

A történelem tantárgyhoz kapcsolódó kétnyelvű szaktárgyi műveltség a NAT- és a KER-deszkriptorok tükrében az általános iskola 5–8. évfolyamain

Bakti Mária¹ – Orosz-Martins Andrea Erzsébet²

Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

DOI: 10.14232/edulingua.2024.1.3

A szaktárgyi műveltség (*disciplinary literacies*) egyre növekvő figyelmet kap az oktatáshoz kapcsolódó kutatásokban. Az eredmények szerint a tanulók iskolai sikerében a kétnyelvű szaktárgyi műveltségnek kiemelkedő a szerepe, a hozzá kapcsolódó nyelvi elemeket azonban nagyon ritkán fejlesztik explicit módon. A jelen tanulmány célja kettős. Egyrészt célunk bemutatni a CLIL NetLE COST Akcióhoz kapcsolódó tantervelemzési eszközt és annak használatát a történelem tantárgy példáján. Másodsorban magyar összefoglalót közlünk két, a hazai tanárok körében talán kevésbé ismert jelentésről, amelyek a történelem tantárgy általános és középiskolai, idegen nyelven történő tanításához kapcsolódó, Közös Európai Referenciakeret szerinti, íráskészségekre vonatkozó deskriptorokat mutatnak be. Ezek ismerete segíthet a kétnyelvű szaktárgyi műveltség tudatosabb kialakításában a történelem tantárgy angol nyelven történő oktatásában az általános iskola 5–8. évfolyamán.

Kulcsszavak: CLIL, két- és többnyelvű szaktárgyi műveltség, KER-deszkriptorok, szaktárgyi műveltség

1. Bevezetés

A szaktárgyi tartalom idegen nyelven történő oktatása egy régi-új megközelítés az oktatásban, már az ókorban is használatos volt (Mehisto et al., 2008). A CLIL (Content and Language Integrated Learning, magyarul tartalom és nyelv integrálása) kifejezés 1994 óta használatos erre a módszertani megközelítésre. A CLIL egy kettős fókuszú megközelítés; az idegen nyelven tartott tanórán a nyelv és a tartalom is hangsúlyt kap. Előzményének tekinthetjük például a tartalomalapú nyelvoktatást (Bognár, 2005). A CLIL-el kapcsolatban megkülönböztethetjük a hard és soft CLIL-t: az első azt jelenti, hogy a szaktárgyi órába integráljuk az idegen nyelvet, míg a másodikban a nyelvórába integráljuk a szaktárgyi tartalmat. A CLIL-megközelítés és az idegennyelvi nyelvórák közötti különbségeket gyakran hangsúlyozzák a CLIL előnyeinek felsorolásakor. Az idegen nyelven tartott szaktárgyi órán az idegen nyelv olyan eszköz, amelyet a tanulók valós iskolai, tanulási környezetben használnak, míg a nyelvórákon az idegen nyelv tanulása a cél, és a tanulók az idegen nyelvet többnyire elképzelt helyzetekben használják. A nyelvórai nyelvhasználat során a hangsúly legtöbbször a nyelvtani pontosságon van, ezzel

¹ Szerző e-mail címe: bakti.maria@szte.hu;  <https://orcid.org/0000-0002-4304-6805>

² Szerző e-mail címe: orosz-martins.andrea.erzsebet@szte.hu;  <https://orcid.org/0000-0002-5695-073X>

szemben az idegen nyelven tartott szaktárgyi órán az idegen nyelvi kommunikáció folyamatossága kap nagyobb hangsúlyt (EduCluster Finland, 2020).

