

KÉT TANÍTÁSI NYELVŰ HAZAI OKTATÁS A TUDÁSALAPÚ TÁRSADALOMBAN

Illik Péter

peterillik@hotmail.com

DOI: 10.20520/JEL-KEP.2018.1.7

Absztrakt

Nyugat-Európában a kétnyelvű oktatás és a CLIL (Content and Language Integrated Learning) van fókuszban, mint a nyelvi fejlesztés, tantárgyköziség és multikulturális érzékenység eszköze. Magyarországon ez azonban mind a kormányzat, mind pedig a tudás alapú társadalom teoretikusainak vakfoltjában van. E rövid cikk szerzője pusztán kiemeli a kétnyelvű oktatás és tudás alapú társadalom kapcsolatát, megemlítve, hogy a CLIL adekvát választ ad a magyar középiskolai oktatás egyik alapkérdésére: információátadás vagy kompetenciafejlesztés? A CLIL kombinálja a kettőt, hogy erősítse a tanulók nyelvi és tudásalapú kompetenciáját is.

Kulcsszavak

CLIL, kétnyelvű iskolák, kompetencia, elitizmus

HUNGARIAN BILINGUAL EDUCATION IN A KNOWLEDGE-BASED SOCIETY

Péter Illik

Abstract

In Western-Europe, bilingual teaching and CLIL (Content and Language Integrated Learning) is in focus as a tool of language development, cross-curricular teaching and raising multi-cultural awareness. In Hungary it is in the blind spot of the government and even of theorists of knowledge-based society. The author of this short article only highlights connections of bilingual education and knowledge-based society mentioning that CLIL is an adequate answer to one of the basic dilemmas of Hungarian secondary school teaching: giving information on a subject or developing competences? CLIL combines both to enhance learners' language and knowledge-based competences.

Keywords

CLIL, bilingual schools, competence, elitism

KÉT TANÍTÁSI NYELVŰ HAZAI OKTATÁS A TUDÁSALAPÚ TÁRSADALOMBAN

Illik Péter

Domschitz Mátyás vitaindítónak szánt írása a facebook hírfolyam részeként jutott el hozzám, ami kiválóan példázza az információs társadalom egyik legfontosabb jellemzőjét, az információ mobilitását, amely jó esetben a konstruktív társadalmi vitát és információszerzést szolgálja vagy szolgálhatná.

Az írást alapvetően, mint – történész doktor és – 15 éve angol nyelven történelem tárgyat tanító középiskolai tanár szemlélem, és élek kérdésekkel vele szemben.

Első érzésem az, hogy egy nagyon elméleti írásról van szó, ami felhívja arra a – szerintem – nem szerencsés tényre a figyelmet, hogy az oktatásról megnyilatkozók zöme szakember, azon belül is elméleti: akadémiai kutató, felső oktatásbeli szakértő, publicista, politológus vagy kormányzati-hivatali dolgozó. Így meglehetősen „makro szemmel” gondolkodnak róla. Míg azok, akik a „mikro szinten” vannak, akiknek élő kapcsolatuk van a középiskolával (szülők, diákok és tanárok), kevésbé jelennek meg. Ezért nagyon gyakran kimaradnak olyan gyakorlati megfontolások az elemzésekből, mint például az, hogy idehaza a középiskolai tanárok heti 22-26 órában tanítanak, míg Romániában és Lengyelországban is ez az óraszám 18.¹ De ugyanígy érdemes lenne a diákok túlterheltségét is megnézni, nem csak az óraszámok szintjéig (heti 32-36 óra), hanem annál lejjebb is, azaz gyakran olyan órák (pl. matematika) kerülnek 6-7. tanórába, amelyek megkívnák a szellemi frissességet.

Második érzésem pedig az, hogy e vitairat hazai közoktatásra vonatkozó állításai mögött egy alapparadoxon húzódik meg, ami igen jellemző a – joggal – kritikus hangütésű, elsősorban liberális² szemléletű írásokra: mégpedig az, hogy a tudásalapú társadalom csak úgy van. Nem, ezt kialakították, mégpedig éppen azok az emberek, aki a korábbi „elavult oktatási szemléletben” kaptak nevelést, és a nem mai értelemben vett tudásalapú társadalomban nőttek fel. Ennek a feloldása az, hogy a korábbi, ma elavultnak tekintett módszerek is alkalmasak voltak gondolkodási készségek (kompetenciák) kialakítására, mint amilyen a problémamegoldási készség. Ugyanis, ha ez nem lenne így, nem alakult volna ki a mai információs társadalmak bázisai: a régi rendszerben tanult emberek alkották meg a digitális technikát, internetet etc., és meg tudják oldani azokat a mai problémákat, amelyekre korábban azok hiányában nem is voltak felkészítve. Tehát a mai (hazai, de európai is) közoktatás egy organikus, szerves

