földrajzi módon való gondolkodás és a földrajzi látásmód fontosabb, mint a terminológia vagy a konkrét földrajzi hely ismerete. A komplexitás legjobb példája épp ezt a szemléletet igénylő, aktív megfigyelésre, önállóságra épülő terepi forduló – és erre készít fel a hazai földrajzoktatás a legkevésbé, hiszen terepi feladatokkal (terepbejárás, rajzolás, vázlat- és térképkészítés) gyakorlatilag nem találkozhatnak a tanulók tanulmányaik során (Bálint et al, 2018; Bálint, 2022). A nemzetközi döntő pedig – rendezőtől függően – egy alig kiszámítható, a versenyzők által nem ismert helyi elemmel egészül ki, jellemzően egy-egy városrészhez kapcsolódóan.

Az IGU elvárása, hogy a nemzeti válogatóversenyek az olimpia földrajzszemléletét és feladattípusait tükrözzék, bár a hazai és a nemzetközi dimenzió miatt gyakorlatilag két,

szemléletében alapvetően megegyező, de módszertan és technikai megvalósítás terén valamelyest eltérő versenyről van szó (Bálint, 2022). A hazai válogató koncepciója igazodik a nemzetközi verseny időről időre változó tartalmi elvárásaihoz, feladattípusaihoz, melyekben a klasszikus lexikális tartalmak mellett – illetve helyett – nagy szerepet kap az alkalmazott földrajzi tudás (Trócsányi, 2019) és a mindennapok földrajza (Bálint et al, 2018). A műholdfelvételek és térképi feladatok (pl. Google Maps) mellett igen gyakran előfordulnak történelmi háttértudást is igénylő geopolitikai kérdések, valamint – a versenyek között egyedülálló módon – popkulturális utalások (filmekkel, zenével, sportokkal összefüggésben megjelenő helyek, földrajzi vonatkozások), erősítve a verseny interdiszciplináris jellegét. A döntő szóbeli részében prezentáció-készítés, kép- vagy ábraelemzés, önálló témakifejtés keretében bizonyíthatnak a versenyzők, akik közül a legjobb négy képviselheti hazánkat a nemzetközi olimpián. Mivel a Hungeocontest és az iGeo nagyon speciális kihívást jelent, a tankönyvi vagy érettségi feladatokkal modellezni sem lehet, ezért a felkészüléshez a verseny archívuma⁴⁰ nyújtja a legtöbb segítséget.

Annak ellenére, hogy a földrajzi kompetenciák mellett az angol nyelv – azon belül a földrajzi szaknyelv – igen magas szintű ismerete is alapvető elvárás, nem kizárólag kétnyelvű programokból jelentkeznek a diákok – sőt, a földrajzi tehetséggondozás terén kiemelkedő gimnáziumok képviselői nagyobb arányban vannak jelen a mezőnyben, mint a két tanítási nyelvű intézmények tanulói. Önmagában az átlagon felüli földrajztudás és tájékozottság már nem elég, a nyelvi kompetencia (szaknyelv, nyelvi kifejezőmód) legalább ennyire fontos összetevője a sikernek. Ugyanakkor a versenyzők és a döntősök egy része más földrajzversenyeken is eredményesen szerepel, tehát idegen nyelven is képes számot adni magas szintű szaktárgyi tudásáról.



55. ábra. Az iGeo korábbi helyszínei, 1996-2024 (forrás: <http://www.geoolympiad.org>)

Az iGeo sajátos, többféle kompetenciát egyszerre mozgató koncepciója már önmagában felkeltheti az érdeklődést a verseny iránt, de a valódi motivációt valószínűleg az olimpia helyszíne jelenti, hiszen az iGeót a világ legkülönbözőbb pontjain, évről évre más kontinensen (pl. Québec City, Krakkó, Bandung, Peking, Belgrád, Dublin) rendezik (55. ábra).

⁴⁰ A Hungeocontest honlapja. <https://hungeocontest.org/>

A rendszeres sajtómegjelenések és a tudatosan erősített online jelenlét (közösségi média, interneten kitölthető első forduló, helyszíni beszámolók) eredményeként a Hungeocontest ismertsége és a jelentkezők száma is dinamikusan nőtt az évek során. A kezdeti, egy-egy tanárt vagy iskolát jelentő szigetszerű bázisokra épülő versenyzői kör dinamikusan kibővült, a tanulók és iskolák egyre szélesebb köréhez jutnak el a versennyel kapcsolatos információk. A Covid előtti időszakban néhány év alatt közel négyszeresére nőtt jelentkezők száma, a „legnépesebb” versenyidőszakokban 35-40 intézmény diákjai versenyeztek. Eddig több mint 70 középiskola került a Hungeocontest „vonzáskörébe”, de csak a küldő intézmények harmada volt kétnyelvű intézmény – ugyanakkor mindhárom vizsgált kétnyelvű képzési forma képviseltette magát a versenyen. (Érdekes, hogy olyan iskolákból is jelentkeztek tanulók, ahol a képzés nem angol tannyelvű.) A résztvevők döntő többsége gimnáziumi tanuló, hiszen a kéttannyelvű technikumok tanulóinak lehetőségei az előkészítő évfolyam miatt „csúsztatott” földrajztanulás okán meglehetősen korlátozottak: mire olyan nyelvtudásra és földrajzi jártasságra tennének szert, amit a verseny megkövetel, már kicsúsztak a korosztályból.

Szintén a verseny országos beágyazottságát mutatja, hogy a szervezésbe Pécs mellett más helyszínek (Budapest, Debrecen, Miskolc) is bekapcsolódtak, a magyar delegáció részvétele pedig – hasonlóan más tantárgyi olimpiákhoz – ma már minisztériumi támogatást élvez (Trócsányi, 2019; Bálint, 2024). A magyar csapat minden évben eredményesen szerepel, ami a PTE oktatóinak felkészítő és koordináló munkáját dicséri, de a mentoráló szaktanárok szerepét is érdemes kiemelni, hiszen egy olyan megmérettetésre készítik fel a tanítványaikat, amely a hazai földrajzoktatás kerettantervi-tankönyvi-tantermi „világától” számos elemében idegen, ezért a tanárok számára is jelentős kihívást jelent.

A nemzetközi versenyek tehetséggondozó műhelyeként ismert Milestone Institute – mint a közelmúlt talán legeredményesebb, Hungeo-döntősöket és olimpikonokat mentoráló intézménye – a hazai közoktatás kereteitől messze elszakadva, sajátosan strukturált formában készít a földrajzi olimpiára (Bálint, 2022, 2024). A Milestone személyre szabott oktatást és tanulmányi útvonalakat előtérbe helyező, az egyéni érdeklődés kibontakoztatását célzó oktatási koncepciójában a Hungeocontest és az iGeo írásbeli fordulójára (WRT) történő felkészítés külön modul (Geolab) keretében valósul meg. Hat nagy, átfogó témakör köré épülnek a foglalkozások. Az egyes témákat a versenyek szellemiségét tükröző esettanulmányokra és autentikus forrásokra (cikkek, ábrák, térképek) épülő feladatsorokon keresztül, önállóan dolgozzák fel a tanulók. A kiscsoportos kontaktórákon a feladatok megbeszélésén túl a mélyebb tudásátadásra, a kritikai gondolkodás, valamint a szóbeli kommunikáció és a szaknyelvi kompetenciák fejlesztésére (pl. elemzés, vita) is elég idő jut. A korábban említett angolszász, illetve nemzetközi oktatásra írt tankönyvek (GCSE, illetve IB) mellett e-learning felület segíti a mentoráltak felkészülését (Bálint, 2024). Bár a Geolab célja elsősorban a versenyfelkészítés, a modul tematikája az IB földrajzoktatásának szemléletével, tartalmi és módszertani vonásaival jelentős átfedést mutat. Olyan sokoldalú tehetséggondozást tesz lehetővé, amelyre sem a magyar nyelvű földrajzoktatás, sem a kétnyelvű programok többsége – a korábban részletezett okok miatt – nem képes.

A német nyelvű földrajzoktatásban tanulók számára a szintén nagy hagyományokkal bíró **Geowettbewerb** biztosít versenyzési lehetőséget (56. ábra). A földrajzot német nyelven tanító tanárok alkotta Geogruppe-2004 munkacsoport⁴¹ szervezésében megvalósított tanulmányi versenyen két kategóriában (7-8. és 9-11. osztályosok) nevezhetnek a diákok, a februári iskolai fordulót követő márciusi országos döntőre pedig a Corvinus Egyetemen kerül

⁴¹ A munkacsoport korábbi és jelenlegi vezetői: Radnai Katalin és B. Wigand Katalin.
<http://dsd.zum.de/wiki/Geogruppe2004>

sor. A verseny 2010-ben indult a külföldön működő német nyelvű iskolák központja, a ZfA szakmai támogatásával. A győztes tanulmányi ösztöndíj-lehetőséget (pl. németországi nyelvi tábor) nyer.

Az írásbeli feladatsorban az aktuális fókusztema (pl. klímaváltozás, vízföldrajz, Európai Unió, Amerika földrajza, a Földközi-tenger, nemzeti parkok és világörökségek, német és magyar autóipar) mellett általános földrajzi ismeretek, aktuális események, valamint hazánk és a német nyelvű országok földrajzával kapcsolatos tartalmak is megjelennek. A felkészüléshez előzetesen autentikus, német nyelvű forrásokat (weboldal, cikkek, kisfilmek) is megosztanak a versenyzőkkel. Egy rövid tematikus budapesti séta mellett utazáshoz, kutatáshoz kapcsolódó élménybeszámolók és továbbtanulási tájékoztatók is szerepelnek a döntő programjában.

A versenyre jellemzően a német nemzetiségi gimnáziumok és két tanítási nyelvű tagozatok tanulói jelentkeznek. Az érintett iskolák (átlagosan 15-20 általános és középiskola) és jelentkezők száma alapján a Geowettbewerb a Hungeocontesthez képest valamelyest szűkebb körnek szól, ugyanakkor tovább erősíti a németes tanári közösségre egyébként is évtizedek óta jellemző, generációkat átfogó szakmai és személyes kapcsolatokat. Talán ezért sem meglepő, hogy a szaktanári felmérés válaszadói között ott vannak a versenyszervezők, számos felkészítő tanár, sőt a verseny korábbi indulói, döntősei is, immár kollégaként.

Noha a verseny megvalósítását a német nyelvű oktatást patronáló háttérszervezetek és cégek támogatják, online megjelenése, promóciója meglehetősen visszafogott, a németes közösségen kívül gyakorlatilag láthatatlan, sőt, az aktuális országos versenynaptárban sem szerepel. A versennyel kapcsolatos információk (feladatok, eredmények, fotók, beszámolók) csak a résztvevő iskolák közlésében, valamint a német nyelvű földrajzoktatás egyik legelismertebb hazai képviselőjének, a Geogruppe munkacsoport alapítójának honlapján, német nyelven⁴² érhetők el.



56. ábra. Geowettbewerbbel kapcsolatos kommunikáció (Forrás: DNG <https://dng-bp.hu/uploads/1/images/Geowettbewerb2021.JPG>, Corvinus Facebook-oldala https://www.facebook.com/DSGCorvinus/?locale=it_IT)

A német tanrendű iskolákban tanuló 7-10. osztályos diákoknak lehetőségük van bekapcsolódni a legnagyobb német nyelvű nemzetközi földrajzverseny, a **Diercke Wissen** küzdelmeibe is.⁴³ Az évente százezres nagyságrendű tanulót mozgató versenyre németországi és külföldi német iskolák diákjai jelentkezhetnek, a háromfordulós verseny showműsorra emlékeztető fináléját Németországban rendezik, ahol a szövetségi államok

⁴² A Geowettbewerb weboldala: <https://radnaidfu.wordpress.com/geographie/geowettbewerb/>

⁴³ A Diercke Wissen weboldala: <https://diercke.de/wissen>

legjobbjai és a legjobb „külföldi” vetélkednek egymással. A Diercke versenye egyben az iGeo németországi válogatójaként is szolgál.

Az angol nyelvű pályázatos versenyek közül említést érdemel az „Ifivízdi” néven ismert **Stockholm Junior Water Prize**, amely 2013 óta várja a vízkészletek védelmével, a fenntartható, környezettudatos vízhasználattal kapcsolatos egyéni vagy csoportos tanulói pályamunkákat.⁴⁴ A győztes pályamunkák témaválasztásában megjelent a szürkevíz, az akvapónia, a talajerózió és a biomassza, de konkrét településhez, folyóvízhez, tájegységhez kapcsolódó kutatások is sikerrel pályáztak. Mivel a víz témaköre több természettudományos tárgyban (biológia, kémia, földrajz) központi szerepet játszik, számos lehetőséget ad az egyes tudományterületek összekapcsolására, a komplex tudományos szemlélet problémaközpontú alkalmazására. Minden győztes pályázó jogot szerez arra, hogy a nemzetközi döntőn képviselje az országot. Bár a pályázati kiírás alapvetően a magyar-angol két tanítási nyelvű és angolszász programokban tanulóknak kedvez, a győztesek többsége nem kétnyelvű programból, hanem a természettudományos oktatásban élen járó iskolákból kerül ki.

Szintén az angol nyelvű, de nem tisztán földrajzi versenyek között érdemel említést az **IBS World Tour**, amely egy kétfordulós egyéni műveltségi vetélkedő (Bálint, 2024). A versenyzőkre az első fordulóban egy 100, a döntőben pedig egy 50 kérdésből álló feleletválasztós teszt (trivia quiz) vár, melynek kérdései a földrajzi ismereteken jelentősen túlmutatnak a történelem, a művészettörténet, a természettudományok, a populáris kultúra, a nemzetközi turizmus, valamint az angolszász civilizáció számos területét lefedik. A kvízfeladatok mellett az első körben egy önálló fogalmazásra, a döntőben egy prezentációval kísért előadásra kerül sor, a vizsgázó érdeklődésének megfelelő országgal és kultúrával kapcsolatban. A verseny a brit nagykövetség és az Emirates légitársaság közreműködésével valósul meg és 2025-től már – immár nemzetközi versenyként – több szomszédos országból is vár jelentkezőket.

Bár nem klasszikus verseny, de a diákok földrajzi és nyelvi-kommunikációs készségeit egyszerre aktivizáló **ENSZ Modell-konferenciák** (Model United Nations, MUN) is említést érdemelnek. A budapesti Karinthy Frigyes Gimnázium IB-programjában elsőként meghonosított rendezvényen (KarMUN) a tanulók egy-egy ország „bőrébe” bújva, annak érdekeit megismerve és képviselve ütköztetik álláspontjaikat aktuális globális társadalmi és környezeti témákban, mint a klímaváltozás, a migráció vagy a fegyveres konfliktusok. A világszervezet munkáját szimuláló, egyedi forgatókönyv szerint zajló konferencia komoly – több hónapos – felkészülést igényel, hiszen a diákoknak meg kell ismerkedniük az általuk képviselt ország földrajzi adottságaival, társadalmi, kulturális és (geo)politikai viszonyaival, valamint az ENSZ szervezeti felépítésével és működésével (Bognár, 2018). A széleskörű kompetencia-fejlesztés – pl. vitakészség, érvelés szóban és írásban (napirend, határozati javaslat, bizottsági munka), előadói képesség fejlesztése, tantárgyakon átívelő szaknyelvhasználat – mellett kiemelten fontos cél a demokratikus értékekre nevelés és a konferencia megrendezéséhez elengedhetetlen közösségszervezés. A Karinthy profiljához, nemzetközi diákközösségéhez és az IB filozófiájához remekül illeszkedő konferencia 2005-ben indult. 20 évvel később, immár nemzetközi angol és német nyelvű diákkonferenciaként más hazai és külföldi kétnyelvű iskolákból is fogad delegációkat (Karmun, 2025).⁴⁵

A tehetséggondozás kérdése a kérdőíves felmérésben is megjelent. A két kiemelt verseny közül a Hungeocontestet 21, a Geowettbewerb 15 válaszadó tudta azonosítani – közülük hárman mindkét versenyt megnevezték –, ugyanakkor láthatóságukban jelentős a

⁴⁴ A Stockholm Junior Water Prize hazai válogatóversenyének weboldala: <https://www.ifivizdij.hu/>

⁴⁵ Bognár A. ismertetője a KIE honlapján. <http://www.kettanyelvu.com/public/bognaraniko%20mun%2030.2.pdf>

különbség. Egy-egy válaszadó más, földrajzi tartalmú nemzetközi versenyt (pl. Diercke Wissen, Ifivízdíj), illetve földrajzi ismeretekre csak részben épülő, idegen nyelvű hazai versenyzési lehetőséget (pl. civilizációs vetélkedő, országismereti verseny, vitaverseny, természettudományos diákszimpózium) is megnevezett.



57. ábra. Szaktanári vélemények az idegen nyelvű földrajzoktatás keretében megvalósuló tehetséggondozással kapcsolatban.

Az adatfelvétel pillanatában a válaszadók felének nem volt tudomása a fenti idegen nyelvű földrajzversenyekről, ennek megfelelően megítélni sem igazán tudták, hogy elég versenyzési lehetőséget biztosít-e a versenynaptár azoknak, akik idegen nyelven tanulják a tárgyat (57. ábra). A tanárok meglátása szerint ezek a tanulók a magyar nyelvű tanulmányi versenyeken valamelyest hátrányban vannak (53%), hiszen – ahogy ez korábban már kiderült – idegen nyelven az elvárt tananyag csak egy részét tudják elsajátítani. Ugyanakkor fontos hozzátenni, hogy a tanulmányi versenyekre történő felkészülés mindig igényel valamennyi tanórán kívüli tanulást, legyen szó délutáni foglalkozásokról (szakkör, fakultáció) vagy egyéni készülésről. A válaszadók véleménye jóval egybehangzóbb (82%) az idegen nyelven történő tanulás adta versenyelőnyt illetően, ami a Geowettbewerb esetében teljesen igazolható, viszont az angol nyelvű verseny esetében már nem egyértelmű, hiszen a Hungeocontest döntőseinek egy része nem kétnyelvű programból érkezik, magas szintű nyelvtudását nem feltétlenül kétnyelvű képzésben sajátította el.

Abban szinte minden válaszadó egyetért, hogy az idegen nyelvű földrajzoktatás keretein belül megvalósuló tehetséggondozás, versenyfelkészítés, mentorálás javarészt a szaktanárok lelkesedésén, együttműködésén múlik. A tanárok általános túlterheltsége, a versenykövetelmények és a napi gyakorlat közötti szakadék áthidalásának problémái, a felkészítéshez szükséges munka és idő, vagy a fenti tevékenységekre biztosított órakeret hiánya mind-mind olyan körülmények, amelyek még a legjobb szaktanári szándék mellett is nehezzé teszik, sok esetben pedig ellehetetlenítik a tehetséggondozást.

11. A földrajzoktatás egyedi vonásai a Nemzetközi Érettségi (IB) diploma programjában

Bár a nemzetközi tanrendű oktatás – a benne megvalósuló földrajzoktatással együtt – számos ponton eltér a hazai gyakorlattól és tradícióktól, érdemes legalább egy rövid kitekintést tenni a hazánkban legelterjedtebbnek számító Nemzetközi Érettségi⁴⁶ (*International Baccalaureate*, röviden IB) tanrendjének megismerése felé. Az IB földrajzoktatását, tantárgyfilozófiáját nemcsak azért tartom fontosnak külön is bemutatni, mert a világ legszélesebb körben elterjedt, a modern pedagógiai áramlatokat a kezdetektől képviselő, rendkívül magas színvonalú oktatási programjának Magyarországon is már évtizedes hagyományai, felhalmozott tapasztalatai, hanem azért is, mert rengeteg olyan szakmai értéke van, amely a hazai földrajzoktatás tartalmi és szerkezeti megújítására, valamint a taneszközfejlesztés folyamatára valamilyen formában hatást gyakorolt. (Sőt, az IB közép- és emelt szintű tantárgyoktatásra épülő koncepciója volt az egyik inspiráció a kétszintű érettségi vizsgarendszer bevezetése mögött.)

Hazánkban a budapesti Karinthy Frigyes Gimnázium vezette be először a nemzetközi érettségi képzést 1992-ben (Bognár, 2018). A hazai IB-s iskolák száma a 2010-es években gyakorlatilag megduplázódott, jelenleg 11 intézmény ajánl akkreditált IB-s képzéseket, ebből 9 intézmény csak Diploma Programot ajánl.⁴⁷ (A nyolc budapesti és két debreceni iskola mellett 2025 őszétől kezdődően már Szegeden is indul IB-képzés.) Ezen intézmények között hasonló arányban vannak jelen a magyar tanrendű, de más profillal (pl. emelt természettudományos képzés, két tanítási nyelvű képzés) is rendelkező gimnáziumok és a kizárólag nemzetközi tanrendű iskolák. (Az állami és magániskolák megoszlása a szervezet egészét nézve is hasonló.) A magyarországi IB-s iskolák a kis létszámú, de stabilan a világátlag közelében vagy felette teljesítő intézmények közé tartoznak. Intézményi szintű együttműködésre viszont csak a magyar tanrendű képzést is folytató iskolák között van példa.

11.1. A földrajz tantárgy helye és szerepe az IB-ben

Az IB Diploma Programban a földrajz az Egyén és társadalom (Group 3 – Individuals and Societies) tantárgycsoportban jelenik meg, tehát – az angolszász hagyományoknak megfelelően – a társadalomtudományok közé sorolják. Vizsgaszámok alapján a történelem, a gazdasági tárgyak és a pszichológia mögött a negyedik legnépszerűbb vizsgatárgy.

A földrajz tanterv – más IB-s tárgyakhoz hasonlóan – különböző témaköröket ír elő középszinten (SL – Standard Level) és emelt szinten (HL – Higher Level). Iskolától függően az SL heti 3-4, a HL 5-6 tanítási órát jelent, ami mély és szerteágazó feldolgozást tesz lehetővé. Mivel az érettségit megelőző két évfolyamról van szó, így a diákok már

⁴⁶ Az 1968-ban létrehozott Nemzetközi Érettségi (IB) egy több programból álló képzési rendszer, amelynek célja, hogy objektív elvárásokra épülő, magas színvonalú, tartalmi és módszertani szempontból is korszerű oktatási lehetőséget biztosítson a 3–19 évesek számára. Az IB iskolahálózatához több mint 150 országban nagyságrendileg ötezer iskola tartozik. A program három képzési szakaszból áll: a 3–12 éveseknek szóló Primary Years Programme (PYP), a 11–16 éveseknek szóló Middle Years Programme (MYP), valamint a 16–19 éveseknek szóló, a középiskolai oktatás vonatkozásában leginkább releváns Diploma Programme (DP). A tantárgyi teljesítmények belső és külső értékelésre kerülnek, emellett – tantárgytól függően – az értékelés szóbeli és írásbeli vizsgák keretében, hétfokú skálán történik, az elérhető 45 pontból 24 pont a diplomaszerezés alsó határa. A diplomaszerezés alapvető feltétele egy szabadon választott, önálló kutatómunkára alapozott esszé (Extended Essay, EE) elkészítése, amely egyfajta szakdolgozatként is értelmezhető. A programokat fenntartó szervezet (International Baccalaureate Organization, IBO) adatai szerint a középfokú oktatás utolsó két évét lefedő képzésben világszerte több mint 170 ezer tanuló vesz részt és évente több mint 60 ezer érettségi diplomát osztanak ki.