Tanulmányunkban áttekintjük a CLIL leggyakoribb hazai megvalósulási formáját, a két tanítási nyelvű oktatást, ennek szabályozását és a kapcsolódó hazai kutatásokat. Ezután a CLIL megközelítés egy új komponensét, a szaktárgyi műveltséget mutatjuk be. A tanulmány fő célja két olyan, a szaktárgyi műveltséghez kapcsolódó eszköz és dokumentum bemutatása, amelyek még kevéssé ismertek a hazai két tanítási nyelvű iskolákban tanító tanárok között. A tantervelemzési eszköz a CLIL NetLE COST Akcióhoz kapcsolódik, segítségével pontosabban meghatározhatók a szaktárgyi műveltség nyelvi elemei. Két további dokumentum összehasonlítása alapján pedig bemutatjuk a történelem tantárgy idegen nyelven történő tanításához kapcsolódó, Közös Európai Referenciakeret szerinti deskriptorokat. Ezek ismerete és tudatos használata segíthet a történelem tantárgy idegen nyelven való oktatásában.

2. A két tanítási nyelvű oktatás Magyarországon

A CLIL mára ernyőfogalomként használatos, és számos megjelenési formája ismert (Mehisto et al., 2008). Európában a legelterjedtebb formája a kétnyelvű oktatás (BE – bilingual education), amelynek keretében a tanulók több (általában három és hat közötti) tantárgyat idegen nyelven tanulnak (Gülle & Nikula, 2024). De a CLIL-spektrum részét képezik a projektek, az iskolai cserék, az idegen nyelven tartott szakkörök, vagy a *total immersion* programok is (Mehisto et al., 2008).

2.1 A hazai két tanítási nyelvű oktatás

A hazai két tanítási nyelvű iskolák különböző típusairól Kapusi (2024) ad átfogó áttekintést. Felmérése szerint középiskolai szinten 120 közép fokú oktatási intézményben van lehetőség tantárgyak idegen nyelven történő tanulására, összesen 11 idegen nyelvből lehet választani (Kapusi, 2024). Az iskolák három nagy csoportra oszthatók. Az első csoportba tartoznak az 1987-ben, felülről jövő kezdeményezésre létrehozott két tanítási nyelvű középiskolák, amelyben a tanulók általában 3-6 tantárgyat tanulnak idegen nyelven. A célnyelven tanított tantárgyakat a két tanítási nyelvű oktatást szabályozó rendeletből választhatják ki az iskolák, a rendelet évfolyamokra lebontva tartalmazza a választható tantárgyakat (20/2012. EMMI rendelet). A tannyelvek ezekben az iskolákban az angol, francia, német, olasz, orosz, spanyol vagy a kínai. Az iskolákban a 2020-as Nemzeti Alaptanterv alapján zajlik az oktatás. A második csoportba a nemzetiségi gimnáziumok tartoznak, ezekben az iskolákban a tantárgyak 50%-át tanítják a nemzetiségi nyelven, amely a következő nyelvek egyike lehet: horvát, német, román, szerb vagy szlovák. Ezekre a gimnáziumokra is a NAT alapelvei vonatkoznak. A harmadik csoportot a nemzetközi tanrendű képzések alkotják, ahol a tanulók a tantárgyak döntő többségét vagy a tárgyak teljes egészét az adott idegen nyelven (angol, német, francia, vagy orosz) tanulják, a magyartól eltérő, nemzetközi tanrend vagy program szerint. Ezek az iskolák nem hazai fenntartásúak, és a gimnáziumok mellett általános iskolai programok is léteznek (Kapusi, 2024).

1989-ben, alulról jövő, szülői kezdeményezésre indultak a hazai általános iskolai két tanítási nyelvű programok (Szabó, 2012). Az általános iskolai két tanítási nyelvű tagozatokon a diákok 80%-a angol-magyar két tanítási nyelvű programra jár (Bakti, 2020). A két tanítási

nyelvű általános iskolákban az iskola az alábbi tantárgyak közül választhatja ki a célnyelven tanított tantárgyakat:

1-2. évfolyam: ének-zene, vizuális kultúra, testnevelés, technika és tervezés, etika vagy hit-és erkölcsstan,

3-4. évfolyam: ének-zene, vizuális kultúra, testnevelés, környezetismeret, technika és tervezés, digitális kultúra, etika vagy hit-és erkölcsstan,

5-6. évfolyam: ének-zene, vizuális kultúra, testnevelés, természettudomány, célnyelvi civilizáció, matematika, technika és tervezés, digitális kultúra, történelem, etika vagy hit-és erkölcsstan, dráma és színház

7-8. évfolyamon: ének-zene, vizuális kultúra, testnevelés, technika és tervezés, biológia, földrajz, fizika, kémia, természettudomány, célnyelvi civilizáció, matematika, digitális kultúra, történelem, etika vagy hit-és erkölcsstan, állampolgári ismeretek, dráma és színház (20/2012. EMMI rendelet).