¹ Ez alapvetően finanszírozási kérdés, erről: http://hvg.hu/itthon/20170105_Kiderult_mennyi_penz_megy_a_magyar_oktatásra_siralmas?utm_expid=13243043.8USXuGWPRhWtdjJmATShwQ.0&utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.hu%2F

² A kifejezést nem politikai, hanem szemléleti terminus technikusként használom, a későbbiekben kitérek rá, és csak jobb híján vagyok kénytelen alkalmazni, amint az kiderül majd.

fejlődés eredménye, amelyet nagyon nehéz rapid módon reformálni. Erre jó példa a 2005-ben hirtelen bevezetett két szintű, kompetencia alapú érettségi. Teljesen átalakult például a történelem érettségi, amelynek alapja az okmagyarázás képessége lett. Ellenben a tanító kollégák még nem ebben az szellemben kaptak tanári képzést! Tehát az oktatás folyamatosan nem organikus reformoktól szenved, jelenleg is változóban van. Ez önmagában kérdéses, hogy helyes-e?³ Jót tesz e a közoktatásnak (általában, illetve a magyarnak), hogy folyamatosan változik, miközben hozzávetőleg 10-20 éves kifutásra van szükség az eredmények társadalmi hatásainak mérésére?

„A polgárosodó középosztály és az elit jelentős önerőt szánt a saját és gyerekei oktatására. Megteremtette a szegény állami oktatás magasabb színvonalú alternatíváját. Kialakultak reform pedagógiai, elit általános és középiskolák; ezeket ma visszafejleszti az állam.”⁴ Megnézve a hazai közoktatási rendszert, elitiskolákról nem feltétlenül lehet beszélni: vannak természetesen olyan alapítványi intézmények, amelyek kizárólag tandíjából élnek, de ezek száma meglehetősen csekély.⁵ Ha „elitiskola” alatt a budapesti jónevű középiskolákat értjük, akkor viszont az „elit” definícióját kell újragondolnunk: ugyanis tény, hogy idekerülnek a legjobb tanulmányi eredményekkel rendelkező, végzős általános iskolások. Viszont felmerül a kérdés, hogy ezekben az iskolákban: (1) mekkora hozzáadott értéket termelnek a pedagógusok, valóban képzetesebbek-e, jobbak-e, módszertanilag változatosabb eszközökkel rendelkeznek-e, mint más intézmények tanárai? (2) Jobbak-e a tanulás anyagi körülményei, mint más intézményekben? (3) Az intézményi rangsorok összeállítását képző mércék (mint az OKTV helyezések, tovább tanulók aránya, kompetenciamérések eredményei) valóban alkalmasak-e az „elitség” mérésére? Szóval tulajdonképpen mi is az az elitiskola?⁶ Egy példa csak a mérőszámok problémájára, amely átvezet a hazai két tanítási nyelvű intézmények irányába. Ezen intézmények ugyanis nem állnak jól a továbbtanulók számát tekintve, mivel diákjaik jelentős része külföldön tanul tovább, viszont a továbbtanulási arány számításakor csak a hazai felsőoktatásban továbbtanulók számát veszik figyelembe!⁷

A további kérdés tehát az, hogy a két tanítási nyelvű középiskolák⁸ elitiskoláknak tekinthetők-e a vitacikk szerzője számára? Ugyanis ezen iskolák zöme nem, vagy csak minimális tandíjat kér az oda jelentkezőktől, mégis a legalkalmasabb iskolatípus arra, hogy az új kormányzati rendelkezésnek, miszerint 2020-tól csak középfokú nyelvvizsgával lehessen a felsőoktatásba felvételizni,⁹ megfeleljen. A két tanítási nyelvű iskolák rendszere¹⁰ nem csak a vitairat szerzőjének cikkéből maradt ki, de lényegében a magyar (mindenkori) kormányzati gondolkodásból is, amire álljon itt néhány példa: nincsenek külön államilag készített tankönyvek és idegen nyelvű atlaszok, a csoportbontások miatti nagyobb tanárigényt nem finanszírozza az állam, az érettségi követelmények ugyanazok, a magyar nyelvű oktatásra kidolgozott kerettanterv ide is vonatkozik. Azaz tulajdonképpen az állam nem foglalkozik a két tanítási nyelvű

³ Az új, 2005. évi érettségi reform kapcsán erről: Halász Gábor: Érettségi reform – a változás menedzselése a közoktatásban. (<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00099/2006-01-ko-Halasz-Erettsegi.html>)

⁴ Domschitz Máttyás: A tudásalapú társadalom. Közpolitikai vitairat. *Jel-Kép*, 2017/3. szám. 54.