⁴⁷ Az IBO Magyarországra vonatkozó aloldala. <https://www.ibo.org/about-the-ib/the-ib-by-country-and-territory/h/hungary/> (Utolsó letöltés: 2025. augusztus 13.)

előképzettséggel érkeznek a Diploma Programba. Az alaptémakörök (*core units*) és a két választható témakör (*optional units*) szempontjából az SL és HL csoportok között nincs érdemi különbség. Az alaptémaköröket átfogóbb, általánosabb témák (a világ népessége, éghajlatváltozás, energia és erőforrások) alkotják, míg a választható témaköröket a szaktanárok jelölik ki, jellemzően az előzetes tanulói ismeretek és a helyi környezeti adottságok figyelembevételével (14. táblázat).

Alaptémakörök (core units)	A világ népessége – állandó változásban (Population distribution – changing population) Éghajlatváltozás – sérülékenység és adaptáció (Global climate – vulnerability and resilience) Globális erőforrások – fogyasztás és biztonság (Global resource consumption and security)
Választható témakörök (optional units)	Édesvíz – folyók, vízgyűjtők, felszín alatti vizek (Freshwater – drainage basins) Óceánok és tengerpartok (Oceans and coastal margins) Szélsőséges éghajlatú területek (Extreme environments) Geofizikai folyamatok – vulkanizmus, földrengések, tömegmozgások (Geophysical hazards) Szabadidő, sport és turizmus (Leisure, sport and tourism) Élelmezés és egészségügy (Food and health) Városi környezetek (Urban environments)
Emelt szint – globális kölcsönhatások (HL extension – Geographic perspectives, global interactions)	Globalizáció és hálózatosodás (Power, places and networks) Globális fejlettség és sokszínűség (Human development and diversity) Kockázatok és kihívások (Global risks and resilience)

14. táblázat. Az IB földrajz tematikája a 2017-ben bevezetett új tanterv szerint (forrás: IB Geography Guide 2017; Kapusi, 2021a)

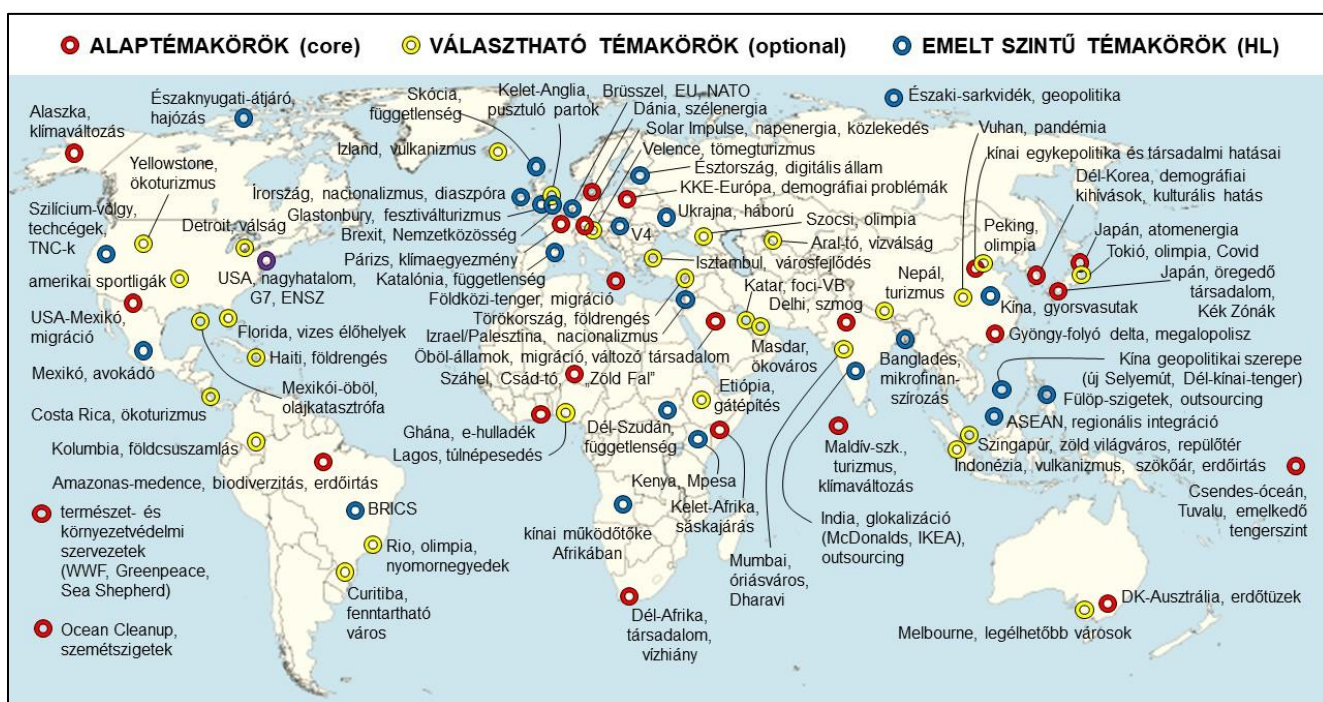
Az emelt szintű csoportok egy plusz választható témakör mellett alapvetően globalizációval, globális gazdasági, politikai, társadalmi folyamatokkal foglalkozó témákat tanulnak. A földrajz tematikájában a HL bővített tartalomként (HL Extension) jelenik meg, ami a gyakorlatban a középszintű témákban mindenhol megjelenő globális összefüggések koncentráltabb és mélyebb megismerését teszi lehetővé. A SL és HL tematika számos ponton összekapcsolódik, de a belső koncentráció nemcsak a földrajzon belül, hanem a tantárgyak, tantárgycsoportok között is gyakran – akár előzetes tervezés nélkül is – megvalósul, elsősorban a történelem, a biológia, a gazdasági tárgyak és az idegen nyelvek kapcsán.

A tantárgy célja közép- és emelt szinten is ugyanaz (IB Subject Brief, 2017):

- a természeti környezet és a társadalmi tér közötti dinamikusan változó kapcsolatrendszer megértése;
- a kritikai gondolkodás fejlesztése összetett földrajzi folyamatok és problémák megismerésén keresztül;
- a szintetizáló földrajzi szemléletmód kialakulásának elősegítése és a megszerzett ismeretek alkalmazása a problémák megoldásában;
- a fenntartható fejlődés szükségességének felismerése, az erőforrások felhasználási lehetőségeinek mérlegelése a földrajzi tér különböző szintjein.

Ha a hazai viszonyokból indulunk ki, közép- és emelt szinten is találunk párhuzamosságokat a 9–10. évfolyamos földrajz kerettantervvel. A Föld belső erői, a

lemeztektonika és a vulkanizmus, a légkör szerkezete és az üvegházhatás, a folyóvizek és felszín alatti vizek, a felszínalakító folyamatok, az övezetesség, a világ népessége, a migráció, az urbanizáció, a világgazdaság jellemző folyamatai, a nemzetközi szervezetek vagy éppen az Európai Unió mind-mind olyan témakörök, amelyekre előzetes tudásként lehet építeni az IB-s földrajzórán is. Az éghajlatváltozás, az erőforrások, az élelmezés, a hálózatosodás, a fenntartható fejlődés problémafelvetései pedig nemcsak a 10. évfolyam globális kihívásokról szóló tananyagaival mutatnak jelentős átfedést, hanem a 11. évfolyamon választható földrajz kerettanterv tartalmaival is. A hazai és az IB-tematika eltérései az egyes fejezeteken belül megjelenő sajátosabb témák (pl. körforgásos gazdaság, technológiai kihívások, nacionalizmus, geopolitikai konfliktusok) kapcsán jóval kézzelfoghatóbbak.



4. térkép. Nemzetközi példák és esettanulmányok az elmúlt tíz évből, a debreceni Tóth Árpád Gimnázium IB földrajztanárainak gyakorlata és preferenciái alapján (saját szerkesztés).

A témakörökön belüli egységek kapcsolódási pontjai lehetővé teszik, hogy a szaktanár az általa hatékonynak ítélt módon, modulszerűen haladjon előre a tananyaggal. A témakörök feldolgozásának sorrendisége nincsen előírva, így a tanítási útvonalak számos kombinációja megvalósulhat, bár vannak logikusan összekapcsolódó egységek, amelyeket érdemes kihasználni. Bár kevesebb témakör van, egy-egy egység feldolgozására akár 30-40 tanítási óra is rendelkezésre áll, ami nagyon komoly távlatokat ad – és egyben rendkívüli szakmai kihívást is jelent. Egy témakörbe öt-hat esettanulmány is beleférhet, ami az információk rendszerezését szolgáló vizualizációs feladatokkal (pl. gondolattérkép) kiegészülve hozzájárul a diákok komplex földrajzi látásmódjának, gondolkodásának kialakításához (4. térkép).⁴⁸

A témakörök sorrendiségét az előzetes tanulói tudásban mutatkozó minták, valamint a tartalomban mutatkozó átfedések, összekapcsolható tananyagrészek is befolyásolják. Szaktanári tapasztalat, hogy az alaptémakörök közül a világ népességével foglalkozó egység

⁴⁸ Bizonyos esettanulmányok egyszerre több témakörhöz is kapcsolódnak, tovább erősítve a témakörök közötti koncentrációt: jó példa erre Fukushima (földrendések, atomenergia), Szingapúr (zöld város, közlekedés), a Maldív-szigetek (klímaváltozás, turizmus) vagy az Északi-sarkvidék (klímaváltozás, hajózás, geopolitikai kihívások).

terén rendelkeznek a legtöbb előzetes ismerettel a tanulók, ráadásul a városi környezetek választható témájával is számos kapcsolódási lehetőséget (urbanizáció, városfejlődési folyamatok, városszerkezet, városi problémák, óriásvárosok, élhető városok) biztosít. Szintén előnyös, hogy ez a két témakör valamivel kevesebb tudományos szakkifejezést tartalmaz, mint a második tanévben tárgyalt éghajlat és az erőforrások témaköre. A tematikában megadott többi választható témakör gyakorlaton szabadon mozgatható, hiszen sokkal lazábban kapcsolódnak a tematika „gerincét” adó alaptémakörökkel.⁴⁹ A hét választható témakörből legfeljebb hármat kell tárgyalni, ami megteremti a lehetőségét, hogy a fenti érvek mellett a szaktanár érdeklődése is érvényesüljön, ugyanakkor az IB-s tanári fórumokon, továbbképzéseken zajló diskurzusok arra engednek következtetni, hogy a fentebb kiemelt témakörök térségtől függetlenül a népszerű opciók közé tartoznak, míg a szélsőséges éghajlatú területekkel, a tengerpartokkal és a geofizikai folyamatokkal kapcsolatos fejezeteket – noha igen látványos témák – földrajzi környezetük okán az iskolák szűkebb köre választja.

A kizárólag emelt szinten tárgyalt témák többsége elsősorban a globalizációs folyamatokra, a dinamikusan változó geopolitikai környezet értelmezésére (pl. szuperhatalmak, integrációk, regionális konfliktusok, nacionalizmus és függetlenség), a technológiai fejlődés okozta lehetőségek és kihívások megismerésére (pl. légi és tengeri közlekedés, kiberbűnözés, drónhasználat, pénzügyi globalizáció, outsourcing) koncentrál. Ez a „témakínálat” mégsem teljesen idegen a hazai földrajzoktatás tartalmától, hiszen a világgazdasági térségek, a nemzetközi szervezetek és országcsoportok, az adóparadicsomok, a transznacionális vállalatok vagy nemzeti identitás kérdései mind megjelennek a hazai tankönyvekben, vizsgakövetelményekben, ugyanakkor feldolgozásuk már jóval magasabb fokú tájékozottságot, mélyebb történelmi háttértudást és több időt igényel.

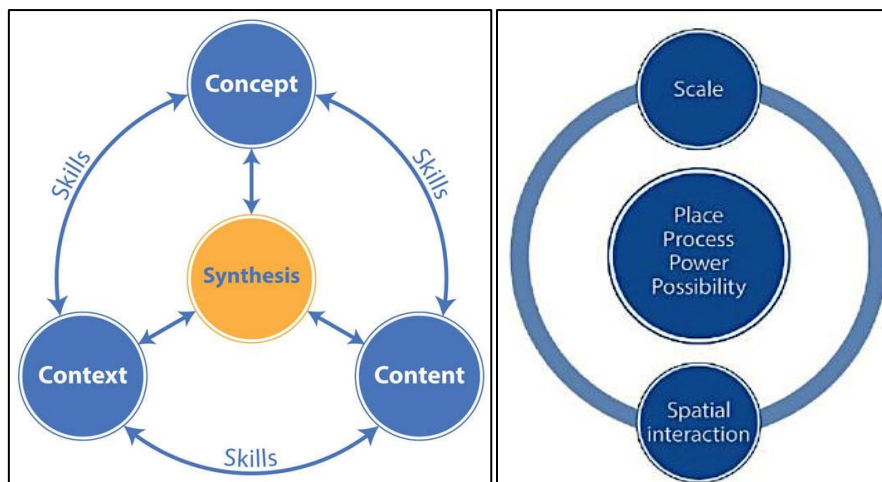
A globális világgazdasági folyamatok, a geopolitikai erőviszonyok átrendeződése, a társadalmi átalakulás, az éghajlatváltozás és a szinte követhetetlen tempóban változó technológiai környezet időről időre szükségessé teszi a mindenkori földrajzoktatás tartalmi felülvizsgálatát, kiegészítését, újragondolását. A bemutatott részletekből világosan látható, hogy az IB régóta élen jár abban, hogy a jövő szempontjából legrelevánsabbnak tartott új földrajzi ismereteket a tananyag részévé tegye, ezzel orientálva a földrajztanárokat, tantervi szakértőket, tankönyvszerzőket világszerte, hogy a korszerű tartalmak rajtuk keresztül a nemzeti földrajzoktatásba is beszűrődjenek. Az IB elsőként – vagy az elsők között – emelte világszerte tananyaggá az emberi fejlettségi index (*HDI*), a körforgásos gazdaság (*circular economy*), a diszruptív technológia (*disruptive technology*), a mikro- és közösségi finanszírozás (*microfinancing, crowdfunding*), a globális ellátási láncok (*global supply chains*),

⁴⁹ Iskolánként és tanáronként is eltérő, hogy melyik három választható témakör kerül az asztalra. Teljesen logikus – és az IB által támogatott elképzelés –, hogy a szaktanárok azokat a témaköröket fogják választani, amelyek az iskola szűkebb-tágabb földrajzi környezetéhez, illetve a helyi közoktatás földrajzoktatási hagyományaihoz szorosabban kapcsolódnak, ezáltal sokkal közvetlenebb módon tanulmányozhatók, akár terepi tanulás keretében is. Egy magyarországi IB-képzésben kevésbé tűnik életszerűnek az óceánok partvidékeinek folyamatairól vagy a szélsőséges éghajlatú területekről⁴⁹ beszélni, de a vulkanizmust és a földrengéseket feldolgozó egység (*Geophysical hazards*) már közelebb áll hozzánk, noha működő vulkánokkal és komoly szeizmikus aktivitással nem rendelkezik az ország. A Föld belső szerkezetének és folyamatainak megismerése a hazai tananyagnak is hangsúlyos részét képezi (tehát a diákok rendelkeznek előzetes ismeretekkel, pl. lemeztektonika, vulkáni működés terén), ráadásul a tananyag bővelkedik a „látványelemekben”, audiovizuális háttéranyagokban, amelyek szinte évről évre újabb és újabb aktuális esettanulmányokkal (vulkanizmus – Izland, Tonga, Indonézia, földrengések – Törökország, Olaszország, Japán) egészülnek ki. Hasonló a helyzet az elsősorban folyók és vizes élőhelyek folyamataira fókuszáló témakörrel (*Freshwater*), amelyben szintén nagyon jól hasznosíthatók az előzetes ismeretek, ráadásul a Duna (és a Duna-delta) esettanulmányként való feldolgozása tálcán kínálja magát. A szabadidő, sport és turizmus (*Leisure, sport and tourism*) témakör anyagát pedig olyan, a diákok számára érdekes témák színesítik, mint a zenei fesztiválok vagy az olimpiák – és azok társadalomra és környezetre gyakorolt hatásának elemzése.

a genetikailag módosított szervezetek (*GMO*), a méltányos kereskedelem (*fair trade*), a globalizáció (*glocalisation*) vagy a geomérnökség (*geoengineering*) témáját, de az ENSZ millenniumi és fenntartható fejlődési céljainak (*MDGs, SDGs*) népszerűsítésében, valamint az éghajlatváltozás víz-, energia- és élelmiszerbiztonságra gyakorolt hatásainak bemutatásában és rendszerezésében (*water-energy-food nexus*) is sorvezetőként szolgál(t) a földrajzoktatás tartalmi modernizálásában érdekelték számára. Sőt, témakörtől függően a tanterv elvárja a tudományos modellek és elméletek ismeretét is.⁵⁰

11.2. Az IB földrajz tantervének tantárgyfilozófiai és módszertani sajátosságai

A földrajz társadalomtudományi besorolása (Bibó, 1996) nem feltétlenül vonja magával a természetföldrajzi ismeretek háttérbe szorulását, hiszen gyakorlatilag minden témakörben megjelennek természeti-környezeti folyamatok, de azokat a társadalomra és gazdaságra gyakorolt hatás szemszögéből vizsgálja. Az IB-tematikában nem szerepelnek csillagászati témák és a regionális földrajzi tartalmak is csak egy-egy esettanulmányon átszűrve jelennek meg, olyan mélységben, amennyi az adott folyamat megértéséhez feltétlenül szükséges. A tanterv nagy hangsúlyt fektet az összefüggések megismerésére, az ismeretek szintézisére, valamint a készségek és kompetenciák fejlesztésére.



58. ábra. Az IB földrajzoktatásának elméleti háttere és kulcsfogalmi (forrás: IB Geography Guide)

Kiváló lehetőséget teremtenek a folyamatok vizsgálatára az esettanulmányok (*case study*), leginkább ezeken keresztül valósul meg a tartalom (*content*), a fogalmak (*concept*), és a földrajzi környezet (*context*) egysége és a fogalomrendszert meghatározó 4P+2S modell gyakorlati alkalmazása. A 4P az adott földrajzi probléma vizsgálatát meghatározó négy szempontra utal: hely (*place*), folyamat (*process*), döntéshozatal/természeti erőhatás (*power*) és lehetőség (*possibility*). A 2S a vizsgálati szintet (*scope*) és a területi kölcsönhatásokat (*spatial interactions*) jelöli. Az esettanulmányok teszik azt lehetővé, hogy a tanuló alkalmazni tudja majd ezeket a földrajzi fogalmakat és készségeket más világrészek, folyamatok vizsgálatakor is. Nagy hangsúlyt kell fektetni az instrukciókban megjelenő kifejezések (*command terms*) ismeretére, hiszen ezek határozzák meg, hogy pontosan milyen tartalmú és

⁵⁰ Ilyen például Malthus és Boserup elmélete a népességnövekedés és az élelmiszerellátás összefüggéseiről, a turisztikai desztinációk életciklusát bemutató Butler-modell, a folyók munkavégző képességét leíró Bradshaw-modell vagy a Popkin-féle táplálkozási átmenet.

mélységű választ kell adni egy-egy kérdésre, meg kell-e fogalmazni személyes véleményt, kritikai észrevételeket (58. ábra).

A tananyag feldolgozása során nemcsak a tantervnek megfelelően aktualizált tankönyvekre (*textbook*), összefoglalókra (*study guide*), hanem a világszerte IB-s földrajzot – sőt, sok esetben más angolszász vizsgarendszerekhez tartozó földrajzot is – tanító kollégák honlapjaira (tanmenetek, foglalkozás-ötletek, feladatok, háttéranyagok), tapasztalataira és a tanári fórumokban közzétett anyagokra is építhetünk. Ez hozzájárul a tudás megosztásához, és elősegíti, hogy a különböző országokban tanító tanárok könnyebben alkalmazkodjanak a szervezet által támogatott szigorú elvárásokhoz. A tapasztalatok megosztásának jelenléti formái a különböző tematikájú többnapos továbbképzések (*workshop*), ahol kiscsoportos formában, interaktív módon, műhelymunkában ismerkednek meg a tantárgyfilozófia egy-egy elemével a résztvevő tanárok. A workshopokon való részvétel néhány évente elvárás – bizonyos esetekben előírás –, sőt, a tanárok egy része a tanítás mellé javító tanári feladatok ellátására is jelentkezhetsz, a vizsgadolgozatok javítására digitális rendszerben kerül sor.

Földrajzból csak írásbeli vizsgát szerveznek, a feladatlapot ábra- és térképelemzési feladatok, rövid (4-5 mondatos) válaszokat igénylő kérdések és különböző terjedelmű esszéfeladatok alkotják. A 2017-ben bevezetett új tematikához kapcsolódóan külön feladattípusként megjelent az egy földrajzi problémát megjelenítő vizuális forrás, infografika (*infographics*) értelmezése és tartalmi-formai szempontú értékelése. A hazai érettségi vizsgafeladatok között a történelmet és a magyart leszámítva meglehetősen ritka az esszéjellegű feladat – középszinten különösen –, ezért a Diploma Programban az esszéírás tanítására is külön figyelmet kell fordítani. Az esszéfeladatok alkalmasak a leginkább a szintetizáló tudás mérésére, a természet- és társadalomföldrajzi látásmód összefűzésére. A jóval összetettebb témákból álló emelt szinten például csak esszécímeket kapnak a diákok a vizsgán, az esettanulmányok felhasználása pedig általános elvárás.

Az angolszász oktatás hatása nemcsak a tematikában és a megközelítésben, de a kimeneti oldalon is érvényesül, hiszen a brit középszintű (GCSE) és emelt szintű (A-level) vizsgadolgozatok és az IB földrajz feladatsorok jellegében nincs számottevő koncepcionális eltérés, csak a tartalmi részletekben és az adott szintnek megfelelő nehézségben van különbség. Bár az egyes témakörökhöz készített évközi számonkérések tartalma és szerkezete már a vizsgán várható feladatsorokat modellezi (*exam-style questions*), az érettségi évének tervezésében helyet kell találni a próbaérettséginek (*mock exam*) is, mielőtt a célegyenesre fordulna a felkészülés.

A korábban említett hosszú esszét (EE) is ez a gondolkodásmód vezérli. Az esszójüket földrajzból író tanulók gyakorlatilag bármely őket érdeklő téma vagy folyamat földrajzi vonatkozásairól írhatnak, a kutatásukhoz forrásokat kell használniuk, de akár terepi adatgyűjtést is végezhetnek. A tanulók munkáját az általuk felkért mentortanár konzultációk formájában segíti, a több hónapig tartó közös munka eredménye pedig egy közel 4000 szavas, egyéni kutatáson alapuló dolgozat, amely a diploma feltétele és a végső eredményt is nagyban meghatározza.⁵¹ Bár a képzésben tanítók többsége éppen az EE-t tartja az IB-n belüli szabadság csúcsának, a tapasztalatok azt mutatják, hogy a tartós érdeklődést tápláló témaválasztás és a kutatás fókuszának leszűkítése gyakran a vártnál nagyobb nehézséget okoz a tanulóknak.