A miniszteri rendelet szerint a két tanítási nyelvű általános iskolai oktatás célja, hogy a hatodik évfolyam végére a tanulók hatvan százaléka elérje a KER szerinti A2-es szintet, a nyolcadik évfolyam végére pedig a B1-es szintet.

2.2 Szabályozás, jogi keretek³

A hazai két tanítási nyelvű általános és középiskolai oktatást elsősorban az emberi erőforrások minisztere 4/2013-as rendelete szabályozza, ez tartalmazza többek között az egyes évfolyamokon elérendő nyelvi szinteket, az idegen tannyelven oktatható tantárgyak listáját, valamint a célnyelvre és a célnyelvi civilizáció tantárgyra vonatkozó kerettanterveket.

A 401/2023. kormányrendelet 2. mellékletének 25. pontja részletezi, hogy milyen nyelvi végzettség vagy célnyelvi nyelvi szint szükséges a két tanítási nyelvű iskolákban oktató tanárok és tanítók számára. A rendelet szerint azok a tanárok és tanítók, akik a célnyelven tanítják a tantárgyukat, az alábbi képzettségek egyikével kell, hogy rendelkezzenek:

az iskolai nevelés-oktatás nyelvének tanítására jogosító tanító, tanár, nyelvtanár-szakképzettség vagy az adott tantárgy nem magyar nyelven történő oktatásához szükséges nyelvi ismeretek alapképzésben, mesterképzésben, szakirányú továbbképzésben történő elsajátításának igazolása vagy a Közös Európai Referenciakeret szerinti legalább C1 szintű (felsőfokú) nyelvtudás igazolása az adott idegen nyelvből, Magyarországon elismert oklevél alapján az adott évfolyamon az adott tantárgy tanításához előírt, a tanítás nyelvének megfelelő pedagógus végzettség és szakképzettség”. (401/2023. kormányrendelet 2. mellékletének 25. pontja).

A történelem tantárgy szempontjából különösen fontosak az érettségire vonatkozó szabályok, mivel a magyar történelmet magyar, az egyetemes történelmet pedig a célnyelven tanulják a diákok a két tanítási nyelvű iskolákban. A 100/1997. kormányrendelet (az érettségiről) 53. és

³ A szerzők köszönetüket fejezik ki a makói Signum Kéttannyelvű Egyházi Általános Iskola vezetésének a 2.2 alfejezet megírásához nyújtott segítségükért.

54. paragrafusai tartalmazzák a két tanítási nyelvű érettségire vonatkozó külön rendelkezéseket. Ezek szerint az érettségi vizsgán a kötelező idegen nyelvi vizsgatárgy a célnyelv, és a célnyelven tanult érettségi vizsgatárgyak közül legalább kettőből, (a vizsgatárgy minden tételéből) a célnyelven kell vizsgázni. Ez a történelem tantárgyra vonatkozóan azt jelenti, hogy mind a magyar, mind az egyetemes történelemre vonatkozó tételekből a célnyelven vizsgáznak a diákok. A célnyelven folyó írásbeli vizsga idejét, így a történelem tantárgyból idegen nyelven tett vizsga idejét is, 25%-kal meg kell növelni. A tanulók a célnyelven folyó érettségi vizsgán kétnyelvű szótárt használhatnak. Ezen felül, ha a tanulók a történelem vizsgatárgyból az érettségit a célnyelven teszik le, a forrásszövegeket magyar nyelven is megkapják.