⁵ Vö. http://eduline.hu/kozoktatas/2015/10/26/Ezek_a_legdragabb_kozepiskolak_Magyarorszag_MEX5RL

⁶ Hogy mennyire összezavarja ez a közvéleményt, arra csak egy példa: https://www.gyakorikerdesek.hu/kozoktatas-tanfolyamok_magyar-iskolak_4975723-mit-jelent-az-hogy-elit-iskola

⁷ Vö. http://eduline.hu/kozoktatas/2016/10/7/HVG_kozepiskolai_rangsor_2017_legjobbak_top_TU24UB

⁸ Hozzávetőleg 45 ezer tanuló jár ezekbe. Vö. <https://dari.oktatas.hu/index.php?id=kozerdekufliberális>

⁹ Vö. http://eduline.hu/kozoktatas/2017/9/19/2020_erejtsegi_kormanyrendelet_HWQ1F8

¹⁰ Ezt a Kétnyelvű Iskolákért Egyesület próbálja képviselni. <http://kettanyelvu.com/kie/>

iskolákkal, amiből viszont következik, hogy ezek az intézmények meglehetősen autonómak számos területen, például teljesen egyedi hatáskörben oldják meg a kormányzat által okozott problémákat.¹¹ Azaz rájuk paradox módon jelenleg nem feltétlenül igaz az alábbi kijelentés: „Magyarország számára, ha az országba a lakóit is beleértjük, akkor a szociálpolitika központi megoldás a legégetőbb. Ez ad megoldást a sűrűsödő társadalmi konfliktusokra és a felzárkózásra, azonban a politikai elit és az ország erre van a legkevésbé felkészülve. Az „erős állam” kifejezésnek az oktatás terén ma negatív jelentése van. Az iskolák ma szenvedik az erős államot, mert elveszítették az autonómiájukat. A tudásalapú társadalom „erős állam” politikája nem az autonómiákba való részletes beavatkozást jelenti, hanem a célok széleskörű társadalmi vitán alapuló kijelölését, a feltételek biztosítását és a célhoz vezető intézményes eszközök kialakítását. Ez egy mindenki számára egyenlő mobilitási esélyt teremtő szociálpolitika és oktatás lenne, amely alulról szélesíti a tudásalapú társadalomban dolgozni tudó középosztályt szociálpolitikával, oktatással és aktív munkaerő piaci megoldásokkal.”¹²

Ebben a rendszerben tehát az alábbi elmélet is felveti a kérdést: hol a helye a két tanítási nyelvű iskoláknak a vitairat szerzőjének rendszerében? Ráadásul a finn oktatási rendszerben is felmerült az angol nyelven való oktatás problémája.¹³ „Az iskola néha egyenesen maga okozza az egyenlőtlenségeket azzal, hogy a különböző kultúrával érkezett gyerekek között eleve ragsort állít fel, s az egyiket értéktelennek nyilvánítja. Az oktatást érdemes lenne a mindenkor lemaradó iskolák fejlesztésére koncentráltan végezni. Megszabható a szükséges kimeneti teljesítmény az egyes iskolatípusokhoz, illetve évfolyamokhoz, és megmérhető a kibocsátás teljesítménye. Ez alapján megtudható, hogy hol van beavatkozásra szükség, és az oktatáspolitikát a mindenkor lemaradó 10-20%-ra koncentrálna. Ezeket az iskolákat kell feljebb hozni oktatási, módszertani segítséggel, szociális munkával, speciális és külön megfizetett tanári segítséggel, ellenőrzéssel. Mindaddig kell ezt folytatni, míg az iskola el nem éri a meghatározott standardokat. Aztán ismét meg kell találni a lemaradó 10-20%-ot, és fokozatosan ki lehet alakítani, hogy a közoktatás mindenütt egyenlő és növekvő esélyeket adjon. Ez a modell működik Finnországban.”¹⁴

A vitairat Az új munka készségei és az oktatás előtt álló kihívások c. fejezete¹⁵ mindenképpen először elméleti reflexiót kíván, mielőtt visszacsatolom a két tanítási nyelvű oktatáshoz. Csábító lenne azt mondani, hogy egy liberális és egy konzervatív oktatásszemlélet áll szemben egymással, ami talán igaz is, ha e fogalmakat nem politikai értelemben, hanem inkább attitűdként értelmezzük. De talán ennél is szerencsésebb úgy fogalmazni, hogy van egy pragmatikus, és egy humanisztikus, elméleti megközelítés. Az előbbi az, amely újabban tág

¹¹ Itt csak a legégetőbbet hozom példaként, amelyet a kormányzat mai napig nem hajlandó orvosolni. A 4/2013. (I.11.) EMMI rendelet alapján az iskola a történelem tantárgyra vonatkozó tantárgyi kerettantervben foglalt, a magyarság történelmével kapcsolatos tantárgyi tartalmakat és az ahhoz kapcsolódó fejlesztési feladatokat a történelem tantárgyi kerettantervi tematikai egységekhez igazodva magyar nyelven köteles tanítani. Azaz történelem tárgyból a magyar történelmet magyarul, az egyetemest angolul kell tanítani (Vö. 100/1997. Korm. rendelet). Ellenben az érettségi nem változott, azaz a diákok teljes angol nyelven érettségiznek, tehát a bemenet elcsúszott a kimenettől. Ezt az ellentmondást a két tanítási nyelvű intézmények saját hatáskörben kell, hogy feloldják.