A földrajzi tantárgyi tartalmak és az ismeretátadás formái mellett érdemes a földrajz idegen nyelven történő tanulásának nyelvpedagógiai vonatkozásait is érinteni egy-egy

⁵¹ Az általam mentorált diákok keze alól kerültek már ki fenntartható turizmussal, indonéziai gyorséttermekkel, elzárt törzsekkel, méltányos kereskedelemmel, gyorsvasutak társadalmi hatásaival vagy éppen a budapesti kínai közösség életével és a Debreceni Egyetem nemzetközi kapcsolataival foglalkozó esszék is.

gondolat erejéig. Az IB nem fogalmaz meg előírásokat az elvárt nyelvtudás (KER-)szintjével kapcsolatban, a Diploma Programba való belépéshez és teljesítéshez szükséges nyelvtudás megléte a tanuló és az iskola felelőssége (ennek igazolására sor kerülhet felvételi elbeszélgetésre, nyelvi kompetenciatesztre egyaránt). Ugyanakkor ebben az intenzív nyelvi környezetben a tantárgyak célnyelven történő tanulása már rövidtávon is jelentősen fejleszti a tanulók szókincsét, kommunikációs és nyelvi kompetenciáit. Szaktanári tapasztalat, hogy az IB-s diákok többsége már tanulmányai kezdetén B2 szintű nyelvtudással rendelkezik – és ezt nyelvvizsgával vagy felvételi vizsga keretében is képes bizonyítani –, de az iskola a csoportok összetételétől függően egyedi rendelkezéseket is hozhat.

Az IB földrajz tanterv szerkezete, tematikai prioritásai, szemléletformálása, elvárásrendszere a magyar földrajzoktatási hagyományok felől, a tartalmi-szerkezeti megújulás szemszögéből nézve is tanulságos lehet, sőt, valamennyire akár rokonítható is a hazai földrajzoktatás gyakorlatával, elsősorban a két tanítási nyelvű tagozatok és a terepi adatgyűjtésre épülő projektettség vonatkozásában. Ebben a megközelítésben fontos híd szerepet játszanak a magyar-angol két tanítási nyelvű képzések, ahol a célnyelven történő tantárgyi oktatás lehetővé teszi, hogy a témákat csoportbontásban, kisebb létszámú csoportokban, a nyelvoktatásban alkalmazott módszerek (pl. tartalomalapú, tananyagba ágyazott nyelvoktatás) segítségével dolgozzák fel a szaktanárok, így a földrajzi nevelés mellett az autentikus célnyelvű forrásokon keresztül leszűrődő módszertani kultúra segítségével egy szélesebb körű nyelvi és kompetencia-fejlesztés is megvalósulhat. Szemléletüket tekintve a két tanítási nyelvű iskolákban használt, adaptált anyagok tehát sok ponton inkább az IB tartalmaival mutatnak átfedést, mint a hazai földrajz tankönyvekkel és földrajztanítási hagyományokkal. (Saját tapasztalatom az, hogy a két tanítási nyelvű és emelt nyelvi képzésekből érkező tanulóknak a hazaitól eltérő földrajzi szemléletmódhoz való alkalmazkodás okozza inkább a kezdeti nehézségeket és nem a nyelvi-kommunikációs hiányosságok.)

11.3. A hazai és az IB rendszerű középiskolai földrajzoktatás összehasonlítása

A DP tantárgyi tematikái egyértelműen azokra a tartalmakra és készségekre összpontosítanak, amelyekre a tanulóknak a felsőfokú tanulmányaik során szükségük lesz, tehát az önállóságra, a hatékony forrásfeldolgozás módszereire, a kritikai gondolkodás kialakítására és a kollaboratív tanulási módok fejlesztésére. A program átmenetet képez a középiskolai képzés és a felsőoktatás között, ezért mindkét rendszer sajátosságai megjelennek benne. Mivel az IB-s osztályokra és csoportokra kisebb létszámok jellemzők, a szélesebb tantárgyi kínálat (különösen egy tantárgycsoporton belül) nagyon szétagolt csoportokhoz, órarendi szempontból nehezen összehangolható helyzetekhez vezet. A földrajz – részben a fenti okok miatt – jelenleg csak néhány hazai IB iskola kínálatában szerepel.

A hazai és az IB programján belül megvalósuló földrajzoktatás a tartalmi elemek és a gyakorlati megvalósítása terén is számos ponton különbözik egymástól (15. táblázat). Az egyik legszembevetőbb különbség az óraszámokban van. A különböző – pl. természeti, társadalmi, környezeti, gazdasági, politikai, etikai – aspektusokat összhangba hozó holisztikus szemlélet megvalósítását egy irigylésre méltóan magas óratömeg (heti 4-6 óra) támogatja, amely bőven meghaladja a hazai iskolák 9-11. évfolyamán jellemző óraszámokat (a leggyakoribb 2+1, illetve 2+2 heti óraszámokkal számolva 108, illetve 144 óra), tehát a hazai földrajzoktatás kereteihez képest sokkal kedvezőbb helyzetet teremt.⁵²

⁵² Az éves óraszámokat a nem végzős évfolyamokon 36, a végzős (12.) évfolyamon 32 tanítási héttel számoltam.

földrajzoktatás a magyar tanrendű kétnyelvű középiskolai programokban		földrajzoktatás a Nemzetközi Érettségi (IB) Diploma Programjában	
<ul style="list-style-type: none"> a természettudományok közé sorolják 	megközelítés	<ul style="list-style-type: none"> a társadalomtudományok közé sorolják 	
<ul style="list-style-type: none"> programtól függően 9-10. vagy 10-11. évfolyam 	évfolyamok	<ul style="list-style-type: none"> 11-12. évfolyam (16-19 éves tanulók) 	
<ul style="list-style-type: none"> heti 2+1 vagy 2+2 óra, két év alatt maximum 108/144 óra, csoportbontott formában 	óraszámok	<ul style="list-style-type: none"> heti 4+2 óra (középszint + emelt szint), két év alatt legalább 150/240 óra, kis csoportban 	
<ul style="list-style-type: none"> tanterv szerint kötelező 	tantárgy-választás	<ul style="list-style-type: none"> tantárgycsoportból választható 	
<ul style="list-style-type: none"> a tananyag csak az érettségi vizsgakövetelményekben válik el közép és emelt szintű tartalmakra 	tanulmányi szint	<ul style="list-style-type: none"> az emelt szinten tanulók magasabb óraszámban külön témaköröket is feldolgoznak 	
<ul style="list-style-type: none"> 13 nagyobb témakör 	tantervi tematika	<ul style="list-style-type: none"> 3 alaptémakör mindenkinek szinttől függően 2-3 választható (SL 2, HL 3) témakör emelt szinten 3 külön témakör 	
<ul style="list-style-type: none"> a tanterv szerinti lineáris sorrend az ajánlott/elvárt, a magyar nyelvű tankönyvek szerkezete is ezt követi 	tematika sorrendje	<ul style="list-style-type: none"> a tantervi-tankönyvi sorrend ugyanaz, de a témakörök gyakorlati sorrendjének meghatározása szaktanári döntés 	
<ul style="list-style-type: none"> ajánlott/előírt tantervi és tankönyvi óraszámok az egyes témakörökre az összórászám kevés ahhoz, hogy minden témát érdemben érinteni lehessen 	óraszám / témakör	<ul style="list-style-type: none"> ajánlott óraszámok az egyes témakörökre az összórászám elegendő a témák feldolgozásához 	
<ul style="list-style-type: none"> a tanterv szerint aktualizált magyar nyelvű taneszközök rendelkezésre állnak, de idegen nyelven ezek jellemzően hiányoznak a magyar nyelvű könyvek digitális formátumban letölthetők, illetve online okostankönyvek is elérhetők 	nyomtatott és digitális taneszközök	<ul style="list-style-type: none"> a tanterv szerint aktualizált taneszközökből több verzió is elérhető (kiadótól függően) a nyomtatott tankönyvek digitális verziói is elérhetők (egyéni vagy iskolai előfizetés, regisztráció után) tanári blogok, gyűjtőoldalak 	
<ul style="list-style-type: none"> érdemjegyek az 1-5 skálán 	értékelés	<ul style="list-style-type: none"> érdemjegyek az 1-7 skálán szaktanár által jósolt jegy, a tanuló egész éves teljesítménye alapján (<i>predicted grade, PG</i>) 	
<ul style="list-style-type: none"> nem kötelező vizsgatárgy, csak választható 	választhatóság	<ul style="list-style-type: none"> a földrajzot választó tanulóknak a 6 kötelező vizsgatárgy egyike 	
<ul style="list-style-type: none"> A típusú: egy természet- és egy társadalomföldrajzi tétel B típusú: egy mindennapok földrajzához kapcsolódó tétel + a projektdolgozat védése 	szóbeli vizsga	<ul style="list-style-type: none"> nincs 	
<ul style="list-style-type: none"> középszinten magyar nyelven 120 perc, idegen nyelven időhosszabbítással 150 perc emelt szinten magyar nyelven 240 perc, idegen nyelven időhosszabbítással 300 perc 	írásbeli vizsga	<ul style="list-style-type: none"> középszinten mindenki két vizsgadolgozatot ír (Paper 1 és 2) Paper 1 (választható témakörök, SL 90, HL 135 perc) Paper 2 (alaptémakörök 75 perc) Paper 3 (HL témakörök, 60 perc) 	

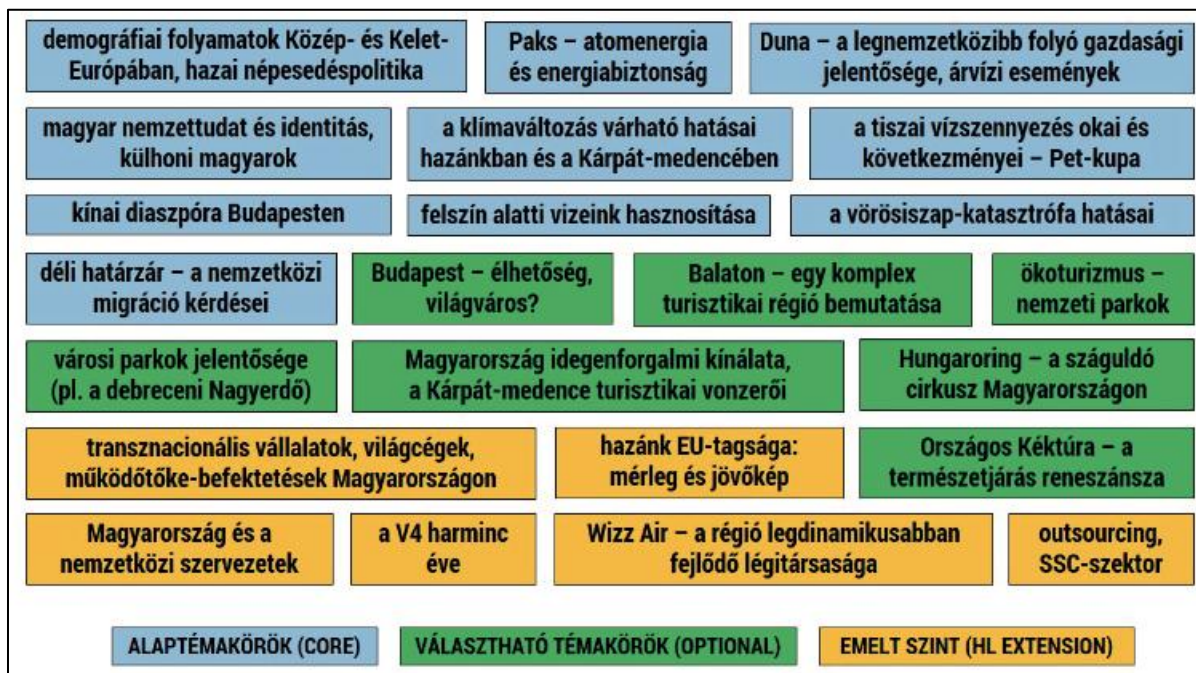
<ul style="list-style-type: none"> • lexikális tudásra, forrásokra, ábrákra épülő feladatok • rövid választ igénylő, nyílt végű feladatok és a felelet-választós, tesztjellegű kérdések vegyesen jelennek meg • esszékérdések nincsenek • színes melléklet nincs 	vizsga-feladatok	<ul style="list-style-type: none"> • forrásokra, ábrákra, térképekre épülő feladatok, • rövid és hosszabb választ igénylő feladatok, esszékérdések vegyesen szerepelnek (viszont a Paper 3 kizárólag esszéírásból áll) • infografika külön feladatban • színes melléklet csatolva
<ul style="list-style-type: none"> • elvárja az előzetes topográfiai ismeretek meglétét • előírt részletes topográfiai névanyag, illetve az írásbeli feladatsorokban topográfiai feladatok 	topográfia	<ul style="list-style-type: none"> • nem várja el az előzetes topográfiai ismeretek meglétét • előírt névanyag nincs, a topográfiai tudásra vonatkozó elvárások a témakörökbe ágyazva, ill. azoktól függetlenül jelennek meg • a számonkérés csak a feladatban szereplő konkrét forráshoz kapcsolódóan történik
<ul style="list-style-type: none"> • atlasz csak középszintű feladatsor második vizsgarészében, valamint a szóbeli vizsgán használható 	térkép- és atlaszhasználat	<ul style="list-style-type: none"> • atlasz nem használható egyik vizsgarészben sem • csak a feladatsorhoz csatolt nyomtatott térképeket lehet használni
<ul style="list-style-type: none"> • a középszintű dolgozatokat a szaktanár javítja (belső értékelés) • az emelt szintű dolgozatokat a kormányhivatal által felkért/kijelölt, iskolától független javítótanár javítja (külső értékelés) 	vizsga javítása	<ul style="list-style-type: none"> • objektívebb vizsgarendszer • az összes vizsgarészt iskolától független értékelők javítják (külső értékelés, e-marking felületen)
<ul style="list-style-type: none"> • nem része a tantervnek • a projektérettségit választó tanulók élhetnek a lehetőséggel (függően a témaválasztástól), de csak tanítási órán kívül • 15 000 – 30 000 karakter 	terepgyakorlat, projektmunka	<ul style="list-style-type: none"> • kötelező a tanterv részét képezi, javasolt órakerete 20 óra • a terepi kutatásból (<i>fieldwork</i>) készített dolgozat (<i>internal assessment, IA</i>) az érdemjegy 20-25%-át adja, szaktanári javítás és külső moderáció mellett • 2500 szó

15. táblázat. A hazai középiskolai földrajzoktatás és az IB DP földrajzoktatásának összehasonlítása

Az IB földrajzi képzésének sajátossága, hogy sem bemeneti, sem kimeneti követelményként nem ír elő topográfiai ismereteket. Jóval fontosabbnak tartja azt, hogy a diákok megértsék az összefüggéseket és a megszerzett tudást gyakorlatiasabb módon, a különböző országokhoz, világrészekhez kapcsolódó problémák tanulmányozása során alkalmazni tudják. Talán helyesebb is inkább földrajzi tájékozottságról beszélni, hiszen topográfiai ismeretekre csak azon a szinten van szükség, ami az egyes témakörökben minimálisan elvárható. A földrajztankönyvek sok térképet és térképalapú feladatot tartalmaznak, a gondosan kiválasztott példák, esettanulmányok pedig hatékonyan építik a topográfiai háttértudást. Az IB-s földrajz tematikája – kiegészülve a tanuló korábbi ismereteivel, függetlenül a képzés jellegétől – jó eséllyel kialakít a diákokban egy globális térérzetet, valamint a térben való tájékozódáshoz, a földrajzi folyamatok térbeliségének felismeréséhez és értelmezéséhez szükséges készségeket is megalapozza. Fontos azonban megemlíteni, hogy az IB-programba átkerülő magyar diákoknak érezhetően bővebbek a topográfiai és lexikális ismeretei, mint más országokban élő, más oktatási rendszerből érkező kortársaiké, így könnyebben tudják térben is elhelyezni az egyes földrajzi folyamatokat.

Szintén jelentős különbség a nemzeti tartalmak megjelenése. Az IB földrajz tanterv esettanulmányokon alapuló gondolkodásának középpontjában problémák, események és folyamatok állnak, nem pedig országok vagy országcsoportok. A tankönyvekbe beemelt, órai feldolgozásra ajánlott példák köre pedig folyamatosan, a világban bekövetkező eseményeket lekövetve változik, egy-egy tantervváltás új esettanulmányokat hoz magával (Bibó, 1996, Kapusi, 2021a). Magyarország, a Kárpát-medence és Közép-Európa meglehetősen ritkán, inkább csak adatsorokban, említés szintjén jelenik meg. Az IB globális jelentőségű, helytől függetlenül fontos témákban gondolkodik, ezért nem törekszik a nemzetközi és hazai tantervek, témakörök, hagyományok összehangolására, nyitott szemléletmódja azonban lehetővé teszi, sőt támogatja az adott iskola tágabb környezetéhez, országához kapcsolódó példák tananyagba emelését, amennyiben azok elősegítik a témakör hatékony feldolgozását.

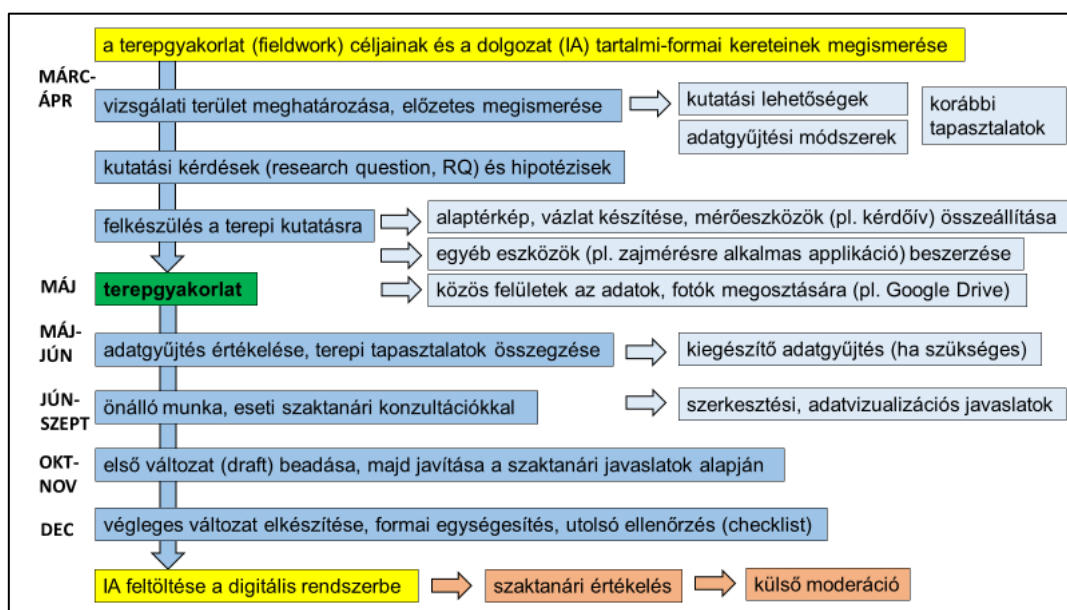
Nem minden témakörhöz lehet illeszkedő hazai, kárpát-medencei vagy közép-európai példát találni és a példák mélysége is eltérhet egymástól. A hazai tartalmakat nem érdemes görcsösen erőltetni, de ahol erre lehetőséget ad a tematika, ott célszerű legalább kitekintést tenni. Tapasztalataim szerint a kitekintés fontosságát a heterogén tanulócsoporthoz évről évre igazolják. A hazai tanulók már általános és középiskolai tanulmányaik során is tanultak hazánk és tágabb környezetünk földrajzáról, kulturális, társadalmi és gazdasági viszonyairól, ezért ők építhetnek meglévő ismereteikre. A külföldről, más iskolarendszerekből érkező diákok integrálása szempontjából legalább ennyire lényegesnek tartom, hogy a témakör feldolgozása tartalmazzon hazánkhoz és a régióhoz tartozó viszonyítási pontokat, hiszen ők nem rendelkeznek háttérismeretekkel, földrajzi alapokkal – illetve egyéneként eltérő az a földrajzi alaptudás, amelynek birtokában vannak. A hazai kerettantervekkel ellentétben az IB-s földrajzoktatási koncepciónak – globális tantervi megközelítése okán – nem elsődleges célja a hazaszeretetre, nemzeti öntudatra nevelés, de a környezetünket alakító folyamatok megismerésének az igénye, a társadalmi felelősségvállalás és a tolerancia hangsúlyosan és tantárgytól függetlenül is megjelenik.



59. ábra. Hazánkkal és a Kárpát-medencével kapcsolatos témák megjelenítési lehetőségei az IB földrajz tematikáján belül (Kapusi, 2021a)

Ennek ellenére Magyarország és a Kárpát-medence a tematika számos pontján megjeleníthető (59. ábra). Az alaptémákon belül mindenhol van lehetőség arra, hogy hazai kitekintést tehessünk, a népességgel és az éghajlatváltozással foglalkozó témákban ráadásul igen aktuális hazai példákat, folyamatokat tudunk feldolgozni. A választható témákon belül a városi környezet, a víz és a turizmus kapcsán van elsősorban mód a hazai tartalmak bemutatására. A legszűkebb keresztmetszetet az emelt szintű, a globális kapcsolatrendszeret vizsgáló tematika adja, hazai példák beépítésére szinte csak a nemzetközi szervezetek, valamint a TNC-k kapcsán lenne lehetőség (Kapusí, 2019).

Szintén jelentős különbség a terepi dimenzió megjelenése. Noha a tananyag a világ földrajzi folyamatainak értelmezésére épít, rendkívül nagy súllyal jelenik meg a települési környezet megismerése, a helyi elem is, mégpedig a földrajzos tanulók számára kötelező terepgyakorlat (*fieldwork*) és terepi beszámoló formájában. Egy legfeljebb 2500 szó terjedelmű, terepi kutatásra és adatgyűjtésre épülő dolgozatot (*internal assessment, IA*) kell készíteniük a diákoknak, ami belső szaktanári értékelésen és külső moderáción esik át és a vizsgajegy részét (20-25%-át) képezi. Az IA egy 20-30 oldal terjedelmű, földrajzos szemléletet és digitális kompetenciákat egyszerre tükröző, egyetemi szakdolgozatokra emlékeztető, tudományos igényességű írásmű, amelynek – a magas szintű nyelvhasználat mellett – számos tartalmi és formai követelménynek kell megfelelnie (60. ábra).



60. ábra. A terepi kutatás tervezésének és megvalósításának főbb szakaszai (szaktanári gyakorlat alapján, saját szerkesztés).

A magyar diákok számára talán éppen ennek a dolgozatnak az elkészítése a két földrajzos év legkomolyabb kihívása, hiszen a képzésbe való belépéskor gyakorlatilag nem rendelkeznek olyan kutatómódszertani ismeretekkel, amelyekre építhetnek. Az órakeretbe ágyazott felkészülés ezért nemcsak a kiválasztott vizsgálati terület földrajzi sajátosságainak megismerésére irányul. Mivel a „műfaj” a diákok számára ismeretlen, nagy hangsúlyt kell fektetni a kutatási kérdések és hipotézisek megfogalmazására, a témának legmegfelelőbb mintavételi és adatgyűjtési módszerek meghatározására, az adatvizualizációs lehetőségek megismerésére, valamint a szövegszerkesztéssel kapcsolatos gyakorlati tudnivalókra. Az IA megírása tehát legalább annyira földrajzos, mint alkalmazott informatikai kihívás.