¹² Domschitz Mátyás: A tudásalapú társadalom. Közpolitikai vitairat. *Jel-Kép*, 2017/3. szám. 55.

¹³ <https://444.hu/2017/09/18/egy-finn-varosban-ket-even-belul-az-ovodatol-a-doktoriig-mindent-angolul-tanitananak>

¹⁴ Domschitz Mátyás: A tudásalapú társadalom. Közpolitikai vitairat. *Jel-Kép*, 2017/3. szám. 56. A finn oktatás példaértéke nem egyértelműen elfogadott: <https://www.nyest.hu/hirek/a-finn-oktatasi-alkonya>

¹⁵ Domschitz Mátyás: A tudásalapú társadalom. Közpolitikai vitairat. *Jel-Kép*, 2017/3. szám. 57–58.

reklámfelületet kapott, és bekerült a köztudatba. Ennek oka az lehet, hogy ez a nézet szorosan összefonódik a kormányellenes, ellenzéki, modern oktatáspolitikai gondolatával. Ami még érdekesebb, hogy azok, akik ezzel szemben a humanisztikus oktatássléleletet vallják, nem igazán tudtak koherens válaszrendszerrel adni a pragmatikus nézetekre.

Elsőként következzenek a pragmatikus elmélet legfontosabb állításai:¹⁶ (1) „Az agyunkon átáramló információmennyiségéből alig lesz használható tudás.”¹⁷ (2) „Nem azt mondom, hogy mindez haszontalan ismeret, és a tananyag, ahogy van, hiábavaló. Azt mondom, hogy a gyerekek agyán átáramló irtózatoss információmennyiségéből nem, vagy csak alig lesz később használható tudás.”¹⁸ (3) „Ami szerintem elsősorban hiányzik, az a motiváció. A gyerekek nem értik, mert senki el nem magyarázza nekik, hogy miért jó az nekik, ha megtanulnak adatsorokat. Mármint azon kívül, ha kis időre elraktározzák az elméjükben, akkor jó osztályzatokat kapnak, ha pedig nem, akár meg is bukhatnak, és az ciki. Már a kicsik is azt hallják, hogy azért kell olvasni, mert különben ’buták lesznek.’ Büntetés-jutalmazás; dicséret-megszégyenítés. Ennyit tud a rendszer.”¹⁹ (4) „Az iskolának meg kell keresni a kapcsolódási pontokat a tanított ismeret és a gyerek, mint személy között. Azt kéne kommunikálnia, hogy ez a világ valójában fantasztikus, és az övék – minden ismeret segíti őket abban, hogy egyre inkább birtokba vehessék.”²⁰ (5) „Van olyan, persze, hogy történelem és állampolgári ismeretek. De a gyerekek nem tudják, hogy mi a politika. Néha az az érzésem, az iskola vagy óvni akarja őket ettől, vagy ő maga sem tudja. Pedig a gyerekeket meg kell tanítani politizálni. Tudniuk kell, hogyan működik a választási rendszer. Hogy mi a demokrácia, mi annak az ellentéte, és milyen demokráciák vannak. Az iskolában nem tudják meg, mik az állampolgári jogok és kötelességek, hogy mi az az állam, milyen formái és felfogásai léteznek. Mindezt úgy kéne megtanítani, hogy érezzék: a személyes életükről szól, mert rövidesen, állampolgárként, bele kell szólítani a politikába. A saját érdekükben.”²¹ A felsorolt igények alapján joggal nevezhető tehát ez a publicisztika is (számos hasonló van) pragmatikusnak, ugyanakkor az emberképe alapvetően liberális jellegű, illetve igényrendszere megvalósíthatóság szempontjából idealista. A vita igénye nélkül érdemes megnézni az állítások mögötti elvi alapokat. (1) A diák nagy mennyiségű információt kap, amelyből nem lesz használható tudás. Másképpen feltéve a kérdést, mennyivel leszek jobb szakács például Londonban, ha gimnáziumban rengeteg Arany János memoritert tanultam meg? A válasz a kognitív rendszer (idehaza szinte egyáltalán nem hangoztatott) fogalmával adható meg. Minden, amit megtanulunk, valamilyen módon erősíti kognitív készségeinket, így a memoriterek például javítják a mnemotechnikánkat. Így tehát nagyban valószínű, hogy „szakácsunknak” sokkal gyorsabban fog menni a magyar és az angol szakszavak megtanulása a konyhán. Azaz az Arany-versek megtanulása nem haszontalan, egyszerűen csak nem közvetlenül hasznosul. (2) A motiváció az iskola és a pedagógus által adható, mégpedig logikus módon a tanulás céljainak kijelölésével. Ezen emberképpel pontosan az a probléma, hogy feltételezi, hogy a megértés a helyes cselekvéshez vezet. Könnyen belátható, hogy ez nem igaz, hiszen az emberek túlnyomó többsége tisztában van az alkohol, cigaretta és drogfogyasztás drámai élettani hatásaival, mégis ennek ellenére

¹⁶ Szándékosan a közgondolkodást tükröző publicisztikai és nem pedagógiai írásból idézek.