Bár a terepgyakorlat közösségi tevékenység, az adatgyűjtés egyéni és csoportos formában is történhet. Nagyobb tanulócsoportokkal nyilván nagyobb mennyiségű adat

begyűjtésére nyílik lehetőség, így az eredmények és a kutatás is jóval hitelesebb alapokra kerülhet, de ez csoport- és évfolyamfüggő. Csoportos adatgyűjtés esetén a mérőeszközök elkészítése, a begyűjtött adatok, fotók megosztása és a terepi adatgyűjtési szakaszok, feladatok pontos dokumentálása, naplózása is közösen történik (pl. Google Form, Google Drive). A terepi napra tekinthetünk úgy, mint a közösségépítés egyik formájára, hiszen a diákok közösen, egymást segítve figyelnek meg jelenségeket, gyűjtenek adatokat, ugyanakkor a felelősség is közös, hogy mindenki hiánytalan adatbázisból dolgozhasson.

Ehhez kapcsolódik valamelyest az az elvárás is, hogy a diákok ismerjék meg az értékelési szempontokat és azok ismeretében készítsék el a beszámolót, sőt, pártolja azt a tanórai gyakorlatot is, melynek keretében a tanulók egymás írásait (pl. draftok) értékelik, hiszen a fenti szempontrendszer alkalmazásán túl tanulhatnak is egymás megoldásaiból. Az interneten közzétett nemzetközi példák, valamint a korábbi évfolyamok által készített beszámolók tanulmányozása is sokat segíthet a dolgozat elkészítésében, orientálhatja a tanulót, átlendítheti a kezdeti nehézségeken, bizonytalanságokon. A diákokkal szemben elvárás – kötelező eleme a dolgozatnak –, hogy nemcsak a vizsgálat egészét, a terepi adatgyűjtés körülményeit, hanem saját munkájukat (analitikai képesség, időbeosztás, egyéb készségek fejlődése) is képesek legyenek értékelni.

A terepgyakorlatok kapcsán az IB elsősorban a helyi megoldásokat tartja kivitelezhetőnek, ugyanakkor nem ír elő semmit az iskolák és szaktanárok számára. A keretek tehát valójában lehetővé teszik, ha a világ különböző pontjain működő iskolák a saját viszonyaikhoz, környezetükhöz illesztik a nemzetközi rendszer követelményrendszerét, így válik helyi környezetben alkalmazhatóvá az a szemlélet, amit az IB képvisel. Gyakori témaválasztásnak számítanak a folyóvízi, tengerparti, valamint a városi környezettel (pl. közlekedés, szolgáltatások, környezeti állapot, lég- és zajszennyezés) összefüggő kutatások vagy a turizmus hatásaival kapcsolatos mérések. A terepgyakorlat a tantárgyi és a képzési célok szempontjából egyaránt fontos, sőt, a terepi tapasztalat a már említett tanulmányi versenyek (Hungeocontest) kapcsán is előnyt jelenthet (Bálint et al, 2018; Bálint, 2022).

61. ábra. Projektszemlélet és tantárgyköziség (poszter, saját szerkesztés) (Kapusi, 2024c)

A projektszemlélet és a tantárgyköziség nemcsak a földrajzi terepgyakorlat kapcsán valósul meg (61. ábra). A Természettudományok tantárgycsoport (Group 4) projektjének keretében a csoportba sorolt tantárgyak (biológia, kémia, fizika, informatika, valamint az *Environmental systems and societies* néven futó környezettudományos, elsősorban ökológiai tartalmú tárgy) közös kutatást végeznek egy általuk választott, mindhárom tantárgy tematikájához kapcsolódó témában. A projektmunkát digitális formátumban készítik el, majd minikonferencia keretében adják elő a tanulók. Bár a projekt megvalósításában alapvetően a fenti tárgyak tematikája és vizsgálati szempontjai érvényesülnek, a Group 4 projektek témaválasztása számos ponton kapcsolódik a földrajzi ismeretekhez (pl. Fenntartható Fejlődési Célok, klímaváltozás hatásai, műanyag és újrahasznosítás, lítiumbányászat és akkumulátorgyártás) és a földrajzoktatás során érintett témakörökhöz, esettanulmányokhoz.

A terepi kutatás és a projektkészítés beillesztése a hazai földrajzoktatás keretei közé szinte lehetetlen vállalkozás, a két téma mégis összekapcsolódik, amikor az új típusú projektérettségi megvalósításáról van szó. A bevezetés óta eltelt idő egyik fő tapasztalata, hogy a projektérettségi sem a tanulók, sem a szaktanárok számára nem elég motiváló alternatíva, egy-egy szigetszerű tanári gyakorlatot, tehetséggondozó műhelyet leszámítva gyakorlatilag láthatatlan, noha a készségfejlesztésnek ennél komplexebb módja aligha van a hazai földrajzoktatásban.

Bár az összehasonlító táblázatban nem jelenik meg, a tantárgyi koncentráció megvalósításában is vannak gyakorlati eltérések a két földrajzoktatási rendszer között. A földrajz interdiszciplináris jellege rengeteg lehetőséget teremt a tantárgyi koncentrációra, a más tantárgyak keretében elsajátított ismeretek alkalmazására, bővítésére. Ezzel szemben a hazai középiskolai oktatásban a földrajz és a hozzá valamilyen formában kapcsolódó egyéb tantárgyak (pl. történelem, biológia, más természettudományok, szakmai tárgyak) tanterveinek összehangolása következetlen, így az egyes tananyagrészek összekapcsolása szinte csak esetlegesen valósul meg. Az IB földrajz témakörei a történelem (pl. az USA szuperhatalommá válása, az ENSZ és a NATO kialakulásának történelmi-geopolitikai háttere, nacionalizmus) és a gazdasági tárgyak (pl. világgazdasági folyamatok, világkereskedelem, gazdasági integráció) mellett a természettudományos tárgyakkal (pl. éghajlatváltozás, vízhasználat, biodiverzitás, hulladékgazdálkodás, megújuló energiaforrások, egészségföldrajz, szabadidő és sport) és az idegen nyelv témaköreivel (pl. kultúra és identitás) is több pontot átfedést mutatnak. Ezek a kapcsolódások viszont remekül kiaknázhatók és sokkal tudatosabban tervezhetők.

Mivel az IB szemléletében a tantárgyköziség egyszerre elvárás és érték, elengedhetetlen, hogy a tantárgycsoportos tanárok rendszeresen egyeztessenek, de az egész nevelőtestületen belüli horizontális szakmai tudásmegosztásra is szükség van ahhoz, hogy a tudományterületek közötti kapcsolatokat hatékonyan ki lehessen aknázni, akár ugyanazt a folyamatot, jelenséget a különböző tantárgyak filozófiáján, vizsgálati módszerein keresztül megismerve összekapcsolni és szintetizálni az egyes tantárgyakon belül elsajátított tudáselemeket. Ezt segítik elő a tantárgyakat átfogó közös programok vagy a tudástranszfert támogató digitális platformok (pl. a tantárgyi tervezést és előrehaladást párhuzamosan követő *interdisciplinary timeline*) rendszeres frissítése (Kapus, 2024c).

A hazai földrajzoktatással való összevetés kapcsán tehát joggal merülhet fel, hogy a földrajz köznevelésben betöltött szerepe, alacsonyabb óraszámú és változó kerettantervi elvárásai mellett mi szükség lehet egy, a hazai hagyományokhoz kevésbé illeszkedő, nemzetközi standardok mentén megfogalmazott – és többek közt emiatt elitképzésnek is tartott – képzési forma földrajzi tartalmainak tárgyalására. Ahhoz, hogy a lexikális ismeretanyag helyett a készségeket, gondolkodást, önálló ismeretfeldolgozást segítő, korszerű, tevékenykedtető oktatás felé mozduljunk el, nem feltétlenül kell külföldi példákhoz

nyúlni. Tény, hogy az angolszász és nemzetközi szemléletű földrajztanítás mást tanít és máshogy: a lineáris, leíró és lexikális jelleggel szemben sokkal több teret ad a problémaközpontú, esettanulmányokra épülő tanításnak, nagyobb hangsúlyt helyez a készségekre, a tanulásmódszertani háttérre, a szociális-interkulturális kompetenciákra – és ezáltal a tanulói személyiségjegyek (önállóság, érdeklődés, értékrend, motiváció, felelősségvállalás) fejlesztésére is.

Bár az IB hazai megjelenésének kezdetén még nem álltak rendelkezésre azok a taneszközök, amelyek módszertani felfrissülést hoztak volna, mára ez a helyzet jelentősen megváltozott – igaz, ennek elsősorban a kéttannyelvű képzésben tanítók és tanulók lehetnek az elsődleges hasznélvezői. A földrajzi témák feldolgozását segítő tankönyvek, munkafüzetek, online források, interaktív tananyagok rengeteg háttértámogatást adnak ahhoz, hogy a tárgyat a korábban évtizedeken át előnyben részesített irányvonalról kicsit leválva, más megközelítésben, újszerű pedagógiai módszerekkel tanítsuk – persze úgy, hogy fél szemmel azért a kerettantervi követelményekre és az érettségi vizsgára is tekintettel legyünk. A gyakorlati tapasztalatok azt mutatják, hogy a nemzetközi és a kéttannyelvű képzésekben használt anyagok, feladatok és munkaformák nagyon jól összhangba hozhatók egymással, viszont jelentős átalakításon kell átesniük ahhoz, hogy egy nagy létszámú osztályban, magyar nyelvű közegben, kevésbé motivált tanulókkal, alacsonyabb óraszámok mellett is működhessenek. A tantárgyi széttagoltság pedig meglehetősen nehezé teszi a projektszerű, egyszerre ismeretépítő és készségfejlesztő órák megvalósítását – és nem csak földrajzból.

Mindezek ellenére a tantárgypedagógiai közelítés lehetséges, hiszen az IB filozófiájának és általában a nemzetközi oktatási áramlatoknak tulajdonított módszertani elemek, jó gyakorlatok már „itt” vannak, szinte észrevétlenül szűrődtek be a hazai oktatásba. A tanártovábbképzési lehetőségek is sokat segítenek abban, hogy a tanárok felismerjék és alkalmazni tudják az átültetésre érdemesnek tartott, adott esetben a nyelvoktatás fősodrából érkező gyakorlatokat. A legújabb hazai földrajztankönyvek felépítésében, megközelítésében már egyértelműen visszaköszönnek a fenti képzések stílusjegyei és törekvései, de az érettségi projektfeladat tervezett bevezetése mögött is egyértelműen egy olyan korszerűsítési szándék áll, amely az angolszász oktatási hagyományokból fakad.

Az IB által képviselt problémaközpontú gondolkodás, az esettanulmányok, a kiscsoportos módszerek és a témaválasztás rugalmassága olyan kreatív szabadságot jelent, ami egy külső szemlélő számára irigylésre méltónak, sőt, akár szürreálisnak is tűnhet. A földrajzórakon tanultak számos egyetemi képzés és kurzus tartalmában visszaköszönnek, a tantárgy keretében megvalósított aktív ismeretszerzés, interdiszciplináris fogalmi gondolkodás és készségfejlesztés pedig a felsőoktatás minden szegmensében, tudományterülettől függetlenül óriási előnyt jelenthet a tanulók számára.

12. A kutatás eredményeinek összegzése és értékelése

A disszertáció záró fejezetében a kutatás főbb megállapításainak és új tudományos eredményeinek összefoglalására, valamint az idegen nyelvű földrajzoktatás helyzetével kapcsolatos javaslatok és további kutatási irányok megfogalmazására kerül sor.

12.1. Tézisek, új kutatási eredmények megállapítása

1. Hazánk kétnyelvű középfokú intézményei egy településtípusok, tannyelvek, iskolatípusok és képzési formák terén egyaránt rendkívül heterogén hálózatot alkotnak.

A modern kétnyelvű oktatás a rendszerváltást követő évtizedek közoktatásának egyik legsikeresebb innovációja. A bevezetése óta eltelt közel négy évtized alatt rengeteg tartalmi és szerkezeti változáson ment keresztül: reformkezdeményezésből elitképzéssé, majd egy széles társadalmi bázisra épülő, országos lefedettségű, iskolatípusok és tannyelvek terén egyaránt sokszínű, közép-európai összevetésben is kiemelkedő oktatási formává vált, átszöve a teljes köznevelési és szakképzési rendszert. A programok sokszínűsége tehát valójában a hazai közoktatás és szakképzés szerkezetének a lenyomata, annak minden előnyével és kihívásával együtt.

Napjainkban a kétnyelvű általános és középiskolai programok száma meghaladja a 300-at, ami azt jelenti, hogy egyidőben több tízezres tanulói közösségek tanulnak különböző tantárgyakat idegen nyelven. E programok egy rendkívül sokszínű, decentralizált területi eloszlású, egymáshoz lazán kapcsolódó hálózatba szerveződnek, melyben az angol és német nyelv dominanciája mellett az újlatin és a nemzetiségi tannyelvű programok csak kisebb súllyal jelennek meg. Bár az adott települési környezet demográfiai viszonyaihoz való kapcsolódás a budapesti agglomerációban és a változatosabb nemzetiségi összetételű országrészekben még jellemzőbb, a kétnyelvű programok telepítő tényezői között ma már a gazdaságpolitikai célok nagyobb szerepet játszanak, elsősorban a német nyelvű programok kapcsán.

A kétnyelvű iskolahálózat egyedi vonása, hogy a régióközpontok és nagyobb iskolavárosok mellett számos kisebb települést is magában foglal, igaz, ez utóbbi években több nagy hagyományokkal bíró kisvárosi iskolában megkérdőjeleződött a képzések fenntarthatósága, részben a tanulószámok csökkenése (és a már jelentkező beiskolázási problémák), részben a szaktanári utánpótlás nehézsége miatt. A kétnyelvű programok többsége a társadalmi változások ellenére sem vesztett népszerűségéből, a „nyelv” továbbra is hívószó a családok körében, de az iskolák és a szaktanárok egyre nehezebben tudják ellátni a kétnyelvű oktatással járó többletfeladatokat. A nemzetközi tanrendű programok a hazai oktatástól valamelyest függetlenül működnek, de a képzések száma lassan bővül és a fővárosi agglomerációból kilépve már több vidéki központban megtalálhatók.

2. Az idegen nyelvű földrajzoktatás fontos szerepet tölt be mindhárom kétnyelvű középiskolai képzésben (két tanítási nyelvű, nemzetiségi, nemzetközi tanrendű), de az egyedi képzési sajátosságok befolyásolják a földrajzoktatás tartalmát és módszereit.

Noha idegen nyelvű földrajzoktatásra mindhárom vizsgált képzési formában számos példa van, az egyes programokra jellemző oktatásszervezési, tannyelvhasználati és tanulásmódszertani sajátosságok a kétnyelvű tantárgyoktatás kereteit is meghatározzák. Német nemzetiségi képzésben, horvát tannyelvű gimnáziumban, angol két tanítási nyelvű technikumban, francia tanrendű oktatásban, IB-programban más-más tantervi tartalmakra, taneszközökre, módszerekre, célokra és iskolai hagyományokra épül az idegen nyelvű földrajzoktatás, melynek országos összevetésben egy rendkívül változatos szaktanári

gyakorlat az eredménye. Ennek ellenére a kétnyelvűséget érintő kutatások szinte egyáltalán nem is vállalkoznak az idegen nyelvű tantárgyoktatás vizsgálatára.

E kutatás eredményei számos ponton alátámasztják azt a meggyőződést, miszerint a földrajz idegen nyelven történő tanítása-tanulása számos előnnyel jár, nem véletlenül tanítják a kétnyelvű programok több mint felében idegen nyelven. A képzés tannyelve egyszerre médium, eszköz és tananyag, ami kihívást és bizonyos tanulók számára nehézséget is jelent, hiszen nyelvtudásuk az elvártnál alacsonyabb és a tantárgyi tartalmak idegen nyelven tanulásához nem rendelkeznek megfelelő stratégiával. A tanulók érdeklődésére, nyelvi kompetenciáira építő feladatokkal, az autonóm tanulást támogató autentikus háttéranyagokkal ugyanakkor a tartalmi és a szaknyelvi dimenzió a gyakorlatban is eredményesen összekapcsolható, így a nyelvtudás fejlesztése a földrajzi műveltség és tájékozottság kialakításának kulcsává válik. A szaktanári felkészültség mellett azonban a nyelv eszközként való használatában jelentkező tanulói tudatosság is szükséges a megvalósításhoz.

Míg a hazai tanrendű középiskolai oktatásban biztosított órátömeg a gyakorlatban nem elég a kerettantervi tananyag és az azzal összefüggésben elvárt kompetencia-fejlesztés megvalósításához – különösen igaz ez az idegen nyelvű képzésekre –, a nemzetközi tanrendű programokat sokkal egészségesebb arányok jellemzik. Jóval nagyobb szerephez jutnak a holisztikus szemléletet képviselő komplexebb, eleve nagyobb óraszámra tervezett feladatok (pl. esettanulmány feldolgozása), a kooperatív tevékenységek és a terepi tanulás-kutatás különböző formái. Ez a módszertani mozgástér sokkal több teret enged a szaktárgyi kommunikációs kompetenciák fejlesztésének, mint a heti 1-2 tanítási órába préselt tananyag.

3. A földrajz idegen nyelven történő tanításához nem állnak rendelkezésre megfelelő taneszközök, ezért a szaktanárok tananyagfejlesztési gyakorlata felértékelődik.

A kutatásban szerzett tapasztalatok alátámasztják, hogy a földrajz – és általában a tantárgyak – idegen nyelvű oktatása évtizedek óta meglévő rendszerszintű hiányosságokat cipel magával, szüntelen hátránykompenzációra kényszerítve a pedagógusokat és az intézményeket, elsősorban persze a kéttannyelvű és a nemzetiségi oktatásban. Kijelenthető, hogy az egységesített tankönyvfejlesztési szemléletbe az idegen nyelvű tankönyvek készítése – a nemzetiségi oktatásra készített, fordított anyagok kivételével – láthatóan nem fér bele. A külföldi taneszközök nem a hazai kerettantervnek megfelelően készültek, így csak jelentős tanári adaptáció mellett alkalmazhatók a tanítási órán – még akkor is, ha egyébként a kétnyelvű oktatás szempontjából nézve módszertanilag hasznosak. (A nemzetközi oktatásban használt tankönyvek itt is kivételt képeznek, egyszersmind mintaként és inspirációként szolgálhatnak a földrajzot angol, német vagy francia nyelven tanítók számára.)

Bár a megfelelő taneszközök hiánya a legtöbbször általánosított problémák egyike, mégsem tűnik akutnak a helyzet, hiszen az évtizedes hiányosságokhoz a kollégák már hozzászoktak, sőt, megtanulták – a helyzetet saját előnyükre formálva – módszertani szabadsággal, digitális tantárgypedagógiai megközelítéssel és kreativitással ellensúlyozni – vagy éppen kiváltani – a tankönyvek hiányát. A tanárok jellemzően a digitalizáció adta lehetőségekből, importált taneszközökből, külföldi továbbképzésekből és saját kompetenciáik fejlődéséből gyűjtene inspirációt ahhoz, hogy a földrajzoktatás és a (szak)nyelvtanítás céljainak egyaránt megfelelő tananyagokat és tanulástámogató felületeket készítsenek, noha ezen eszközök elkészítése és fejlesztése rendkívül időigényes folyamat. A mesterséges intelligencia transzformatív hatásai egyszerűsíthetik a szaktanári tevékenységek egy részét (pl. feladat- és dolgozatkészítés, értékelés), de szabályozatlanságuk miatt számos új kihívást

is hoznak, legyen szó a diákoktól megkövetelt egyéni produktumokról, az érettségi projektdolgozatról vagy a pályakezdők körében egyre népszerűbb AI-alapú óratervkészítésről.

Az oktatásirányítás – meggyőződésem szerint jelentős részben a fent említett tananyagfejlesztési tapasztalatokra és visszajelzésekre építve – az iskolák és szaktanárok szintjére delegálja ennek a „problémának” a megoldását. A kutatási eredmények is azt igazolják, hogy a taneszközhányból fakadó problémák megoldása elsősorban a szaktanárokra vár. Összehangolt földrajzos taneszközfejlesztési projektekre – esetleg okostankönyvek, e-learning anyagok fejlesztésére – az idegen nyelven tanítók aligha számíthatnak, de néhány kulcsfontosságú, nyelvi-szaknyelvi szempontból is hiteles segédanyagra (pl. fogalomgyűjtemény, topográfiai névanyag, érettségi témakörvázlatok) határozott igény mutatkozik. Ezek elkészítése jóval kevesebb erőforrást igényelne, viszont a napi gyakorlatot és az érettségi felkészítést is jelentősen megkönnyítené.

4. A földrajzi és az idegen nyelvi-szaknyelvi kompetenciák egyidejű fejlesztése – és a tartalomba integrált nyelvoktatás (CLIL) – csak jelentős szaktanári tudatosság és módszertani változatosság mellett valósul meg.

A földrajz idegen nyelvű tanítása sajátos tanári szerepfelfogást és tudatos pedagógiai megközelítést igényel. A kutatás eredményei igazolják, hogy a földrajztanári és nyelvtanári szerep közötti „csúszka” egyértelműen a földrajz felé billen, azaz a szaktantárgyi érdekek és a tantervi előírások kényszere még mindig erősebb, így kevesebb teret kapnak a nyelvoktatás felől érkező inspirációk. Bár a tanórai célnyelvhasználat aránya viszonylag magas, a nyelvtanári attitűd és a nyelvi kommunikáció fejlesztésére irányuló tudatosság csak a megkérdezettek egy részének gyakorlatában jelenik meg.

A földrajz – egyedi tantárgyi sajátosságai révén – különösen alkalmas a tartalomba ágyazott nyelvoktatás módszereinek alkalmazására, ugyanakkor az oktatás keretei, az alacsony óraszámokkal párosuló taneszközhány és a szaktanárok eltérő szerepfelfogása jelentősen befolyásolja, hogy tartalom és nyelv integrációja megvalósul-e a földrajzórán. A CLIL módszertani vonásai sem a taneszközfejlesztésben, sem a tanárképzésben nem jelennek meg hangsúlyosan, ennek megfelelően a CLIL gyakorlati alkalmazása kevésbé tudatos és képzésfüggő, elsősorban azokhoz a kéttannyelvű képzésekben oktatókhoz kötődik, akik külföldi tanártovábbképzés vagy önképzés útján már elsajátították ezeket az ismereteket.

Ezzel együtt vannak olyan tanárok, akik a tananyag keretei között maradván, de a lineáris tantervközpontú szemléletről leválva, a taneszközhányt kreatív szabadságként értelmezve mozgásteret és motivációt találnak a nyelvi dimenziók tudatosabb kihasználásában, ami változatosabb munkaformákhoz, színesebb – és talán eredményesebb – tanítási órákhoz vezet. Nemcsak a földrajzoktatás és a földrajztanár-képzés, de az idegen nyelvű tantárgyoktatás egésze szempontjából előremutató lenne ennek a komplex szaktanári gyakorlatnak a feltárása és bemutatása.