¹⁷ Balavány György: Iskola a halálom, avagy amire (nem) tanítják a gyermekeinket. (http://hvg.hu/itthon/20170319_Iskola_a_halalom)

¹⁸ Uo.

¹⁹ Uo.

²⁰ Uo.

²¹ Uo. A cikk írója még számos dolgot sorol fel, amit a gyerekek az iskolában nem tanulnak meg, pl. kommunikáció, pénzzel való bánás, háztartásvezetés etc. De a KRESZT is a közoktatás részévé tenné.

sokan e szenvedélyek betegei. Tehát az ember, mint olyan, képes tudása birtokában is permanensen az általa is megértett önérdéke ellen cselekedni. (3) A középiskolai történelem tananyagának része az állampolgári ismeretek és a szavazati rendszer felépítése is. (4) Az iskola az életre készít fel, ezért oktasson mindent, ami az életben szükséges. Egyrészt, meglátásom szerint az életre csak az élet készít fel. Másrészt, az élet nagyon gyorsan tud változni, így nem biztos, hogy szerencsés folyamatosan az iskolát az élethez igazítani. A humanisztikus felfogás éppen azt mondja, hogy az iskola olyan elméleti alapokat kell, hogy adjon, amelyek aztán alkalmazhatóak a gyakorlatban. Ez azonban feltételezi, hogy a diák valóban kíván önállóan gondolkodni és alkalmazni bármit is a megtanultakból. Harmadsorban pedig egyre fokozódik az az elvárás, gyakran az állam részéről is, hogy a diákokat naponta bent kell tartani minél tovább az iskolában, mert az intézmény feladata mindent megtanítani. Ez nem így van. Az iskola a gyermek fejlődésének egy színtere csupán, a család és a társas közösségek mellett. Nem szerencsés mindennek a tanítását rá hárítani, és nem is alkalmas rá, egyszerűen azért, mert nem lehet minden harmadik munkavállaló pedagógus (a jelenlegi feladatok ellátására sem alkalmas a jelenlegi létszám), illetve a tanárnak is van családja, gyermekei, akiket szeretne ő felnevelni, nem pedig a kollégák által „neveltetni”.

A humanisztikus (vagy nevezzük konzervatív?) középiskola-kép egyik legkoherensebb összefoglalását adja a német Nobel-díjas fizikus (!), Werner Karl Heisenberg (1901–1976) 1976-ban magyarra fordított cikke.²² (1) „Gyakran esik szó arról, hogy vajon nem túlságosan elméleti és élettől idegen-e az a tudás, amit a gimnáziumban elsajátítunk, s hogy vajon a technika és természettudomány korában megfelelő gyakorlati irányú képzés nem készítene-e célszerűbben elő az életre? Ezzel a humanisztikus műveltség és a mai természettudomány viszonyának sokat taglalt kérdését érintjük.”²³ (2) „Melyek azok az okok, melyeket a humanisztikus gondolat képviselői mindig újból felhoznak az antik nyelvekkel és antik történelemmel való foglalkozás érdekében? Mindenekelőtt joggal hivatkoznak arra, hogy egész kulturális életünk, gondolkodásunk és érzelmvilágunk az európai kultúrkör szellemi szubsztanciájában gyökerezik, tehát abban a szellemi lényegben, amely az antik világban kezdődött, melynek kezdeténél ott állt a görög művészet, a görög költészet és a görög filozófia, amely azután a kereszténységben az egyház létrehozásával megélte nagy fordulatát, s végül a középkor végén a keresztény erkölcsnek az antik szellemi szabadsággal való nagyszerű egyesítésével a világot mint Isten világát felfogta, s a felfedező utakkal, természettudománnyal és technikával alapjaiban átalakította. A modern élet minden területén, tehát minden olyan esetben, amikor akár szisztematikusan, akár történetileg, akár pedig filozófiailag a dolgok mélyére hatolunk, azokba a szellemi struktúrákba ütközünk, amelyek az antik világban és a kereszténységben keletkeztek. Ezért a humanisztikus gimnázium mellett fel lehetett hozni azt az érvet, hogy jó ezeket a struktúrákat ismerni még akkor is, ha a gyakorlati élet számára erre az ismeretre sok esetben nincs szükség.”²⁴ (3) „[...] európai kultúránk egész ereje az elvi kérdésfeltevés és gyakorlati cselekvés közti szoros kapcsolatból ered, s mindig is ebből a kapcsolatból eredt. A gyakorlati cselekvésben más népek és más kultúrkörök éppolyan tapasztaltak voltak, mint a görögök. Ami azonban a görög gondolkodást első pillanattól kezdve megkülönböztette más népek gondolkodásától, a görögségnek az a képessége volt, hogy a felvetett kérdést elvi síkra vitték s ezáltal oly szempontokhoz jutottak, melyek segítségével a tapasztalati ismeretek tarka sokrétűségét rendezni tudták s az emberi gondolkodás számára hozzáférhetővé tudták ten-