5. A földrajz idegen nyelven is az egyik legnépszerűbb választható érettségi tantárgy, ami a szaktanári munka eredményességét igazolja.

A kétszintű vizsgarendszer bevezetése óta 8312 középszintű és 133 emelt szintű földrajz érettségi vizsgára került sor idegen nyelven. A nyilvános adatsorokból egyértelműen kiolvasható, hogy az idegen nyelven ajánlott vizsgatárgyak között a földrajz a legnépszerűbb választható tárgy, megelőzve a többi természettudományos tárgyat a matematika kivételével. Napjainkban jellemzően 4-5 nyelven tesznek érettségi vizsgát a tanulók: a vizsgák negyötöde

német és angol nyelvű, a többi vizsga jellemzően újlatin vagy horvát nyelvű. A tantárgy helyzetében bekövetkező változások (óraszám- és presztízscsökkenés) eredményeként visszaeső vizsgaszámok az utóbbi években stabilizálódtak, sőt, az emelt szinten vizsgázók száma ugrásszerűen megnőtt. Az idegen nyelven vizsgázók döntő többsége ugyanakkor csak középszintű vizsgát tesz, jellemzően az országos vizsgaátlag feletti teljesítménnyel. Vizsgaszámok és vizsganyelvek terén elég változatos területi eloszlás rajzolódik ki, Budapest mellett Hajdú-Bihar, Baranya és Veszprém emelhető ki (a magas vizsgázói létszám mellett a nyelvi paletta is igen színes), míg egyes vármegyékre alig vagy egyáltalán nem jellemző, hogy földrajzból idegen nyelven érettségiznének a tanulók. A debreceni kétnyelvű programok eredményessége a vidéki központok között kiemelkedőnek számít.

A felkészülést segítő taneszközök hiányában az érettségi feladatsorok és javítási útmutatók jelentik a szaktanárok számára az egyetlen, minden nyelven elérhető forrást, ugyanakkor a feladatlapok megfogalmazása, a magyar és nem magyar szaknyelv közötti megfeleltetési problémák (pl. értelemzavaró kifejezések), valamint a tükörfordításból adódó egyenetlenségek miatt ezeket nem igazán lehet hiteles forrásnak elfogadni. Ezzel is magyarázható, hogy miért mutat megosztottságot a tanulók érettségi szándékához való „hozzáállás” az iskolák és a szaktanárok körében. Az idegen nyelvű földrajzvizsgák tartalmi sarokpontjai hiányosak és kidolgozatlanok, a fenti vizsgaszámok azonban komoly motivációt és kiemelkedő szaktanári felkészítő munkát tükröznek. Az érettségi felkészítés tehát tehetséggondozásnak és akár önképzésnek is tekinthető.

A földrajz érettségi koncepciójának friss változásai lehetővé teszik a projektérettségit, amely egyelőre nem feltétlenül jelent valódi választási lehetőséget, noha számos olyan készség (kutatómódszertan, szöveg- és ábraszervezés) fejlesztésére alkalmas, amelyre a tanulóknak szüksége lesz a felsőoktatásban. A projekt- és esszéjellegű feladatok földrajzoktatásból hiányzó előképe, az idegen nyelvű szövegalkotás nehézsége, az alacsony szintű tanulói (és tanári) motiváció, valamint a mesterséges intelligencia betörése megkérdőjelezi a projektérettségi létjogosultságát. Ugyanakkor a szigetyszerű szaktanári jó gyakorlatok, az IB-tanrendű oktatásból érkező tapasztalatok (pl. terepgyakorlat-szervezés, terepi kutatás és adatgyűjtés, mentorálás) megismertetése a kollégákkal segíthet abban, hogy a projektérettségi szándékát kevésbé támogató szaktanárok véleményét megváltoztassa.

6. A tanárképzés nem készít fel érdemben a földrajz idegen nyelven történő tanulására, ezért nagyobb igény van a terület tanártovábbképzésben való megjelenésére, valamint a hálózatépítés és a tudásmegosztás csatornáinak bővítésére.

A kétnyelvű oktatás feltételeinek megteremtése az oktatásirányítás és a tanárképzés oldaláról egyaránt komoly kihívást jelent évtizedek óta. A részkutatások keretében feltárt problémákban egyszerre jelenik meg a kétnyelvű oktatási formák szükségleteinek kielégítését marginálisan kezelő oktatáspolitikai szemlélet és a földrajz – mint tantárgy és tudományterület – és a földrajzi tudás fokozatos visszaszorulásának trendje. Ennek ellenére a kétnyelvű oktatásban a nyelvtanulási motiváció, a földrajzi témák idegen nyelvű környezetbe ültetése és a kompetencia-fejlesztés hagyományos földrajzórától és nyelvórától egyaránt eltérő formái – sőt, igény szerint az érettségi vizsga lehetősége – inkább erősítik a tantárgy presztízsét, új lökést adva a földrajztanuláshoz.

<p>Pályafutásomra visszatekintve csak saját magamra támaszkodhattam, kerestem a lehetőségeket a fejlődésre. Elsősorban külföldön volt erre lehetőség. Magyarországon csak alulról, a pedagógusoktól jövő kezdeményezések vezettek többé-kevésbé előrelépéshez. Sajnos az oktatási tárca nem nyújt módszertani segítséget a kéttannyelvű oktatáshoz.</p>	<p>A hazai német nyelvű tankönyvek elérhetőek az iskolánkban, de az anyanyelvi könyveket nekem kellett beszereznem saját költségemre Németországból, Ausztriából. Ezeknek a beszerzése elsősorban saját magam felé elvárás, szeretném ezzel szakmailag, nyelviileg és módszertanilag növelni az óráim színvonalát, hatékonyságát.</p>	<p>Több sebből várják a rendszer. A szaktanárok és a diákok számára sem létezik olasz nyelvű földrajz könyv, ami az érettségi követelmények alapján készült. 17 év szakmai múlt után kerültem a gimibe és kezdtem el a tárgyat olaszul tanítani és nem egy kifejezésnek kellett utána néznie, rengeteg időt szántam a prezentációk fordítására.</p>
<p>A spanyol nyelv azért sajátos eset, hiszen kb. a 7 spanyol-magyar kéttannyelvű gimnáziumra korlátozódik. Egy angol szakos kolléga el sem tudja képzelni, micsoda munka a majdnem semmiből tananyagot előállítani. Halmozottan hátrányos a helyzetünk: drasztikusan csökkent az óraszám, szinte megtaníthatatlan a tananyag. Mivel a diákok nemigen érettségiznek földrajzból, a motiváció sem egyszerű. Még aztán hozzánk nem jönnek kéttanos átsulikból némileg már előképzett diákok. Nincs tankönyv, atlasz, digitális tananyag. Küzdelem van.</p>		<p>A francia két tanítási nyelvű képzésben még kevesebb tankönyv, atlasz van a földrajz tanításhoz, mint angol nyelven. A Francia Intézet és az Alliance Française nyújt segítséget abban, hogy hozzájussunk a Franciaországból földrajz tankönyvekhez, viszont ezek az érettségi követelményeinek nem felelnek meg.</p>
<p>Nemzetiségi oktatásban a tankönyvellátás más rendszerű, mint a két tanítási nyelvű oktatásban, gondolkodok pl. az állami finanszírozásra, ami az utóbbi képzési formában nincs. Így - vélelmezem - a kéttannyelvű képzésben a tankönyvek, egyéb taneszközök beszerzése sokkal problematikusabb.</p>	<p>A tagozatok megmaradásának érdekében kell az utánpótlás, fontos, hogy a hallgatók megismerkedjenek a kéttanos nyelv- és tantárgyi oktatás sajátosságaival. De leginkább a pótlék visszaállítása lenne a motiváló, mert igazságtalan, hogy ennyi pluszmunka nincs megbecsülve. Pedig szerintem ez a szakma (egyik) csúcsa, engem ez tartott meg a pályán.</p>	<p>Nem ugyanaz az érettségi feladatsor, mint a magyar nyelven érettségizők esetében. A magyar nyelvű feladatok fordításában rendszeresen vannak hibák, melyek félrevezetőek lehetnek. A szemelvények megértése sokkal nehezebb idegen nyelven, mint magyarul.</p>
<p>Nálunk a német nemzetiségi népismeret tantárgy bevezetése után senki sem érettségizett németül földrajzból, ezért nem is az érettségi tételekre készültünk, hanem sokkal inkább a nyelv szélesebb megismertetésére használtuk a földrajztanítást. Ezzel a szakmai ismeretanyag átadásának mélysége nem volt azonos az anyanyelven tanult földrajzórakéival, ezt be kell látni. Most, hogy már nem tanítjuk németül a földrajzot, úgy érzem, rengeteg munkám ment kárba....</p>	<p>A Spanyol Nagykövetség évente biztosít keretösszeget, hogy tankönyveket rendeljünk Spanyolországból. Onnan már rengeteg földrajz (és egyéb) tankönyvünk van, viszont a magyar kerettantervhez illeszkedően semmi nincs. Minden tananyagot magam dolgoztam ki, ami az elején nagyon nagy munka volt.</p>	<p>Rengeteg energiát jelent egy tantárgyat célnyelven tanítani, de az én intézményemben nem jár érte plusz juttatás. Nem tudom, hogy máshol jár-e, de anyagilag feltétlenül értékelni kellene az extra munkát (és a tudást is).</p>
<p>Nem feltétlen lesz egy hallgatóból célnyelven tanító pedagógus, ha nem olyan iskolában helyezkedik el. Miért kellene erre mindenkit képezni?! Mondjuk nem lenne rossz.</p>	<p>Sajnos úgy érzem, hogy az oktatásirányítás részéről a célnyelvi oktatás elhanyagolt, marginális. Nagyon jó lenne, ha legalább az érettségi követelményeket lefordítanák, így legalább a topográfia és a szakszókincs tekintetében jobban fel lehetne készíteni a diákokat az érettségire.</p>	<p>A földrajzot német nyelven oktatókat a Geogruppe2004-be tömörítettük. Azóta rendszeresen vannak évente továbbképzések a kollégák számára, iskolai és országos vetélkedők a diákok számára. A tantárgyakat oktató tanárok szakmai és módszertani továbbképzését a Goethe Intézet, a ZfA és a német nemzetiségi önkormányzat támogatja anyagilag.</p>
<p>A földrajz tantárgyi "lobbi" szinte nulla, a kéttannyelvű iskolák érdekérvényesítő képessége szintén nem túl erős.</p>	<p>A földrajzoktatás helyzete itt igen sajátos – az elképzelhető legheterogénebb nyelvi csoportot (magyarul nem tudó anyanyelviéktől az A1-es szintig, egy osztályban) kell oktatni tulajdonképpen bármiféle releváns tankönyv, munkafüzet hiányában. Véleményem szerint a kisebbségi nyelven történő földrajzoktatáshoz köthető alapvető feltételek sem adóttak. Ennek a helyzetnek számos oka és eredője van magától a kisebbségi érdekképviselőttől egészen a gazdasági okokig... de sajnos a kérdőív módszertani jellege nem az itteni problémákról szól – a módszertanig itt nem jutunk el.</p>	
<p>Szívesen venném, ha a kérdőívet kitöltők valamilyen formában "egymásra" találhatnának pont a fenti okok miatt. Nagyon kevés információ van arról, hogy létezik-e ilyen fórum vagy továbbképzés.</p>		

62. ábra. Szaktanári vélemények a kérdőíves felmérésből

Ha csak a végzettséget nézzük, rengeteg képesített tanárra számíthatnának a kétnyelvű intézmények. A földrajz és egy nyelvszak egymástól független elvégzése – esetleg egy felsőfokú nyelvvizsga megszerzése – papíron valóban képesít a feladatra, de mint látható, a napi tanítási gyakorlat ennél sokkal összetettebb pedagógiai feladatokat és tudatosabb szakmódszertani tudást igényel, amelyhez még a gyakorló tanároknak is szakmai támogatásra lenne szükségük, nemhogy a pályakezdőknek. A válaszadók többsége szerint a tanárképzésben és a tanártovábbképzésben is meg kellene jelennie a tantárgyak idegen nyelven való tanításához célzó ismereteknek. Tematikus képzésekre ma alig találunk példát – a korábbi képzések megszűntek, újak nem indultak. (A felmérésben megfogalmazódó igény ellenére a 2025-ben elindított új tanártovábbképzési koncepcióban sem indult még olyan képzés, amely kifejezetten a tantárgyaikat idegen nyelven tanító kollégákat szólítaná meg.)

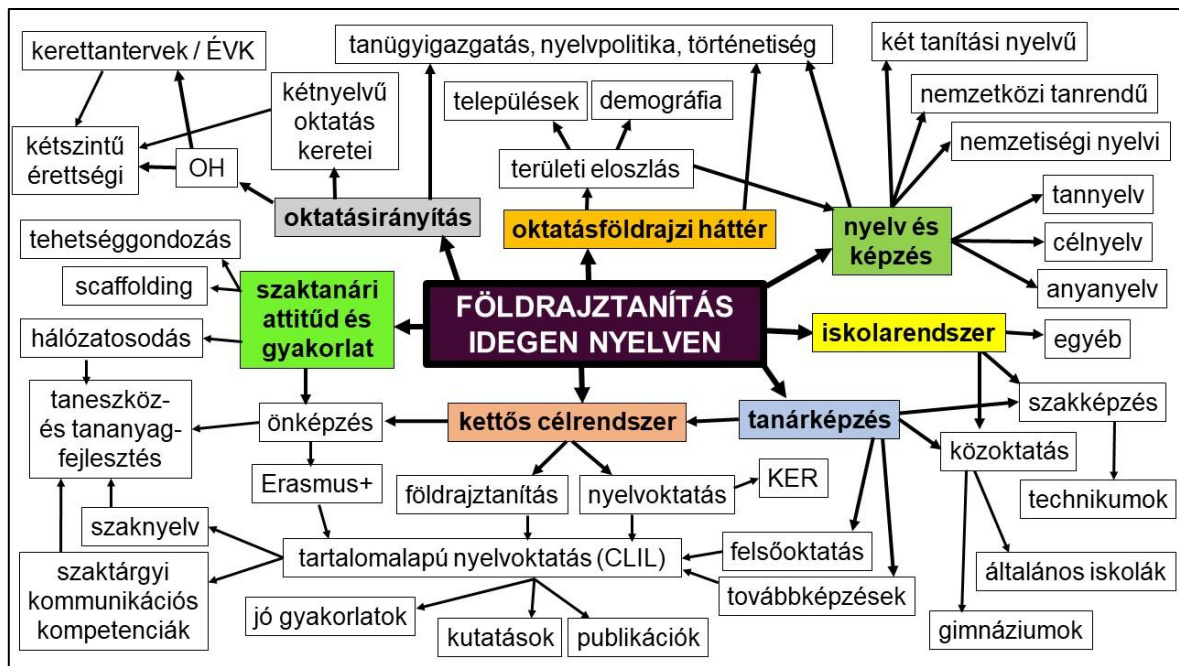
A kétnyelvű földrajztanításban tehát – a taneszközhiányból és a módszertani nyitottságból egyszerre fakadó látszólagos mozgástér ellenére – nagyon nehéz kiteljesedni, különösen akkor, ha alacsonyabb óraszámokban és a szakmai fejlődésre, önképzésre kevésbé motivált környezetben tanítja a tárgyat a kolléga. Erre remekül rávilágítanak a kérdőíves felmérés során velem megosztott szaktanári vélemények (62. ábra). Mivel a tantárgypedagógiai összekapcsolódás és a szakmai hálózatosodás csak korlátozottan valósul meg az egyes képzési programok között, sokkal több olyan szakmai programra (kurzus, workshop, szakmai nap, konferencia, tanulmányi versenyek) lenne szükség, amelyek a networking mellett a kollégák eszközszintű tudását, CLIL-tudatosságát is erősítené.

12.2. Javaslatok a kutatási eredmények felhasználására

Ez a disszertáció egy mélyfúrás a kétnyelvű iskolai közegben, amely a földrajztanítás, a nyelvpedagógia, a neveléstudományi és oktatásföldrajzi kutatások szempontjait egyszerre vizsgálva próbálja bemutatni a földrajz idegen nyelven történő tanításának társadalomföldrajzi és tantárgypedagógiai hátterét, valamint a szaktanári gyakorlat eredményességét meghatározó tényezőket (63. ábra). Az iskolai kétnyelvűség és az idegen nyelvű tantárgyoktatás vonatkozásában ennyire komplex megközelítésű és mélységű tantárgyspecifikus elemzésre korábban még nem került sor, eredményei mind a földrajzoktatás, mind a neveléstudomány oldaláról újszerűnek és értékesnek tekinthetők. A kutatás interdiszciplináris jellege a több mint 100 tételes irodalomjegyzékben is tetten érhető.

Minden tantárgypedagógiai kutatásban központi szerepet játszik a szaktanári tevékenység. A felmérés tanúsága szerint a földrajzot idegen nyelven tanítók egy igen heterogén, a földrajzi és a nyelvi készségfejlesztést változó arányban, de hatékonyan ötvöző szaktanári gyakorlat folytató, de az érettségi vizsgák tapasztalatai alapján kifejezetten eredményes szaktanári csoportot alkotnak, melynek én is része vagyok. A témaválasztás és a személyes érintettség miatt nem akartam – és úgy érzem, nem is igazán lehet – különválasztani a gyakorló szaktanári és a kutatói „én”-t, főleg azért, mert az oktatás különböző szegmenseiben és szintjein szerzett tapasztalatok segítenek a vizsgálati eredmények értelmezésében.

A kutatás során végig törekedtem arra, hogy az elméleti megalapozottság, az empirikus vizsgálati módszerek, az informális adatgyűjtés tapasztalatai és a saját tanítási gyakorlatomban szerzett ismeretek egyensúlyban maradjanak, ezáltal – a „bennfentesség” ellenére is – objektív, referenciaértékű tudományos munka szülessen.



63. ábra. Az idegen nyelvű földrajzoktatás kutatásának gondolattérképe (saját szerkesztés).

Rész kutatásaim eredményei már valamilyen formában eljutottak a szakmai közösségekhez, de a disszertációra épülő további vizsgálati témák, szakmai kooperációs lehetőségek is foglalkoztatnak. A kutatást érdemes lenne folytatni a földrajzoktatáson belüli jó gyakorlatok megismerésével, a szaktanárok konkrétabb projektekbe való bekapcsolásával, valamint – a földrajz szaktárgyi keretein túllépve – más tantárgyak idegen nyelven történő tanításának vizsgálatával, elsősorban az alábbi kérdések mentén:

- Mely pontokon és milyen formában kellene Ön szerint megerősíteni a kétnyelvű intézmények és az idegen nyelvű tantárgyoktatás munkájának szakmai háttérét és kapcsolatrendszerét?
- Fontosnak tartja-e, hogy a tartalomalapú nyelvoktatás különböző modelljei szervezesebben beépüljenek a kétnyelvű oktatás tartalmi szabályozásába?
- Szükségesnek tartaná-e, hogy összehangolt központi tanészkezőfejlesztés induljon az idegen nyelven oktatott tantárgyak tanításának támogatására, a szaktanárok bevonásával?
- Szükségesnek tartaná-e, hogy tematikus tanártovábbképzések induljanak a kétnyelvű programokban oktató tanárok számára?
- Fontosnak tartja-e, hogy a tanárképzés a jelenleginél hatékonyabb, gyakorlatiasabb formában segítse a tantárgyaikat idegen nyelven tanító pályakezdő tanárok és tanárjelöltek felkészítését?
- Ön szerint milyen formában kellene az intézményeknek és a szaktanároknak aktívabb szerepet vállalnia a kétnyelvűség eredményeinek népszerűsítésében (pl. versenyek, közös szakmai nap/konferencia szervezése, továbbképzések, kutatások támogatása)?

A kutatásból az is kiderül, hogy érdemes lenne a szaktanárok tudását és érdeklődését olyan projektekbe csatornázni, amelyekből a kétnyelvű intézményrendszer valóban profitál, hiszen saját gyakorlatukon keresztül éppen azt a szemléletet tudnák képviselni (például a

taneszközfejlesztésben vagy a tanártovábbképzésben), ami az oktatásirányítás világából évtizedek óta hiányzik. Ismerve ugyanakkor a köznevelési rendszer rugalmatlanságát, a kétnyelvű programok igényeinek, véleményének figyelmen kívül hagyását és az oktatás szintjei közötti kommunikáció minőségét, még a leginkább motivált kollégákban is kétséget kelt egy-egy ilyen szakmai együttműködés életszerűsége.

A fenti tanulságok tükrében kijelenthető, hogy a kétnyelvű iskolák mindennapjait meghatározó keretrendszer egésze is átgondolásra érdemes. Egy proaktív, a kétnyelvűség értékeit becsülő, a képzések egyedi igényeire odafigyelő kommunikációs környezetben sokkal korszerűbben és eredményesebben is működhetnének ezek a programok. A kutatás egyik deklarált célja, hogy az idegen nyelvű földrajztanítás „láthatóvá” tételével aktív párbeszédet kezdeményezzen a kétnyelvű iskolák, a szaktanárok, az egyetemi képzőhelyek, a szakmai közösségek és az oktatásirányítás között. Ebből fakadóan a földrajzos – és tágabb értelemben a természettudományos, sőt, akár akadémiai – szakmai közösségeknek elemi érdeke és kötelessége lenne felkarolni az idegen nyelvű tantárgyoktatás ügyét.

Meggyőződésem, hogy az idegen nyelvű földrajzoktatás vizsgálatának eredményei nemcsak a kétnyelvű oktatás hazai szakirodalmát, hanem más tudományterületek tantárgypedagógiai és szakmódszertani dimenzióit is gazdagítják majd.

Irodalomjegyzék

- Bakti, M. – Szabó, K. (2016). Exploring CLIL teaching materials in Hungary. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 16(2), pp. 1-10. <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. (Eds.). *Többszínűség és kutatás*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, pp. 57-66. <http://www.igypk.hu/kiado/wp-content/uploads/2023/09/Tobbnyelvuseg-es-kutatas-v6-online.pdf>
- Bálint D. – Pirisi G. – Trócsányi A. (2018). Adalékok a földrajz tantárgy szemléleti kérdéseire a nemzetközi földrajzi olimpia tapasztalatai alapján. *Földrajzi Közlemények*, 142(3), pp. 235-246. https://epa.oszk.hu/03000/03022/00017/pdf/EPA03022_foldrajzi_kozlemenyek_2018_3_235-246.pdf
- Bálint, D. (2022). Öttusán át a triatlonig – a nemzetközi földrajzi olimpia és a hazai válogatóverseny felépítésének összehasonlító elemzése. *Földrajzi Közlemények*, 146(1), pp. 33–47. <https://doi.org/10.32643/fk.146.1.3>
- Bálint, D. (2024). Versenyfelkészítés mint tantárgy – tapasztalatok egy magániskolából. *GeoMetodika*, 8(1), pp. 49-66. https://epa.oszk.hu/03200/03269/00020/pdf/EPA03269_geometodika_2024_01_049-066.pdf
- Barta, R. (2018). Klebelsberg Kunó és a Sárospataki Angol Internátus. *Gerundium*, 9(3), pp. 84-101. https://matarka.hu/cikk_list.php?fusz=193008
- Bibó I. D. (1996): A földrajz a Nemzetközi Érettségi oktatási rendszerében. *Új Pedagógiai Szemle*, 46(5), pp. 69–75. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00222/pdf/EPA00035_upsz_1996_05_069-075.pdf
- Bognár, A. (2000). A két tanítási nyelvű oktatás – Tizenkét „nem tucat”-év a magyar közoktatásban, 1987-1999. *Modern Nyelvoktatás*, 6(1), pp. 56-63. https://epa.oszk.hu/03100/03139/00053/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatás_2000_01_056-064.pdf
- Bognár, A. (2005). A tartalom fontossága az idegen nyelvek oktatásában – is. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(9), pp. 37-45. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00095/2005-09-ta-Bognar-Tartalom.html>
- Bognár A. (2018): Az IB-story: a két tanítási nyelvű oktatásra épülő Nemzetközi Érettségi (International Baccalaureate – IB) program története Magyarországon 1989-től. Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest. <http://www.kettannyelvu.com/public/bognaraniko%20ib%20story%202.pdf>
- Byca, M. (2011) Bilingual geography education models through the English language in Polish schools. *Prace i Studia Geograficzne*, 48, pp. 187–196. <https://bibliotekanauki.pl/articles/2084565.pdf>

- Chmelařova, K. (2017). *Materials for CLIL Geography Lessons at Secondary Schools*. Doktori értekezés. Masaryk University, Brno.
https://is.muni.cz/th/tb8gp/Chmelařova_thesis_Text.pdf
- Chrappán, M. (2017). A természettudományi tárgyak helyzete és elfogadottsága a közoktatásban. *Magyar Tudomány*, 178(2017)11, pp. 1352–1368
https://www.epa.hu/00600/00691/00170/pdf/EPA00691_mtud_2017_11_1352-1368.pdf
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Coyle, D. – Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL - Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Csorba, P. (2017). A magyar földrajzoktatás küldetése és stratégiai jövőképe a közoktatásban – a Magyar Földrajzi Társaság állásfoglalása.
<http://www.foldrajzitorsasag.hu/informaciok/216-a-magyar-foldrajzi-tarsasag-allasfoglalasa>
- Dalton-Puffer, C., Hüttner, J., & Nikula, T. (2024). The conceptualisation of disciplinary literacies in CLIL. In Hüttner, J. & Dalton-Puffer, C. (Eds.), *Building Disciplinary Literacies in Content and Language Integrated Learning* (pp. 1-26). Routledge.
- Donert, K., Podgórski, Z., & Charzyski, P. (2008). *Bilingual Geography – aims, methods and challenges*. Herodot Network & Association of Polish Adult Educators.
<https://bit.ly/4kbL66T>
- Doró, K. (2005). A szegedi magyar–francia két tanítási nyelvű képzés: Iskolaválasztás és nyelvhasználat. *Modern Nyelvoktatás* 11(1), pp. 29–47.
https://epa.oszk.hu/03100/03139/00070/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatás_2005_01_029-047.pdf
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. European Commission.
- Federmayer, K. (2005). Hogyan lesz az elsőből utolsó? – Működési anomáliák a két tanítási nyelvű oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(5), pp. 24-29.
<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00092/2005-05-ta-Federmayer-Hogyan.html>
- Fehérvári, A. (2009). Kik a nyelvi előkészítő képzés nyertesei? *Iskolakultúra*, 19(9), pp. 62-70.
https://real.mtak.hu/58060/1/7_EPA00011_iskolakultura_2009-9.pdf
- Fischer, M. – Öveges, E. (2008). A Világ – Nyelv pályázati csomag háttere és megvalósítása (2003-2006). http://www.okm.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny_fischer_oveges_090115.pdf
- Föglein, G. (2004). Nemzetiségi oktatás a Kádár-korszakban. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(9), pp. 82-94. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00084/2004-09-mk-Foglein-Nemzetisegi.html>

- Gálné Mészáros, B. (2007). Szaknyelvi előkészítés a magyar-német tannyelvű gimnáziumokban. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(10), pp. 68-79.
<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00117/2007-10-ta-Galne-Tanuloi.html>
- Gyulavári T. – Kállai, E. (2010). A jövevényektől az államalkotó tényezőkhöz - A nemzetiségi közösségek múltja és jelene Magyarországon.
<https://www.kallaierno.eu/wp-content/uploads/2023/01/jovevenyektol.pdf>
- Heidari, N., Feser, M. S., Scholten, N., Schwippert, K., & Sprenger, S. (2022). Language in primary and secondary geography education: a systematic literature review of empirical geography education research. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 32(3), pp. 234–251.
<https://doi.org/10.1080/10382046.2022.2154964>
- Horváth, Zs. – Lukács J. (2005). A kétszintű érettségi vizsga. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(4).
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-ketszintu-erettsegi-vizsga>
- Hüttner, J. – Bakti, M. (2024). 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. *Modern Nyelvoktatás*, 30(3-4), pp. 118-128.
<https://doi.org/10.51139/monye.2024.3-4.118.128>
- Kállai, E. (2023). Nemzetiségi oktatás Magyarországon. *REGIO*, 31(1), pp. 104–132.
<https://regio.tk.hu/wp-content/uploads/regio-2023-1-05-kallai.pdf>
- Kaplár Fehér, K. (2006). Teaching Geography in English in bilingual schools. Szakdolgozat, ELTE-CETT. <https://opac.elte.hu/Record/opac-EUL01-000384601>
- Kapronczay, K. (2015). Lengyel oktatásügy Balatonbogláron (1939-44). *Könyv és Nevelés*, 17(2), pp. 106-112.
https://epa.oszk.hu/03300/03300/00024/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2015_2_106-112.pdf
- Kapusi, J. (2019). Homeland Geography – case studies in teaching the geography of Hungary in bilingual secondary schools and international programmes. – In: Varga A. – Andl H. – Molnár-Kovács Zs. (szerk.): *Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok*. Absztraktkötet. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Pécs.
- Kapusi, J. (2021a). A földrajzoktatás egyedi vonásai és a hazánkkal kapcsolatos földrajzi ismeretek megjelenítési lehetőségei a Nemzetközi Érettségi (IB) Diploma Programjában. *GeoMetodika*, 5(2), pp. 37-51. https://geometodika.hu/wp-content/uploads/GM_12_2021_05_02.pdf
- Kapusi, J. (2021b). A kétszintű földrajz érettségi vizsgálata a célnyelvűség szemszögéből – eredmények, kihívások, tapasztalatok. *Modern Geográfia*, 16(4), pp. 25–47.
<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*, pp. 377-384.
<https://doi.org/10.18509/GBP22377k>

- Kapusi, J. (2023a). Az idegennyelvű földrajzoktatás jelentősége az észak-alföldi régió két tanítási nyelvű középiskolai programjaiban. *Régió kutatás Szemle*, 8(2), pp. 46-60. <https://doi.org/10.30716/RSZ/23/2/5>
- Kapusi, J. (2023b). „Gondolatok a földrajz érettségi tartalmi és formai megújításával kapcsolatban” (előadás), Nemzeti Pedagóguskar Földünk-környezetünk tagozat (2023.10.17.) https://www.researchgate.net/publication/377556151_Gondolatok_a_foldrajz_erettsegi_tartalmi_es_formai_meguujitasaval_kapcsolatban
- Kapusi, J. (2024a). Tartalom és nyelv integrációjának kérdései a hazai idegen nyelvű középiskolai földrajzoktatás gyakorlatában. *Modern Nyelvoktatás*, 30(3-4), pp. 75-100. <https://doi.org/10.51139/monye.2024.3-4.75.100>
- 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), pp. 51-73. <http://doi.org/10.46827/ejfl.v8i2.5398>
- Kapusi, J. (2024c). Projektszemlélet és tantárgyköziség – a Nemzetközi Érettségi (IB) program 10 éve a debreceni TÁG-ban (poszter). Országos Neveléstudományi Konferencia, Debrecen, 2024. október.
- Kapusi, J. (2024d). Napjaink kihívásai a kétnyelvű oktatásban, aktuális kutatások az idegennyelvű tantárgyoktatásban. Workshop. In: Változó világ, átalakuló nevelés-oktatás-képzés. Konferenciakötet, XXVI. Országos Közoktatási és Szakképzési Szakértői Konferencia, Eger, 2024. november 5-7., pp. 509-511.
- Kapusi, J. (2025). Taneszközök, tananyagfejlesztés és tananyagmegosztás az idegen nyelvű középiskolai földrajzoktatásban. *GeoMetodika*, 9(1), pp. 43-67. https://geometodika.hu/wp-content/uploads/2025/01/GeoMetodika_2025_01.pdf
- Kapusi, J. (2026). Content and language integration in geography teaching – A Hungarian perspective. *European Journal of Educational Research*, 15(1), 165-182. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.15.1.165>
- Kárpáti, F. (2024). Scaffolding a német nyelvű földrajzoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 30(3-4), pp. 101-117. <https://doi.org/10.51139/monye.2024.3-4.101.117>
- Katona, Á. – Farsang, A. (2012). Bilingvális földrajzoktatás – a földrajzi ismeretátadás hatékonysága idegen nyelven. *A Földrajz Tanítása*, 20(1), pp. 20–27. https://www.mozaik.info.hu/Homepage/pdf/folyoirat/A_foldrajz_tanitasa_2012-1.pdf
- Keszei, I. (2007). A két tanítási (angol) nyelvi tagozat tankönyv ellátási gondjai. *Könyv és Nevelés*, 9(4), pp. 15–17. http://epa.oszk.hu/01200/01245/00036/pdf/ki_0704.pdf
- Kis, C. (2015). Magyar-spanyol tannyelvű földrajz oktatás. Szakdolgozat, SZTE, Szeged. <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. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/45035/Kd_12358.pdf?sequence=1&mp%3BisAllowed=y

- Kovács, J. (2018). *Iskola, nyelv, siker*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Kovács, J. (2020). A kéttannyelvű oktatás hazai megvalósítása és fenntartása. *Neveléstudomány*, 8(4), pp. 8-11.
<https://ojs.elte.hu/nevelestudomany/article/view/6703/5145>
- Láng, Gy. (2014). Érettségi vizsgatárgyak elemzése – 2009–2012 tavaszi vizsgaidőszakok – Földrajz. Oktatási Hivatal.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/erettsegi_vizsgatargyak_elemzese/foldrajz.pdf
- Márkus, É. (2007). Kisebbségi oktatás – a magyarországi németek. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 9(1), pp. 111-127.
https://epa.oszk.hu/00000/00033/00028/pdf/forum_EPA00033_2007_01_111-128.pdf
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL – Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan.
- Menzlova, B., et al. (2020). *Content and Language Integrated Learning in Slovakia*. Štátny pedagogický ústav. National Institute for Education.
<https://www.statpedu.sk/files/sk/vyskum/publikacna-cinnost/publikacie/monografia-clil-in-slovakia-eng-final-ok-web.pdf>
- Mihály, I. (2009). Európai áttekintés a két tannyelvű oktatás tapasztalatairól. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00103/2006-05-vt-Mihaly-Europai.html>
- 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*, 8(1), pp. 61-84.
<https://eurogeojournal.eu/index.php/ejg/article/view/280/221>
- Nagy, A. (2015). Két tanítási nyelvű kereskedelmi iskolák Magyarországon a két világháború között in: Torgyik Judit (szerk.): Százarcú pedagógia (Komárno, 2015), pp. 170-178.
<http://www.irisro.org/pedagogia2015januar/42NagyAdrienn.pdf>
- Nagy, N. (2019). *A hatalom nyelve – a nyelv hatalma*. Dialóg Campus, Budapest.
- Neumann, V. (2021). Megőrizve megújítani – a földrajz érettségi vizsga új vonásai. *GeoMetodika*, 5(3), pp. 95-100.
https://epa.oszk.hu/03200/03269/00013/pdf/EPA03269_geometodika_2021_03_095-100.pdf
- Nikolov, M. (2007). A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó Irén (szerk.): Fókuszban a nyelvtanulás. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, pp. 43–72.
<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/fokuszbzan-nyelvtanulas/nikolov-marianne>
- Nikolov, M. (2011). Az idegen nyelv tanulása és a nyelvtudás. *Magyar Tudomány*.
<http://www.matud.iif.hu/2011/09/04.htm>
- Nikula, T., Dafouz, E., Moore, P., & Smit U. (2016). *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*. Multilingual Matters.

- Orosz, L. (2017). „a birodalmi német gyermekeket [...] Magyarország régi becses kultúrájában jártassá teszik” – A budapesti Németbirodalmi iskola, 1908-1944. *Közép-Európai Közlemények*, 10 (4), pp. 120-135. http://acta.bibl.u-szeged.hu/51092/1/kek_039_120-135.pdf
- Öveges, E. (2018) A nyelvi előkészítő évfolyam kezdete és megvalósulása: tapasztalatok és eredmények. *Magyar Pedagógia*, 118/1., pp. 55–71. (2018) https://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/Oveges_Mped20181.pdf
- Paja, L. (2019). Oktatási anyagok a két tannyelvű földrajz oktatásban: gimnáziumi földrajz tankönyvek. Szakdolgozat, SZTE-JGYPK Alkalmazott Humántudományi Intézet, Modern Nyelvek és Kultúrák Tanszék, Szeged. <https://diploma.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/90498/>
- Papp, Á. (2024): Zöld Föld program – tantárgy, szemlélet és életmód. *GeoMetodika*, 8(2), pp. 87-97. <https://geometodika.hu/zold-fold-program-tantargy-szemlelet-es-eletmod/>
- Papp, B. (2023). Reasons Behind School Selection: The Case for Hungarian-Italian Bilingual Education. In: Molnár-Kovács, Zs., Andl, H. & Steklács, J. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományban 2022 – 21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség* (pp. 117-122). PTE, Pécs. <https://bit.ly/3HbPEvc>
- Papp, B. (2024). Educazione bilingue – Geografia in Italiano. *Quaestiones Romanicae*, XI(2), pp. 246-254. https://ciccre.uvt.ro/sites/default/files/2024-07/qr_xi_2_beata_papp.pdf
- Pelles, T. (2006). *A magyar-olasz két tanítási nyelvű oktatás*. PTE, Pécs.
- Pérez-Cañado, M. L. (2011). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), pp. 315–341. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>
- Pethő, A. (2005). Teaching geography in English in Hungarian secondary schools: A vocabulary teaching perspective. Szakdolgozat, ELTE-CETT, Budapest. <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. (Eds.), *Geography in European higher education. Teaching Geography in and about Europe* (pp. 50-57). Herodot Network & Association of Polish Adult Educators. https://www.researchgate.net/publication/265736818_Teaching_geography_in_and_about_Europe
- Sárközy Á. (2007): Két tanítási nyelvű képzés a debreceni Fazekas Mihály Gimnáziumban. *Könyv és Nevelés*, 9(4). <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/ket-tanitasi-nyelvu-kepzes-a-debreceni-fazekas-mihaly-gimnaziumban>
- Seres, Z. – Makádi, M. (2022). Változik-e a földrajztanítás módszertani kultúrája? *Iskolakultúra*, 32(3), pp. 84–102. DOI: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.3.84>
- Sherwin, H. (2021). CLIL in Hungarian bilingual schools. In: Makkos, A., Kecskés P. & Boldizsár, B. (Eds.), *A múltból táplálkozó jövő – hagyomány és fejlődés* (pp. 504-514). XXV. Apáczai-napok Konferenciakötet, Széchenyi István Egyetem. https://lib.sze.hu/images/Apaczai/kiadv%C3%A1ny/2021/11_01_CLIL%20in%20Hungarian%20bilingual%20schools%20Problems%20and%20solutions.pdf

- Teperics, K. (2015). A közép- és emeltszintű földrajz érettségi. In: Teperics, K. – Sáriné Gál, E.– Németh, G.– Sütő, L. – Homoki, E. *Földrajztanítás – válogatott módszertani fejezetek* (pp. 209-220). Debreceni Egyetemi Kiadó
- Teperics K. – Szilágyiné Czímre K. – Márton S. (2016): A tanuló városok és régiók területi megjelenése és társadalmi-gazdasági mutatókkal való kapcsolata Magyarországon. *Educatio*, 25/2., pp. 245-259.
https://epa.oszk.hu/01500/01551/00096/pdf/EPA01551_educatio_2016_2_245-259.pdf
- Timotijevic, S., Dzigurski, A. I., Ivanovic Bibic, L., Solarevic, M., & Sekulic, M. (2023). Student's perceptions of bilingual teaching of geography: A case study – the Republic of Serbia. *South African Journal of Education*, 43(1). <https://doi.org/10.15700/saje.v43ns2a2337>
- Tóth, Á. (2015) A nemzetiségi oktatás irányításának szervezete és tevékenysége Magyarországon az '50-es évek első felében. *Iskolakultúra*, 25(9)
https://epa.oszk.hu/00000/00011/00197/pdf/EPA00011_iskolakultura_2015_09_06.pdf
- Tózsér, Z. (2012): Nyugat-európai orientációjú oktatáspolitikai a két világháború között – A sárospataki Angol Internátus és a pannonhalmi olasz gimnázium. *Zempléni Múzsza*, XII. évf. 3. sz. http://www.zemplenimuzsa.hu/12_3/tozser.htm
- Trentinné Benkő, É. (2014). A kétnyelvű fejlesztés és a pedagógusképzés. *Neveléstudomány*, 2014(3), pp. 89-108. <https://ojs.elte.hu/nevelestudomany/article/view/6512/4950>
- Trentinné Benkő, É. (2016). Pedagógusnézetek megismerésének lehetőségei a kétnyelvi pedagógusképzés és továbbképzés kontextusában. *Gyermeknevelés*, 4(1), pp. 158-171.
https://epa.oszk.hu/02400/02411/00007/pdf/EPA02411_gyermekneveles_2016_1_158-171.pdf
- Trócsányi, A. (2019). Angol nyelvű földrajzi tanulmányi verseny (Hungarian Geographical Contest). *GeoMetodika*. <https://geometodika.hu/angol-nyelvu-foldrajzi-tanulmanyi-verseny-hungarian-geographical-contest/>
- Ütőné Visi, J. (2004). A kétszintű érettségi tantárgyi vonatkozásai. *Iskolakultúra*, 14(11), pp. 89-98.
https://epa.oszk.hu/00000/00011/00087/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_11_089-098.pdf
- Ütőné, Visi J. (2006) Az átalakuló földrajzoktatás – változó érettségi vizsga. In: Horváth Zs. – Lukács J., *Új érettségi Magyarországon – Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Ütőné Visi, J. (2008). A kétszintű érettségi kihívásai a földrajz tantárgyban. In: Bánkúti, Zs. – Lukács, J., *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés*. (pp. 273-286). Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Ütőné Visi, J. (2019). Gondolatok a földrajz érettségiről a vizsgázók számának tükrében. *GeoMetodika*, 2019. november 1. <https://geometodika.hu/gondolatok-a-foldrajz-erettsegirol-a-vizsgazok-szamanak-tukreben/>
- Ütőné Visi, J. (2020). Előrehozott érettségi újratöltve. *GeoMetodika*, 2020. február 2. <https://geometodika.hu/elorehozott-erettsegi-ujratoltve/>

- Vámos, Á. (1994). Töredékek a kétnyelvű iskoláztatás múltjából: francia és olasz gimnázium a két világháború között. *Új Pedagógiai Szemle*, 44(12), pp. 7-13.
https://epa.oszk.hu/00000/00035/00205/pdf/EPA00035_upsz_1994_12_007-013.pdf
- Vámos, Á. (1998). *Magyarország tannyelvi atlasza*. Keraban Kiadó.
- Vámos, Á. (2007). Kétszintű érettségi vizsga a két tanítási nyelvű középiskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(3-4), pp. 104-113.
<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00112/2007-03-ta-Vamos-Ketszintu.html>
- Vámos, Á. (2008). Változó társadalom – növekvő „nyelvéség” – Az ún. kéttannyelvű gimnáziumok fejlesztése és e fejlesztés hatása a közoktatásra. *Fordulópont*, 9(2), pp. 17-40. https://www.fordulopont.hu/FP-40_vamos.pdf
- Vámos, Á. (2009). A két tanítási nyelvű iskolák tankönyv- és taneszközellátottsága és ennek hatása a tannyelvpedagógiára. *Magyar Pedagógia*, 109(1), pp. 5-27.
<https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/409/396>
- Vámos, Á. (2011). Migránsok iskolái. *Educatio*, 2011/2, pp. 194-207.
https://epa.oszk.hu/01500/01551/00056/pdf/educatio_EPA01551_2011-02-tan5.pdf
- Vámos, Á. (2017). *Kétnyelvű oktatás Magyarországon – tannyelvpolitika, tannyelvpedagógia*. Akadémiai nagydoktori értekezés, ELTE. https://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.
- Várkuti, A. (2010a). *A két tannyelvű oktatás hatása a tanulók felszíni és kognitív nyelvi kompetenciájának fejlődésére*. Doktori értekezés, Pannon Egyetem.
https://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2010/Varkuti_Anna_theses_hu.pdf
- Várkuti, A. (2010b). Linguistic Benefits of the CLIL Approach: Measuring Linguistic Competences. *International CLIL Research Journal*, 1(3) 2010, pp. 67-79.
https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_101299
- Zaparucha, A. (2007). How much English teaching in Geography teaching. In Donert, K., Charzyński, P. & Podgórski, Z. (Eds.), *Geography in European higher education. Teaching Geography in and about Europe* (pp. 68-79). Herodot Network & Association of Polish Adult Educators.
https://www.researchgate.net/publication/265736818_Teaching_geography_in_and_about_Europe
- A Földrajztanítás Nemzetközi Alapokmánya (1992). Nemzetközi Földrajzi Unió (IGU)
<https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/11.-Hungarian.pdf>
- A Földrajztanítás Nemzetközi Chartája (2016). Nemzetközi Földrajzi Unió (IGU)
https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2019/03/IGU_2016_eng_ver25Feb2019.pdf
- A Nemzetközi Érettségi program honlapja: www.ibo.org
- Földrajz kerettanterv (9-10. évfolyam)
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/kerettanterv/Foldrajz_K.docx

IKK technikumi rangsor, 2023. <https://ikk.hu/p/technikumi-rangsor-2023>

IKK technikumi rangsor, 2024 https://ikk.hu/p/technikumi-rangsor-2024?fbclid=IwAR0Ue4O_mVUXeualOXrTM44uolb4foHQLWHk2b2DNIJrmei370pGk-gbEk

IKK technikumi rangsor, 2025 <https://ikk.hu/p/technikumi-rangsor-2025>

Középiskola 2023 – A 100 legjobb gimnázium (HVG, 2022)

Középiskola 2024 – A 100 legjobb gimnázium (HVG, 2023)

Középiskola 2025 – A 100 legjobb gimnázium (HVG, 2024)

KarMUN – a Karinthy Frigyes Gimnázium által szervezett ENSZ-modell konferencia:

<https://karmun.hu/>

MNB Versenyképességi program 330 pontban (MNB, 2019)

<https://www.mnb.hu/letoltes/versenykepessegi-program.pdf>

NEFMI országjelentés Magyarország nyelvoktatás-politikai arculatának elkészítéséhez.

Oktatási Minisztérium, 2002-2003

https://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/orszagjelentes_k.pdf

Oktatási Hivatal, kétszintű érettségi vizsgaeredmények: <https://www.ketszintu.hu/publicstat.php>

Útmutató a földrajz tantárgy tanításához a 2020-ban kiadott Nemzeti alaptanterv és kerettantervek alapján (2020). Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport, EKE.