²² A humanisztikus műveltség, a természettudomány és az európai kultúrkör viszonyáról. (<http://members.iif.hu/visontay/ponticulus/rovatok/hidverok/heisenberg.html>)

²³ Uo.

²⁴ Uo.

ni.”²⁵ (4) „Azt a gondolatot, hogy a matematika valamilyen módon tapasztalatunk képződményeire illik, rendkívül különösnek és izgalmasnak találtam, és úgy jártam ezzel, ahogy néhány ritka esetben azokkal a szellemi kincsekkel járni szoktunk, amelyeket az iskola közvetít: az iskola rendszerint elvonultatja szemeink előtt a szellemi világ különféle tájait anélkül, hogy e tájakban igazán otthonosakká válhatnánk. A tanár képessége szerint az iskolai oktatás e tájakat erősebb vagy gyengébb fényvel világítja meg, s a képek emlékezetünkben hosszabb vagy rövidebb ideig maradnak meg. Néhány ritka esetben azonban egy tárgy, amely ily módon került a látótérbe, hirtelen elkezdi saját fényvel világítani, először csak homályosan és bizonytalanul, majd mindig világosabban, s végül a belőle kiáradó fény gondolkodásunk mind szélesebb területére behatol, más tárgyakra is áthat s végül életünk lényeges részévé válik.”²⁶

(5) „Persze azok, akik súlyt helyeznek arra, hogy az ifjúság az élet küzdelmeire gyakorlatibb kiképzésben részesüljön, ezzel szemben mindig felhozhatják, hogy ezeknek a szellemi alapoknak ismerete a gyakorlati élet számára nem jelent valami sokat. Arra van szükség, mondják, hogy az életben való helytállásra a modern élet gyakorlati készségeit sajátítsuk el: tanítsunk tehát modern nyelveket, technikai módszereket, kereskedelmi és számolásbeli ügyességeket; a humanisztikus műveltség ezzel szemben csak ékszer, fényűzés, amit csak kevesen engedhetnek meg maguknak, azok ti. akiknek sorsuk a létért való harcot a többi emberénél nagyobb mértékben megkönnyítette. Ez talán igaz sok olyan ember számára, akik később az életben tisztán gyakorlati tevékenységet folytatnak s maguk nem kívánnak korunk szellemi alakításában részt venni. Aki azonban nem akar ezzel megelégedni, aki valamilyen szakban, legyen az technika vagy orvostudomány, a dolgok mélyére akar hatolni, előbb vagy utóbb antik forrásokra bukkan, s munkája számára sok előnyt jelent, ha a görögöktől megtanulta az elvekben való gondolkodást és az elvi kérdésfeltevés művészetét.”²⁷

Látható tehát, hogy a középiskolai tanítás, és azon belül a történelemoktatás kapcsán is két olvasat, két párhuzamos paradigma van jelen, amelyre jellemző, hogy a tradicionális elvek hígulása, erodálódása zajlik, de nem történt meg az átállás a liberális emberkép jegyében zajló képzésre.

Ugyanakkor, amíg nincs elméleti konszenzus, hogy melyiket is kellene képviselnie a közoktatásnak, addig érdemes félretenni a problémát, és megközelíteni máshogyan, módszertani, praktikus módon. Lehetne-e úgy tanítani (történelem) szaktárgyat középiskolában, hogy információátadás, ha úgy tetszik, ténytanítás, és a használható, praktikus, kompetenciaalapú tudás kombinálódjék?

Meglátásom szerint erre (is) ad választ a CLIL (Content and Language Integrated Learning). Ennek szellemi szülőatyja az angol oktatás, így e módszer teoretikus háttere is jórészt angol.²⁸ E módszert idegennyelv-tanításra dolgozták ki, alkalmazható nyelvórán (pl. angol), illetve nem anyanyelven történő szaktárgy (pl. történelem angol nyelven) oktatása során. Ugyanakkor semmi nem zárja ki, hogy anyanyelven zajló órán is használja a tanár. Lényege,

²⁵ Uo.

²⁶ Uo.

²⁷ Uo.

²⁸ Például: Coyle, Do – Hood, Philip – Marsh, David (2010) *CLIL*. Cambridge; Dale, Liz – Tanner, Rosie (2012) *CLIL Activities*. Cambridge; Mehisto, Peeter – Genesee, Fred (eds. 2015) *Building Bilingual Education Systems*. Cambridge; Bob Moon (2016ed.) *Do Universities Have a Role in the Education and Training of Teachers?* Cambridge; A CLIL általános iskolai alkalmazásáról idehaza vő. Kovács Judit munkái, pl. *A gyermek és az idegen nyelv: Nyelvpedagógia a tízen aluliak szolgálatában*. Budapest, 2009. A szerző legújabb, két tanítási nyelvű iskolákról szóló összefoglaló munkája megjelenés előtt áll.

hogy a tartalmat és a nyelvet együtt, egy integrált rendszerben igyekszik elsajátíttatni a diákokkal, és a tudást – jelen esetben a történelmit – gyakorlativá próbálja tenni. Természetesen itt nem lehet figyelmen kívül hagyni a középiskolai történelemtanítás hazai környezetét sem:²⁹ a 2012. évi (és jelenleg is érvényben lévő) Nemzeti Alaptanterv³⁰ és kerettanterv³¹ szerint 9–10. osztályban heti kettő, 11–12. osztályban heti három történelemórában kell dolgozni, ami kevesebb, mint korábban. Bár az is igaz, hogy az iskolák ettől helyi szinten eltérhetnek pozitív irányba. A 2012 előtti tananyagtartalom mennyiség nem nőtt, viszont jelentősen átstrukturálódott: 9. évfolyamon magyar és egyetemes történelemből is el kell jutni 1490-ig (korábban 10. év második feléig kellett ezt teljesíteni), 10. évfolyamon 1848-ig, 11. évfolyamon pedig 1945-ig. Mindezt heti két órában, ami a történelem órákat eszelős rohanássá teszi, amelyben a tanár rengeteget magyaráz, a diákok aktivitása kevés teret kap. A helyzet 12. évfolyamra lesz jobb, mert ott a tananyag 1945-től 2010-ig tart „csak”. Ezzel viszont az a probléma, hogy a 2017. tavaszi történelem érettségi tartalmában – a korábbiakhoz hasonlóan – 80%-ban a 9–11. évfolyamos anyagot tartalmazza, pont azt, amellyel végig rohanni kellett. Míg, amelyekre a legtöbb idő jutott, azt kérdezte a legkevesebbet. Azaz a kimeneti szabályozó nem fedte a bemenetet.³² (Ebben sem: a kétnyelvű történelem oktatás egyik „rékfenéje”, hogy 2012 óta világtörténetet angolul, a magyar történelmet magyarul kell tanítani, miközben a történelem angol nyelven tárgyból az érettségi nyelve teljesen az angol.) Ebben a helyzetben tisztán CLIL-ben nem lehet tanítani, ellenben bizonyos feladatokat, ötleteket át lehet venni, mind az idegen nyelven, mind pedig a magyar nyelven történő középiskolai történelemoktatásban. Persze fontos megjegyezni, hogy a hagyományos magyar elméleti és gyakorlati történelem-oktatási módszertani kultúra is ismeri a munkáltatás fogalmát, és számos lehetőségét veti fel a gyakorlásnak, tanulási aktivitásnak is. Bár ezeket nem ismertetem, de azért az az állítás megkockáztatható, hogy a magyar középiskolai történelem tanításban a gyakorlás elválk az új információ elsajátításától, sokkal inkább annak konszolidálására szolgál. CLIL-ben ez teljesen más. Álljon itt néhány példa: (1) a hazai történelemtanítás is ismeri a forrásolvasást, ellenben CLIL-ben egy tanár például mondatokra vágná fel a forrás szövegét, és nem csak az lenne a feladat, ami egyébként (elolvasni, megérteni, a feladott kérdésekre válaszolni), hanem előbb sorrendbe kellene rakni. Azaz a szöveggel először, mint nyelvi produktummal kell dolgozni, ami segíti például a szövegalkotási stratégiák megértését. Ha ezt magyar nyelvű forrással csináljuk magyar történelem órán, akkor nemcsak tematikusan valósul meg a történelem és a magyar nyelv és irodalom tantárgy integrációja (azaz nem merül ki abban, hogy a magyar tanár néha tanít egy kis történelmet és viszont), hanem kompetencia szinten. Ha ugyanez a feladat angol nyelvű történelem órán, akkor pedig az angol és a történelem tárgyak között valósul meg a kompetencia alapú integráció. (2) Nagyon fontosak a CLIL-rendszerben az ún. grafikus szervező elemek. Ezekkel több feladat végezhető, időkerete változhat, kiadható papíron, vetíthető ppt diára. Végezhető egyéni, pár és csoport munkában is. Ilyen pl. a „spider diagram” is. Itt egy központi téma megadható, pl. Károly Róbert uralkodása, amihez a diáknak kell a nagy csoportokat (pl. belpolitika, gazdaságpolitika etc.) hozzárendelni és azokat feltölteni tényekkel. Ez segít szó szerint leképezni egy olyan logikai struktúrát, amit lényegében az érettségi esszé is elvár.