<https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-a-foldrajz-tantargy-tanitasahoz.pdf>

A publikációk és weboldalak utolsó letöltése: 2025. október 31.

Melléklet 1. – A kérdőíves felmérés kérdései

Kérdőív 1.

E-mail cím: Az Ön neve: Az Ön életkora: Az Ön pályán töltött éveinek száma:

Az Ön célnyelvű / idegen nyelvű földrajztanításban eltöltött éveinek száma:

Az Ön PÉM szerinti besorolása. (Többet is megjelölhet.)

gyakornok ped. I. ped. II. mestertanár kutatótanár oktató (szakképzés)

Milyen típusú célnyelvi képzésben dolgozott vagy dolgozik? (Többet is megjelölhet.)

két tanítási nyelvű nemzetiségi nemzetközi tanrendű

Milyen iskolatípusban dolgozik jelenleg? (Többet is megjelölhet.)

*4-6-8 évfolyamos gimnázium szakgimnázium / technikum szakközépiskola
többcélú intézmény nemzetiségi iskola nemzetközi iskola / tanrendű képzés*

Tanított-e korábban földrajzot idegen nyelven más iskolatípusban? (Többet is megjelölhet.)

ált. iskola gimnázium szki/technikum nemzetközi képzés nem tanítottam

Az Ön munkahelyének települése (Bp. esetén kerület is):

Az a célnyelv, amelyen Ön a földrajzot tanítja/tanította.

angol francia horvát német olasz orosz román spanyol szlovák szerb

Az adott nyelv tanításához milyen végzettséggel rendelkezik? (Többet is megjelölhet.)

egyetemi főiskolai nyelvvizsga egyéb nincs, a célnyelv az anyanyelvem

Az elmúlt tíz év során mely évfolyamokon tanította célnyelven a földrajzot? (Többet is megjelölhet.)

7. 8. 9. (nyelvi előkészítő évfolyam) 9. 10. 11. 12.

Az Ön intézményében jelenleg mely évfolyamokon hány órában tanítják idegen nyelven a földrajzot?

Összesen heti hány célnyelvű földrajz órája volt az előző olyan tanévben, amikor a földrajzot célnyelven tanította?

Hozzávetőleg hány tanulónak tanította Ön célnyelven a földrajzot az előző öt évben?

Tanítja-e külön tantárgyként a célnyelvet (pl. angol nyelv)?

igen jelenleg nem, de korábban tanítottam nem

Tanít-e más tantárgyat is célnyelven (pl. szakmai tantárgyak, célnyelvi civilizáció)?

igen jelenleg nem, de korábban tanítottam nem

Tanítja-e magyarul is a földrajzot?

igen jelenleg nem, de korábban tanítottam nem

Tanított-e korábban külföldön? *igen nem*

Intézményében – Önt is beleértve – hány tanár tanította célnyelven a földrajzot az utóbbi tíz évben?

Intézményében mikor indult a célnyelvi képzés? (Ha párhuzamosan több is van, akkor az első képzés indulását vegye figyelembe!)

1987 előtt 1987-1994 1995-2002 2003-2010 2011-2021

Intézményében tanítja-e / tanította-e célnyelven a földrajzot anyanyelvi lektor?

igen nem

Ön két tanítási nyelvű, nemzetközi vagy nemzetiségi képzésben végezte középiskolai tanulmányait?

igen nem

Az elmúlt öt évben tett szakmai célú látogatást más, két tanítási nyelvű, nemzetiségi vagy nemzetközi tanrendű oktatást folytató intézményben?

igen, rendszeresen igen, néhány alkalommal igen, egyszer nem

Ha igen, mi volt a látogatás célja? (Többet is megjelölhet.)

*tájékozódás a képzési formáról egyéni szaktanári konzultáció
bemutató óra tanári fórum, workshop, szakmai nap
tantárgyhoz kapcsolódó anyaggyűjtés (pl. tankönyvek, feladatok)
képzéshez kötődő kutatás, felmérés, adatgyűjtés (pl. szakdolgozathoz)
tanítási gyakorlat verseny, vetélkedő
érettségi vizsgáztatás, vizsgaelnöki feladat egyéb*

Ismer-e más intézményekből Önhöz hasonlóan földrajzot célnyelven oktató tanárokat?

igen, elég sokat (10-) igen, jó néhányat (5-9) igen, de keveset (1-4) nem

Milyen rendszerességgel tart kapcsolatot ezekkel a kollégákkal? (A kapcsolattartás kifejezetten szakmai jellegű.)

*gyakran találkozunk, ötleteket cserélünk
alkalmanként (pl. rendezvény, verseny, tanári fórum, továbbképzés) találkozunk
csak emailben, közösségi oldalon tartjuk a kapcsolatot
ismerem a kollégát, de nem tartjuk a kapcsolatot
a kapcsolattartás változó és rendszertelen*

Milyen közösségekben, rendezvényeken volt/van lehetősége hálózatosodásra, szakmai kapcsolatainak bővítésére az utóbbi években? (Többet is megjelölhet.)

*szakmai továbbképzések tanári fórumok konferenciák
iskolák által szervezett szakmai napok, bemutató órák vetélkedők, versenyek
külföldi tanulmányút, szaktanári továbbképzés (pl. Erasmus) online tanári közösség
tanárblogok, folyóiratok tankönyvbemutatók egyéb*

Ön szerint miért hasznos a más, tantárgyaikat célnyelven tanító kollégákkal való kapcsolattartás? (Kezdje azzal, amit a legfontosabbnak tart!)

érdekérvényesítés (ezek a kollégák ismerik leginkább a célnyelvi képzések hátterét, működését, problémáit)

közösségépítés, hálózatosodás (a célnyelvű tantárgyoktatásban kevesen dolgoznak, fontos, hogy ismerjék egymást)

programszervezés (közös szakmai rendezvények, versenyek)

tananyagfejlesztés (közös tananyagok kidolgozása)

tapasztalatcsere, tudásmegosztás, önképzés (mások módszerei, tapasztalatai, tananyagai engem is előrébb vihetnek)

Ön szerint ki(k)nek kellene összefognia a tantárgyaikat célnyelven oktató tanárokat? (Többet is megjelölhet.)

egyetemi képzőhelyeknek (pl. közös levelezőlista, képzések formájában)

Ha nem, miért? (Többet is megjelölhet.)

*nem tartom magam alkalmasnak erre a feladatra
nincs bemutatásra érdemes ötletem, módszerem, jó gyakorlatom
nem hiszem, hogy másokat érdekelne
a tartalma túl szűk kört érintene, így nincs értelme
szeretném a jó gyakorlataimat, tananyagaimat megtartani magamnak
túl sok energiát igényelne / nincs időm rá
nem visz előre engem szakmailag
az intézményem nem támogatja/támogatná
nem jár érte pénzbeli juttatás
egyéb*

Vett-e részt korábban célnyelvi földrajzoktatással kapcsolatos felmérésben, kutatásban?

igen nem

Amennyiben igen, ki szervezte a kutatást, felmérést? (Többet is megjelölhet.)

*felsőoktatási intézmény, hallgató iskola fenntartója
iskolától független szervezet (pl. egyesület, alapítvány)
magánszemély saját intézmény (belső felmérés) egyéb*

Olvasott-e célnyelvű földrajztanítással foglalkozó szakmai háttéranyagot, elemzést (cikk, interjú, tanulmány, stb.) az utóbbi években?

*igen, többet is igen, egyet nem (nem tudtam, hogy készültek ilyen anyagok)
nem (nem kerestem a lehetőségét/nem igazán érdekelt)*

Jelent meg a témában bármilyen cikke, publikációja (akár társszerzőként is)?

igen, több is igen, egy nem

Amennyiben igen, hol jelent(ek) meg az adott publikáció(k)? (Többet is megjelölhet.)

*szakmai vagy köznevelési folyóiratban (print és online is) tanulmánykötetben
szakmai szervezet, program honlapján tanári blogon egyéb*

Amennyiben létezne kifejezetten a célnyelvű tantárgyoktatással kapcsolatos online vagy print felület, szívesen vállalna-e szerepet a projektben?

*igen, szerzői és szerkesztői feladatot is szívesen vállalnék
igen, de inkább külsős szerzőként nem*

Tapasztalatai szerint mennyire látható és publikált hazánkban az idegen nyelvű földrajzoktatás?

*széleskörűen publikált, rengeteg adat és jó gyakorlat elérhető
néhány ismert publikáció van csak, több elemzésre lenne szükség
szinte láthatatlan, nincsenek elérhető szakmai anyagok
nem tudom megítélni*

Bármilyen egyéb vélemény, komment, javaslat, amit szívesen megosztana velem:

Kérdőív 2.

Az Ön célnyelvű földrajz órai interakcióinak hozzávetőleg hány %-a zajlik célnyelven?

0-20% 21-40% 41-60% 61-80% 81-100%

Ön mennyire elégedett-e azzal a célnyelvhasználati aránnyal, amit az előző kérdésben megjelölt?

*igen, teljes mértékben
alapvetően igen, de egyes helyzetekben tudnám növelni ezt az arányt
nem igazán, de a célokhoz / diákok képességszintjéhez mérten ez is megfelelő
egyáltalán nem*

Amennyiben nem elégedett a célnyelvhasználati aránnyal, miben látja a fejlődés lehetőségét? (Többet is megjelölhet.)

<i>önképzés, nyelvtanári/szakmai tréningek pozitív példák, jó gyakorlatok követése, adaptálása rendszeres óralátogatások, vezetői ellenőrzés motiválóbb munkakörnyezet</i>	<i>saját motivációm erősítése külső ösztönző (pl. jövedelem) jobb képességű diákok egyéb</i>
--	--

Amennyiben a célnyelvű földrajzórakon az anyanyelv használatára kerül sor, jellemzően milyen kontextusban és gyakorisággal történik?

rendszeresen	alkalmanként	ritkán	soha
<i>óraszervezési feladatok nehezebb tananyagelemek megbeszélése kommunikációs probléma feloldása időhiány</i>		<i>(rész)összefoglalás instrukciók adása fordítás, tömörítés fegyelmezés</i>	

Változik-e az órai célnyelvhasználat aránya a felsőbb évfolyamokon?

<i>sokkal több a célnyelv valamivel több az anyanyelv nincs jelentős változás</i>	<i>valamivel több a célnyelv sokkal több az anyanyelv</i>
---	---

Az Ön által készített/kiadott feladatokban, tananyagokban, számonkérésekben milyen gyakran jelenik meg az anyanyelv (pl. feladat megszövegezése, szöszedet)?

soha ritkán gyakran mindig témától függ

Az alábbiak közül melyik jellemző az Ön által összeállított célnyelvű földrajz dolgozatokra?

*instrukciók anyanyelven, válaszok célnyelven
instrukció célnyelven, válaszok célnyelven
instrukció célnyelven, válaszok célnyelven + rövid értelmezés élőszóban anyanyelven*

Ön szerint milyen KER szerinti nyelvi szinttel kell rendelkeznie a diáknak a célnyelvű tantárgyak tanulásának megkezdésekor?

A1 / minimum szint A2 / alapszint B1 / küszöbszint B2 / középszint

Saját célnyelvű földrajztanítási gyakorlatában mennyire használja ki az egyéb tantárgyakkal való kapcsolódás (tantárgyi koncentráció) lehetőségeit?

gyakran	alkalmanként	ritkán	soha	nincs ilyen tárgyunk
<i>célnyelv / idegen nyelv biológia egyéb nyelvek</i>		<i>célnyelvi civilizáció egyéb természettudományos tárgyak szakmai tárgyak</i>		<i>történelem</i>

Milyen gyakorisággal jelennek meg az alábbi munkaformák, feladattípusok az Ön célnyelvű földrajz óráin?

rendszeresen	alkalmanként	ritkán	soha
<i>tanári előadás/magyarázat prezentációval</i>		<i>tankönyvi forrásfeldolgozás</i>	
<i>páros munka</i>	<i>csopartos feladat</i>	<i>kiselőadás</i>	
<i>internetes játék, kvíz</i>	<i>internetes kutatómunka</i>	<i>vetélkedő, verseny</i>	
<i>ábra- és térképelemzés</i>	<i>szemléltetés, demonstráció</i>	<i>fogalmazás, esszéírás</i>	
<i>önálló szövegértési feladat (pl. cikkfeldolgozás)</i>		<i>önálló feladatmegoldás</i>	
<i>fordítás, szótározás, tömörítés</i>	<i>gondolattérkép készítése</i>	<i>órai vita, érvelési feladat</i>	
<i>kreatív feladat (pl. infografika, poszter, cartoon, mém készítése)</i>			
<i>annotáció készítése (ábra, rajz, fotó)</i>	<i>nyelvi típusfeladatok (pl. szövegkiegészítés)</i>		
<i>kézzel fogható produktum előállítása (pl. kiállítás)</i>	<i>érettségi tétel, témavázlat kidolgozása</i>		

Mennyire jellemző, hogy egy-egy földrajzi eseményhez, folyamathoz, aktualitáshoz kapcsolódóan rendhagyó órát tart?

<i>rendszeresen, félévente többször is</i>	<i>félévente egyszer</i>	
<i>évente egy-két alkalommal</i>	<i>pár évente előfordul</i>	<i>egyáltalán nem jellemző</i>

Használ Ön prezentációt célnyelvű földrajz óráin?

<i>igen, a napi gyakorlat része</i>	<i>igen, de nem napi szinten</i>
<i>nagyon ritkán</i>	<i>egyáltalán nem használom</i>

Amennyiben tananyagmegosztással is segíti tanulóit otthon felkészülését, jellemzően milyen tartalmat oszt meg? (Többet is megjelölhet.)

<i>tananyagot (pl. prezentáció, vázlat, kivonat, ábrák)</i>	<i>beadandó vagy kitöltendő feladatot</i>
<i>szorgalmi feladatot</i>	<i>kvízt, tesztfeladatot</i>
<i>aktuális híreket, olvasnivalót</i>	<i>videókat</i>
<i>tanulók számára fontos/hasznos linkeket</i>	<i>szöveges értékelést</i>
	<i>egyéb</i>

Hogyan történik a tartalommegosztás? Milyen felületet használ? (Többet is megjelölhet.)

<i>köremail csatolmányal</i>	<i>Google Classroom</i>	<i>Google Drive, Forms, Docs</i>
<i>Slideshare</i>	<i>Dropbox</i>	<i>Moodle</i>
<i>saját blog, weboldal</i>		<i>Quizlet</i>
<i>közösségi oldal, Facebook-csoport</i>	<i>intézmény honlapjára feltöltöm</i>	<i>Youtube-csatorna</i>
	<i>egy diák lefotózza és megosztja</i>	

Használja-e az alábbi oldalak, alkalmazások bármelyikét a célnyelvű földrajzoktatásban (pl. játékra, összefoglalóra, számonkérésre)?

rendszeresen	alkalmanként	ritkán	soha
<i>Kahoot</i>	<i>Redmenta</i>	<i>Socrative</i>	<i>Quizlet</i>
			<i>Mentimeter</i>
			<i>Learningapps</i>

Van-e tudomása célnyelvű / célnyelvi földrajzoktatásra készített taneszközökről (pl. tankönyv, munkafüzet, atlasz)?

<i>igen, viszonylag sokat ismerek</i>	<i>igen, de csak néhányat ismerek</i>	<i>nincs</i>
---------------------------------------	---------------------------------------	--------------

Munkája során volt-e / van-e hozzáférése célnyelvű földrajz tankönyvekhez?

<i>igen, autentikus tankönyvekhez mindkettőhöz</i>	<i>csak hazai oktatásra adaptált verzióhoz (pl. fordítás)</i>	<i>egyikhez sem</i>
--	---	---------------------

Hogyan jutott hozzá az adott taneszköz(ök)höz?

<i>tanárok/kollégák ajánlása</i>	<i>anyanyelvi lektortól kaptam</i>
<i>központi ajánlás/tankönyvlista</i>	<i>saját keresés eredménye</i>
<i>külföldön szereztem be</i>	<i>egyéb</i>

Milyen gyakorisággal használja az alábbiakat célnyelvű földrajz órákon?

rendszeresen	alkalmanként	ritkán	soha
<i>célnyelvű hírvideók</i>	<i>célnyelvű szövegvideók</i>		
<i>infografikák</i>	<i>dokumentumfilmek, -részletek</i>		
<i>autentikus forrásból származó cikkek</i>	<i>külföldi tankönyvekből átemelt feladatok</i>		
<i>nemzetközi képzések (pl. IB) anyagából átemelt feladatok</i>			
<i>internetes feladatbankok</i>	<i>hazai célnyelvű földrajz érettségi feladat(lap)ok</i>		
<i>online szótárak</i>	<i>nyomatott szótárak (akár szaknyelvi is)</i>		
<i>kvízalkalmazások (pl. Kahoot, Redmenta, Sporcle, Mentimeter, Learningapps)</i>			
<i>online térképek (pl. Worldatlas)</i>	<i>Google Maps, Google Earth, térképes alkalmazások</i>		
<i>célnyelvű híroldalak képgalériái, sajtófotók</i>			
<i>célnyelvű atlaszok</i>	<i>közösségi oldalak</i>		

Mi jellemző az Ön tanórai atlaszhasználatára? (Csak a célnyelvű földrajzórát vegye figyelembe.)

csak célnyelvű atlaszt használok
csak magyar nyelvű atlaszt használok
vegyesen használom, témától függően
jellemzően nem használok atlaszt az órákon

Használják az Ön intézményében a földrajz célnyelvi tanításához külön erre a célra összeállított gyűjteményeket (pl. feladatgyűjtemény, összefűzött handoutok, szkennelt feladatok, munkáltató lapok, szószeret, ábragyűjtemény, kurzuspakk, stb.)?

igen *nem*

Rendelkezik Ön olyan online felülettel (pl. blog, weboldal) ahol szakmai anyagait gyűjti, rendszerezi, közzéteszi?

igen *nem*

Készített Ön saját (vagy adaptált) célnyelvű földrajz tananyagot az utóbbi években?

igen, rendszeresen *igen, alkalmanként* *igen, de csak ritkán* *nem*

Van olyan önállóan fejlesztett vagy adaptált célnyelvű földrajz tananyaga (óraterv, jó gyakorlat, videó, stb.), amely valamilyen formában publikálásra került?

igen, több is van *igen, egy* *nincs*

Ha igen, hol kerültek közzétételre ezek az anyagok? (Többet is megjelölhet.)

saját honlap, blog *iskola honlapja* *oktatással foglalkozó folyóirat, honlap*
Youtube-csatorna *közösségi oldal* *pályázathoz kötődő honlap*
Google Drive *egyéb*

Van olyan tananyag, amely kereskedelmi forgalomba került az utóbbi tíz évben és Ön részt vett a fejlesztésében, esetleg teljesen vagy részben az Ön szellemi terméke? Ha igen, adja meg, milyen taneszközzel van szó (nyelv, típus, célcsoport)!

igen *nem*

Fejlesztett-e célnyelvű földrajzoktatásra szabott digitális vagy interaktív tananyagot az utóbbi években?

igen, többször is *igen, egy-két alkalommal* *nem*

Felhasznált-e célnyelvű földrajz órára készített tananyagot más tantárgy keretében?

igen, többször is *igen, egy-két alkalommal* *nem*

Más tantárgyi órákra készített tananyagait (pl. nyelv, civilizáció, biológia, történelem, országismeret) átemelte/adaptálta-e a célnyelvű földrajzoktatás céljaira?

igen, többször is igen, egy-két alkalommal nem

Vett már részt célnyelvű földrajzoktatásra készült taneszköz (pl. tankönyv, atlasz, feladatgyűjtemény, digitális tananyag) tesztelésében?

igen nem

Milyen jegyzetkészítést vár el diákjaitól a célnyelvű földrajz órákon?

*jegyzetfüzet jegyzetfüzet és szótárfüzet csak szótárfüzet
digitális jegyzet munkafüzet kiegészítése nincs ilyen elvárásom*

Ön szerint a földrajz és a nyelvszak elvégzése felkészít a tantárgy célnyelven történő tanítására?

teljes mértékben többé-kevésbé nem igazán egyáltalán nem

Találkozott-e felsőoktatási tanárképzési tanulmányai során a célnyelvű tantárgyoktatás sajátosságairól, kihívásairól szóló ismeretekkel, tartalmakkal?

*rendszeresen, akár nagyobb mélységben is többször is, de csak felületesen
ritkán, csak említés szintjén egyáltalán nem*

Amennyiben kapott célnyelvű tantárgyoktatásra vonatkozó ismereteket, mely tantárgypedagógiai, szak módszertani képzés vagy kurzus keretein belül? (Többet is megjelölhet.)

*földrajz szak módszertani kurzus nyelvtanári szak módszertani kurzus
általános pedagógiai kurzus egyéb kurzus*

Találkozott-e felsőoktatási tanulmányai során célnyelvi földrajzoktatást elősegítő nyomtatott taneszközökkel (célnyelven írt atlasz, tankönyv, munkafüzet, szótár, feladatgyűjtemény, stb.)?

*igen, számos ilyen taneszközt is megismertem
igen, néhány taneszközzel egyáltalán nem*

Tanulmányai során olvasott-e a tantárgyak - vagy konkrétan a földrajz - célnyelven történő oktatásával foglalkozó szakirodalmat?

igen, többet is igen, egyet nem

Hallott-e tanulmányai során a tartalomalapú nyelvoktatás (CLIL) módszereiről és eredményeiről?

*igen, részletes ismereteket kaptam
igen, de csak vázlatosan, említés szintjén egyáltalán nem*

Hasznosnak tartaná, ha a kétszakos hallgatók tanítási gyakorlatukat a tantárgy célnyelven tanításával töltenék?

*igen, nagyon hasznos lenne
igen, de csak a gyakorlat egy részét töltsék célnyelvű tantárgyoktatással
a két szak tanítási gyakorlatát egymástól függetlenül teljesítsék*

Fogadott-e / Mentorált-e földrajz-nyelv szakos tanárjelölt egyetemi hallgatót az utóbbi öt évben?

igen, többet is igen, egyet nem

Ön fontosnak tartaná, ha gyakorló középiskolai szaktanárok is bekapcsolódnának a földrajz-nyelv tanárszakos hallgatók képzési programjába a gyakorlattól függetlenül is (kurzusok, hospitálások, előadások, műhelymunka)?

igen, fontos lenne igen, de csak a nyelvszakosok esetében nem

Vállalna-e szerepet tanárjelöltek módszertani felkészítésében iskolán kívül is (pl. egyetemi kurzus, szakmai workshop), amennyiben felkérést kapna rá?

igen nem

Véleménye szerint a tanárképzésen belül kinek lenne a felelőssége a hallgatókat felkészíteni arra, hogy tárgyaikat célnyelven is képesek legyenek tanítani? Hol lenne ezeknek az ismereteknek a helye? (Többet is megjelölhet.)

*inkább a földrajz szakmódszertani képzésben
inkább a nyelvi szakmódszertani képzésben
mindkét szakmódszertani képzésben
külön tematikus kurzus/képzés keretében (pl. tanárképzési központ szervezésében)
elég a tanítási gyakorlat során megismerkednünk ezzel a területtel
ez az iskolavezetés és a munkaközösségek feladata
nem szükséges külön képzést hirdetni erre, mert annyira nem lényeges terület*

Egyetért-e Ön azzal, hogy a tantárgyak idegen nyelven történő oktatásához felsőfokú nyelvtudást igazoló dokumentum is elegendő?