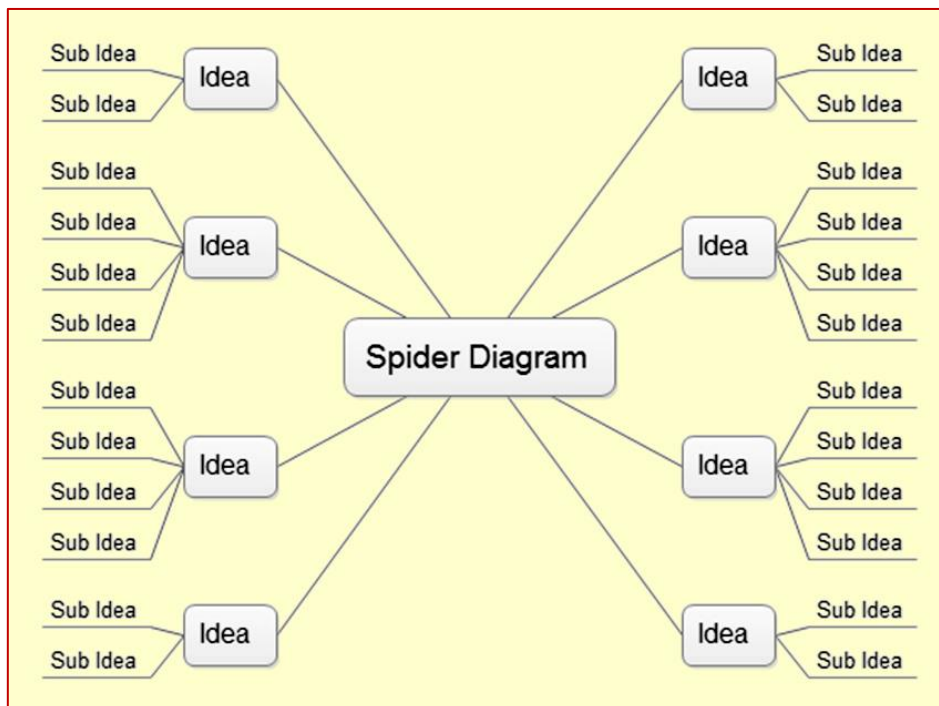
²⁹ Ezekről részletesen: Illik Péter: Kérdésfelvetések a történelem angol nyelven való hazai középiskolai tanításáról. In: Illik Péter (2016) *A tanár, a történész és a komplex*. Budapest; Török Sándor: *Történelem angol nyelven?* <http://ujkor.hu/content/tortenelem-angol-nyelven>

³⁰ <http://ofi.hu/nemzeti-alaptanterv>

³¹ http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html

³² Két tanítási nyelvű középiskolákban nyelvileg sem fedi egymást a ki- és bemenet. Vö. 11. lábjegyzet.

1. ábra



Forrás: <https://www.edrawsoft.com/spiderdiagram.php>

(3) A szókinccsépítés magyarul is működik, mivel a történelmi szakszavak jó része nem magyar, illetve jelentése egy anyanyelvi beszélő számára is új. A tervezett óra történelmi szakszavait ki lehet osztani tanuló pároknak, akik megpróbálják megfejteni a jelentést, de variálható úgy is, hogy a kifejezések mellé megkapják a definíciót, amivel össze lehet párosítani. Például Hunyadi Mátyás uralma kapcsán: Reneszánsz, Corvina, Fekete Sereg, füstadó, rendkívüli hadiadó etc. Lehet a definíciót grafikus elemhez (pl. képhez) is párosítani.

Egy tudás alapú társadalomnak jelenleg alapja kell legyen a nyelvismeret (azon belül is az angol). Ennek zászlóshajói idehaza a két tanítási nyelvű intézmények, amelyek méltatlanul kevés helyet kapnak a jelenlegi oktatásról folyó közbeszédben, illetve bennem is hiányérzetet keltett e kérdés tárgyalása a vitacikk oktatásról szóló részében. Írásomban a két tanítási nyelvű oktatás kapcsán érintettem még a további problémákat: (1) azok az elvek, amelyek mentén a hazai oktatás reformját sokan elképzelik, nem feltétlenül megkérdőjelezhetetlenek. (2) A magyar oktatásról véleményt (legyen az szak- vagy populáris) formálók szinte teljesen mellőzik a két tanítási nyelvű oktatást. (3) Vannak olyan módszertani megoldások, amelyek a sokak által túl elméletinek tartott tárgyakat (történelem tárgyból hoztam példát) is gyakorlativá teszik. (4) A két tanítási nyelvű iskolák modellje és oktatási módszerei sok szempontból például szolgálhatnának az egy nyelvű oktatásban is.