*egyetértek, ehhez a feladathoz bőven elég egy felsőfokú nyelvvizsga is
nem értek egyet, mindenképpen szükség van a nyelvszakos diplomára
részben értek egyet, egy 1-2 éves tematikus nyelvtanári kiegészítő képzés is megfelelő lenne*

Kérdőív 3.

Vett már részt célnyelvű földrajz érettségi felkészítésben?

igen, középszinten igen, emelt szinten igen, közép- és emelt szinten is nem

Ha igen, milyen rendszerességgel?

*évente, kétfévente / szinte minden tavaszi vizsgaidőszakhoz kapcsolódóan
többször / néhány évente egy-két alkalommal*

Készít(ett)-e fel tanulókat magyar nyelven is földrajz érettségire?

igen, rendszeresen igen, alkalmanként igen, de csak ritkán nem

Hozzávetőleg hány tanuló tett sikeres célnyelvű földrajz érettségi vizsgát az Ön felkészítése mellett?

0 1-20 21-50 51-100 100+

Mennyiben befolyásolta a célnyelvi földrajz érettségire való felkészítő munkáját az, hogy a földrajz néhány évre kikerült az előrehozott érettségi tárgyak köréből?

*az előrehozott vizsgák eltörlése előtt sokkal több érettségizőm volt, mint utána
az előrehozott vizsgák visszavezetése után sokkal több érettségizőm lett, mint előtte volt
az vizsgák eltörlése előtt és visszavezetése után is hasonló számú érettségizőm volt/van
az előrehozott vizsgák eltörlése óta nem volt érettségizőm
nem tudom megítélni*

Vett már részt emelt szintű célnyelvi földrajz érettségi vizsgabizottság munkájában?

igen, többször igen, egyszer még nem

Hogyan viszonyul tanítványai célnyelvi földrajz érettségi szándékához?

*támogatom, igény szerint szervezek heti rendszerességű felkészítő foglalkozást
támogatom, de rendszeres heti foglalkozás helyett egyéni konzultációkat tartok
támogatom, de a tanulók felkészülése teljesen egyéni módon történik
nem igazán támogatom, hiszen más tárgyból nagyobb esélyük van a jó eredményre*

Tapasztalatai szerint ugyanazok a feltételek érvényesek a földrajzból magyar nyelven érettségiző tanulókra, mint célnyelven vizsgázó társaikra?

igen nem nem tudom megítélni

Ha a fenti kérdésre nemleges választ adott, röviden fejtse ki, miért gondolja így, miben látja a különbséget.

Véleménye szerint rendelkezésre állnak-e célnyelven is az érettségi vizsga teljesítéséhez szükséges taneszközök, dokumentumok (pl. kerettanterv, fogalomlista, topográfiai névanyag, atlasz)?

igen, maradéktalanul igen, részben egyáltalán nem

Saját gyakorlatából kiindulva reálisan kb. mekkora óratömegre van szükség a földrajzot célnyelven tanulók számára az eredményes érettségi felkészítéshez?

50-100 100-200 200-300 300+ nem tudom megítélni

Egyetért-e a célnyelvi tantárgyi érettségik írásbeli vizsgarészére vonatkozó időhosszabbítással?

igen, hasznosnak tartom igen, bár az alap vizsgaidő is elegendő nem

Szakmailag indokoltnak tartaná-e, hogy a célnyelvű tantárgyi vizsgák szóbeli vizsgarészére is érvényes legyen a 25%-os (vagy bármilyen egyéb mértékű) időhosszabbítás/többletidő?

igen nem

Megítélése szerint mennyire előnyös változást jelent a célnyelvű földrajzoktatás számára a projektípusú érettségi lehetősége?

*rendkívül jó lehetőségnek tartom
a hagyományos vizsgát jobbnak tartom, de örülök, hogy van egy másik opció is
nem tartom igazán lényeges változásnak
nem tudom megítélni*

Van Önnek tudomása idegen nyelven zajló földrajzversenyről, vetélkedőről?

Ha igen, nevezze meg. *igen nem*

Van Önnek tudomása olyan pályázatról, amely a célnyelvű földrajzoktatáshoz kapcsolható?

Ha igen, nevezze meg. *igen nem*

Készített már fel tanulót célnyelvű földrajzversenyre vagy földrajzos pályázatra?

igen, rendszeresen igen, volt már rá példa nem

Az Ön intézményében szerveztek már célnyelvű földrajz (házi)versenyt?

*igen, szinte minden évben igen, volt már rá példa
igen, de inkább csak speciális eseményekhez (pl. világnapok) kapcsolódva nem*

Vett már részt korábban célnyelvű földrajzversenyek munkájában

(pl. feladatkészítés, értékelés, bizottsági tagság)? *igen nem*

Szokott magyar nyelvű versenyfeladatokat átvenni, átfordítani, adaptálni a célnyelvű tanítás céljainak megfelelően?

rendszeresen alkalmanként ritkán /nem jellemző nem

Van-e lehetőség az Ön intézményében a földrajz célnyelven történő tanulásában sikeres, érdeklődő tanulók tehetséggondozására (pl. versenyfelkészítés, szakkör)?

igen nem

Van-e Önnek tudomása más, célnyelven szervezett országos tantárgyi versenyekről?

Ha igen, nevezze meg. *igen nem*

Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal?

1 - egyáltalán nem 2 - inkább nem 3 - inkább igen 4 - egyértelműen igen X - nem tudom megítélni

1. Inkább földrajz szaktanárnak tartom magam, mint nyelvtanárnak.
 2. Nyelvi, szakmai és módszertani szempontból egyaránt felkészültnek érzem magam arra, hogy hitelesen és eredményesen tanítsam a földrajzot célnyelven.
 3. Tantárgyakat célnyelven tanítani és tanulni rendkívül hasznos dolog.
 4. A földrajzot mint tantárgyat érdemes célnyelven tanítani.
 5. Intézményemben szeretik célnyelven tanulni a földrajzot a diákok.
 6. A köznevelés rendszerében a kétnyelvűséget és a célnyelvű tantárgyoktatást kiemelten kezelik és támogatják.
 7. Saját intézményemen belül a célnyelvű földrajzoktatás eredményeit ismerik és megbecsülik.
 8. Tantárgyakat célnyelven tanítani kihívást és motivációt jelent számomra.
 9. Jobban szeretem a földrajzot célnyelven tanítani, mint magyarul.
 10. A célnyelvű tantárgyakra vonatkozó előírások, szabályzók hiánya több tanári szabadságot és mozgásteret biztosít számomra.
 11. A célnyelvű tantárgyak közoktatásban betöltött szerepe megfelelő.
 12. A köznevelés rendszere fel van készülve arra, hogy a célnyelvi képzésekhez szükséges szakos ellátottságot biztosítsa.
 13. A köznevelés rendszere fel van készülve arra, hogy a célnyelvi képzésekhez szükséges forrásokat, taneszközöket és kereteket biztosítsa.
 14. Eredményesebben tudnám végezni a munkámat, ha a célnyelvű tantárgyakat – így a földrajzot is – részletes kerettanterv szabályozná.
 15. Eredményesebben tudnám végezni a munkámat, ha a célnyelvű földrajzoktatáshoz szükséges taneszközök (pl. tankönyv, munkafüzet, atlasz) a rendelkezésemre állnának.
 16. Olyan intézményi és köznevelési törvényi keretek között, ahogy jelenleg a célnyelvű földrajzoktatás zajlik, nem tudok szakmailag kiteljesedni.
 17. A célnyelvű földrajzoktatás eredményei a földrajztanári szakmai közösségen belül szinte láthatatlanok.
 18. Fontosnak tartom, hogy a földrajzot célnyelven tanító tanárok aktív kapcsolatot tartsanak egymással.
 19. Intézményem aktív kapcsolatot tart a város/megye/ország más, hasonló célnyelvi képzést folytató intézményeivel (pl. kéttannyelvű iskolák más kéttannyelvűkkel).
 20. A földrajzot célnyelven tanító tanárok számára több, a szakmai kapcsolatépítést és tapasztalatcserét lehetővé tévő képzésre, fórumra lenne szükség.
 21. Léteznek azok a szakmai közösségek, rendezvények, amelyek keretében a tantárgyaikat célnyelven tanító kollégák más, hasonló szakpárral rendelkező vagy hasonló képzési formában dolgozó kollégáikkal megismerkedhetnek és tapasztalatokat cserélhetnek.
 22. A célnyelvű tantárgyoktatásban érintett szereplők (intézmények és pedagógusok) érdekeinek képviselője biztosított.
 23. Örömmel mutatom be célnyelvű földrajzoktatással kapcsolatos szakmai eredményeimet, módszereimet, jó gyakorlataimat akár kollégáimnak, akár más érdeklődőknek.
 24. A célnyelvű földrajzoktatásban szerzett jó gyakorlataim, módszereim, ötleteim iránt rendszeresen érdeklődnek a kollégáim.
 25. A tantárgyak célnyelven történő oktatásával kapcsolatos szakmai programok, továbbképzések hírei, felhívásai mindig eljutnak a tanárokhoz.
 26. A jó gyakorlattal rendelkező, értékes módszertani megoldásokat alkalmazó tanárokat be kellene vonni a szakmai konferenciák világába, hogy tudásukat nagyobb közönségnek is bemutathassák.
 27. A tantárgyaikat célnyelven tanító tanárok számára kevés használható szakmai háttéranyag (cikk, tanulmány, interjú, jó gyakorlat) készül.
 28. Tantárgyát célnyelven tanító tanárként szívesen olvasnék a célnyelvű tantárgyoktatással kapcsolatos publikációkat.
 29. Tantárgyát célnyelven tanító tanárként rengeteg lehetőségem van továbbképzések keretében fejleszteni szakmai kompetenciáimat.
 30. Tantárgyát célnyelven tanító tanárként szakmai előrelépést, fejlődést leginkább az önképzéstől várhatok.
-
1. A célnyelvű földrajz óra elsősorban a földrajzi ismeretek átadásának és elsajátításának a terepe.
 2. A célnyelvű földrajz óra alapvetően nyelvóra, ahol a célnyelvi kommunikáció céljai érvényesülnek földrajzi témákon keresztül.
 3. A célnyelvű földrajz óra lényegében a magyar kerettanterv szerint előírt földrajzi tartalmak és fogalmak lefordítása célnyelvre.
 4. A tantárgyát célnyelven tanító tanárnak jóval kevesebb órai feladata van, hiszen egész osztály helyett csoportbontásban dolgozik.
 5. A tantárgyát célnyelven tanító tanárnak többet kell készülnie az órára, mint ugyanazt a tárgyat anyanyelven tanító kollégájának.
 6. A földrajzot célnyelven tanító tanárként többet készülok az óráimra, mint a tantárgyat anyanyelven tanító kollégá(i)m.

7. A tantárgyat célnyelven tanító tanárnak alapvetően más módszertani eszköztárra van szüksége, mint ugyanazt a tárgyat anyanyelven tanító kollégájának.
 8. A tantárgyat célnyelven tanító tanárnak nem kell olyan szinten ismernie az adott nyelvet, mint nyelvtanár kollégájának.
 9. Tantárgy célnyelven történő tanításához nem szükséges nyelvszakos tanári diploma, egy B2 szintű nyelvtudás, nyelvvizsga is elég.
 10. A tantárgyat célnyelven tanító tanár hitelessége szempontjából elengedhetetlen a célnyelven írott (jellemzően külföldi) tankönyvek, források ismerete.
 11. A célnyelvű földrajzórán nem kell külön figyelmet fordítani a nyelvtani szerkezetek, nyelvi kötőelemek, nyelvi kommunikációs formák gyakorlására is.
 12. A célnyelvű földrajztanulás során olyan szókincs sajátítható el, ami remekül segíti a felsőfokú nyelvtudás és nyelvvizsga megszerzését.
 13. A földrajz célnyelven történő tanulása nagyban hozzájárul ahhoz, hogy a diákok a középiskolai tanulmányaik végére elérjék az elvárt nyelvi szintet.
 14. A célnyelven történő földrajztanulás kezdetén a tanulók már rendelkeznek azzal a nyelvi kompetenciával, ami lehetővé teszi tantárgyak tanulását célnyelven.
 15. A földrajz-nyelv szakos végzettséggel rendelkező tanároktól már pályájuk kezdetén elvárható, hogy a földrajzot képesek legyenek célnyelven tanítani.
 16. Aki célnyelven tanítja tantárgyát, alacsonyabb szintű szakmai tudással rendelkezik, mint aki anyanyelven teszi ugyanezt.
 17. Célnyelven kevesebbet tanítok meg a földrajz tananyagból, mintha ugyanazt magyarul tanítanám.
 18. Egy adott tanulási egység/témakör megtanítása legalább kétszer annyi tanítási órát igényel célnyelven, mint magyarul.
 19. Célnyelvű földrajzórán több élményszerű, kooperatív feladatra, gamifikációra van lehetőség, mint magyar nyelvű órakon.
 20. A földrajz célnyelven történő oktatásához elegendő a terminológia lefordítása és a kulcskifejezések megismer(tet)ése.
 21. Tantárgyat célnyelven tanító tanárként rendszeresen tájékozodom a hagyományos nyelvórákon tanultakkal (pl. témakörök, nyelvtani szerkezetek) kapcsolatban.
 22. A földrajz célnyelven történő tanítása kiváló terepe a tartalomba ágyazott nyelvoktatásnak (pl. CLIL).
 23. Töreksem arra, hogy az órai interakciók döntő többsége célnyelven történjen.
 24. Igyekszem kiaknázni a tantárgyak közötti kapcsolatokat és a tantárgyközi koncentráció lehetőségeit.
 25. A földrajz célnyelven történő tanításában felhasznált anyagok, taneszközök fejlesztésekor nem a hazai földrajzoktatási hagyományokat, hanem a nemzetközi trendeket, módszereket kellene figyelembe venni.
 26. A hazai tankönyvkiadók kínálata kielégíti a földrajzot célnyelven tanulók és tanítók igényeit.
 27. Fontosnak tartanám, hogy legyen nyelvenként és évfolyamonként legalább egy, kifejezetten a célnyelvű oktatásra írt földrajz tankönyv vagy munkafüzet a központi tankönyvlistán.
 28. Szívesen részt vennék célnyelvű földrajzoktatáshoz kapcsolódó taneszköz fejlesztésében, tesztelésében.
 29. Szorosan követem a témakörök földrajz kerettantervben rögzített sorrendjét, attól csak ritkán térek el.
 30. Megengedem magamnak azt a szabadságot, hogy egyes kerettantervi témaköröket kihagyjak vagy csak részben érintsek, ha a célnyelvűség szempontjából szakmailag indokoltnak érzem.
 31. Az egyetemi tanárképzés hatékonyan elvégzi a földrajz-nyelv szakos hallgatók pedagógiai és módszertani felkészítését.
 32. A földrajz-nyelv szakos pályakezdő tanárok módszertani felkészítése nem az egyetemi képzőhelyek felelőssége, hanem a tanároké és az őket foglalkoztató iskoláké.
 33. Hasznosnak tartanám, ha a kétszakos hallgatók tanárképzési moduljaik/tanegységeik egy meghatározott hányadát kifejezetten a tantárgyak célnyelven történő tanításával kapcsolatos ismeretek tennék ki.
 34. Az egyetemi képzőhelyeknek be kellene csatornázniuk a tantárgyukat célnyelven tanító tanárokat a tanárszakos hallgatók képzési programjába (egyetemi kurzusok, műhelymunkák, hospitálások), a tanítási gyakorlattól függetlenül.
 35. Az egyetemi tanárképzésben oktatók nem rendelkeznek megfelelő szakmai háttérrel és tapasztalattal ahhoz, hogy hatékonyan felkészíthessék a tanárjelölteket a célnyelvű tantárgyoktatás sajátosságaira.]
1. A földrajz érettségi írásbeli vizsgarésze célnyelven nehezebb, mint magyarul.
 2. A célnyelven tanított földrajz kerettantervi összóraszámja elegendő a sikeres érettségi felkészítéshez.
 3. A földrajz érettségi írásbeli vizsgarésze feladattípusai révén eléggé kiszámítható, ami a célnyelven történő felkészülést is segíti.
 4. Tanítási óráim tartalmát és a megválasztott módszereket alapvetően az érettségi vizsga célrendszere és követelményei határozzák meg.
 5. Diákjaim hátrányban vannak a földrajz érettségiben, mert a tantárgyat célnyelven tanulták/tanulják.
 6. Sérti az egységesség elvét, hogy a földrajz érettségi topográfiai névanyaga és témakörei nincsenek célnyelven is közzétéve, noha a vizsga nyelve nem magyar.
 7. Szakmailag indokolt, hogy célnyelven történő földrajz érettségi vizsgán lehessen célnyelven írott vagy célnyelvi oktatásra adaptált földrajzi atlaszt használni.
 8. Az érettségi vizsgaeredmények értékelésénél a célnyelvű vizsgák eredményei nem kapnak kellő figyelmet.

9. Érettségiző diákjaim eredményeit rendre összehasonlítom az országos adatokkal, amint az erről szóló statisztika megjelenik.
10. Diákjaim érettségi eredményei az országos érettségi átlag (3,65) fölött vannak.
11. A versenynaptár elegendő versenyzési lehetőséget biztosít a földrajzot célnyelven tanulók számára.
12. Egy célnyelvű földrajzi tanulmányi versenyen egyértelműen előnyben vannak azok, akik a földrajzot eleve célnyelven – vagy célnyelven is – tanulják vagy tanulták.
13. A földrajzot célnyelven tanuló diákok hátrányban vannak a magyar nyelvű földrajzi tanulmányi versenyeken, mert célnyelven a megkövetelt földrajzi tudásnak csak egy részét tudják elsajátítani.
14. A célnyelvű földrajzi tehetséggondozás olyan kevés diákot érint, hogy kizárólag a szaktanár vállalásán múlik, hogy megvalósul-e.

Angol nyelvű összefoglaló / Summary of the dissertation

In Hungary, Geography has been one of the most common subjects to be taught in foreign languages in dual language secondary schools, including bilingual, nationality and international programmes. This unique linguistic diversity strengthens the European dimensions of our education system, but foreign language subject teaching – one of the pillars of dual language education – is still a less-researched and somewhat overlooked area of bilingualism. Although the number of programmes has been steadily increasing since the launch of modern bilingual secondary schools in the late 1980s, no subject-specific research has been concluded to explore the role and achievements of Geography in these programmes.

The three discussed forms of dual language education greatly differ in terms of spatial distribution, organisational priorities, sociolinguistic background, pedagogical purposes and the availability of teaching resources. Despite recent structural changes in secondary education, Geography has managed to consolidate its position within the bilingual teaching context, regardless of programme type, language or location. This diversity offers several options to discuss how the role of Geography as a subject and discipline is perceived by teachers within the methodological framework of dual language education and how linguistic diversity can be harnessed within subject content lessons in different programmes and languages.

This dissertation aims to provide a comprehensive overview of how Geography teaching is realised in foreign languages. There is a particular focus on content and language integration, the application of which has been among the most studied areas of education across Europe, producing an immense repository of scientific papers both in the Hungarian and the international context over the past decades. However, there has been significantly less academic interest and relevant literature in foreign language Geography teaching in particular, with the exception of a few country-specific research papers, generating a research gap. Since most studies discussing bilingualism typically represent a language pedagogical approach, I attempted to integrate different methods and aspects of geographical research, language teaching and educational science, thus creating the synthesis required for a balanced examination of the field.

The dissertation begins with a general overview of the relevance and rationale of this research, the introduction of key terms, the discussion of previous literature, the main questions and motivation behind it (Chapter 1). The following chapter presents a historical timeline of the changes of dual language education in Hungary with specific attention to language policy and programme types (Chapter 2). It is followed by the detailed presentation of demographic and socioeconomic factors determining the spatial and linguistic distribution of dual language programmes in Hungary, with a particular focus on the regional context of the Northern Great Plain with Debrecen in its centre (Chapter 3). The role and status of Geography within dual language education is also discussed in detail by exploring the benefits and challenges of teaching and learning Geography in foreign languages (Chapter 4). At the end of the dissertation, a separate chapter is dedicated to how Geography education is realised within the philosophy of the world's most prestigious – and in Hungary, the most common – form of international education, known as the International Baccalaureate, or IB (Chapter 11).

The centerpiece of the dissertation is the detailed analysis of the findings of the first ever subject-specific teacher perception and attitude survey of dual language education in Hungary. The survey explores various aspects of foreign language Geography education, such as teaching experience, classroom practices, language use, resource development, teacher training, talent development and final examinations through the lens and perceptions of more

than 70 practicing teachers across the country (Chapter 5). The large dataset generated by the survey allowed for a quite detailed analysis and interpretation in five thematic units, such as teaching resource materials and resource development (Chapter 6), the application of content and language integration and the development of disciplinary literacy (Chapter 7), the challenges of teacher training and networking (Chapter 8), the statistical results and teacher perceptions of final examination papers (Chapter 9) and the opportunities of talent development (Chapter 10). Although findings are presented and discussed separately, in the daily teaching practice of respondents these thematic areas are closely intertwined, allowing for a more complex analysis of the daily challenges of foreign language Geography teaching. The peculiar features of Geography teaching within the three dual language programmes are also discussed within these thematic units, offering more opportunities to compare and contrast teaching practices across the school network.

Synchronising the practice of Geography education with the methods of language (L2) skills development is a major pedagogical and methodological challenge. Teachers have clearly identified areas needing reconsideration, such as the loopholes of an inadequate conceptual and regulatory framework for dual language programmes, the limited availability of subject-specific study materials and teaching resources (e.g. Geography textbooks based on CLIL approach), the lack of relevant teacher training or the steadily eroding prestige of Geography and geographical skills. Research findings prove that subject teachers managed to counterbalance the above mentioned problems with creativity, teaching material development and networking within the local and international context. Teachers find content and language integration a challenging but motivating task, which requires a lot of self-development and generates a desire for more professional networking platforms. As of 2025, more than 8,000 students have taken final exams in Geography in one of the foreign languages, justifying not only the popularity of Geography as a subject choice but the added value of foreign language subject teaching.

In the concluding chapter, the results of the research are summarised in six key theses, offering not only the concise overview of the findings but critical comments and specific recommendations to consider regarding any future academic study or regulation change. Teacher responses and self-reflection show that in the context of dual language education, the benefits and achievements of foreign language Geography teaching are quite outstanding, therefore they deserve more visibility, representation and interest not only from geographers but from all stakeholders of public education, including authorities and teacher training centres. As there has not been any previous examples of nationwide research into foreign language Geography teaching, all findings in this dissertation represent new and intriguing scientific results which might generate more academic interest in these educational programmes and might also link up with other European research projects in bilingual Geography education.

The dissertation contains a wide set of visuals and organisers – 4 maps, 63 figures and 15 tables – to illustrate content, while its bibliography of more than 100 referenced publications provides scientific context and validity to the research. Results and findings have been presented at more than 20 national and 6 international conferences over the past few years. A short paper presenting a selection of key findings was recognised by the Hungarian Academy of Sciences with the Pedagogical Research Award (2024).