Az érettségire vonatkozó szabályozás szerint a két tanítási nyelvű középiskolában érettségiző tanulók érettségi bizonyítványa abban az esetben minősül felsőfokú (C1) komplex típusú, államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítvánnyal egyenértékű okiratnak, ha emelt szintű célnyelvi érettségi szóbeli és írásbeli vizsgarészeinek teljesítése sikeres (min. 60%-os eredmény) valamint másik két vizsgatárgyból is sikeres érettségi vizsgát tesznek a diákok a célnyelven.

2.3 Kutatások a hazai két tanítási nyelvű oktatással kapcsolatban

A hazai két tanítási nyelvű oktatással kapcsolatos kutatások középpontjában az angol-magyar két tanítási nyelvű oktatás áll, mivel az angol a legnépszerűbb tannyelv, az általános iskolai két tanítási nyelvű programok közel 80%-a, míg a középiskolai programok 60%-a angol tannyelvű (Bakti, 2020).

A CLIL nyelvi és kognitív előnyeit több kutatás is vizsgálta, az eredmények szerint az angol-magyar két tanítási nyelvű programokra járó gimnáziumi tanulók szókincse nagyobb (Várkuti, 2010), és a nyelvi előnyök mellett a két tanítási nyelvű programokban részt vevő tanulók a programok kognitív előnyeit is megtapasztalhatják (Sántha-Malomsoki, 2024). A két tanítási nyelvű általános iskolákhoz kapcsolódó felmérések vizsgálták a diákok nyelvtanulásról alkotott nézeteit a nyelvórai IKT-eszközintegráció tükrében (Sántha-Malomsoki, 2020), illetve az angol nyelvű környezet- és természetismeret tananyagokra vonatkozó tanári és tanulói véleményeket (Bakti & Szabó, 2016). Szintén az általános iskolai két tanítási nyelvű iskolai tananyagokhoz kapcsolódik a környezetismeret, természetismeret és földrajz tantárgyakhoz kapcsolódó szaktárgyi kommunikációs kompetenciákat bemutató tanulmány (Bakti, 2023a). A CLIL, a motiváció és az identitás kapcsolatát vizsgálja általános iskolás, angol-magyar két tanítási nyelvű tagozatra járó tanulók körében Bakti (2023b). A CLIL és a német nyelv vonatkozásában ad áttekintést Sárvári (2024), míg a német tannyelvű földrajzoktatáshoz kapcsolódó scaffolding példáit mutatja be Kárpáti (2024). A középiskolai két tanítási nyelvű földrajzoktatást vizsgálta Kapusi (Kapusi, 2024). Az olasz-magyar tannyelvű oktatásról készített interjúkutatást a tanárok körében Huszthy (2024), míg a szegedi francia-magyar két tanítási nyelvű oktatásban mérte fel az iskolaválasztás és a nyelvhasználat kérdéseit Doró (2005).

2.4 Kihívások a két tanítási nyelvű általános iskolákban

A hazai két tanítási nyelvű iskolákban számos problémával szembesülnek a tanítók és a tanárok. Ide tartozik a megfelelő tankönyvek hiánya (Bakti & Szabó, 2016), illetve a Sherwin által felsorolt általános problémák (Sherwin, 2022). Sherwin kérdőíves kutatásában 38, angol-magyar

két tanítási nyelvű általános iskolában oktató tanár és tanító vett részt. A kérdőív kérdéseire adott válaszok alapján a két tanítási nyelvű általános iskolákban oktatók szerint a legnagyobb probléma az idő: több időbe és energiába telik a felkészülés a két tanítási nyelvű programokban, mivel nem mindig állnak rendelkezésre megfelelő tananyagok, tankönyvek. A második leggyakrabban említett kihívás a tananyagokhoz kapcsolódik. A tanárok szerint a tananyagok (tankönyvek, munkafüzetek) csak korlátozottan állnak rendelkezésre, gyenge minőségűek, nem követik a hazai tanmenetet, és nem a tanulók életkorának megfelelőek. A harmadik leggyakrabban meghatározott nehézség a szaktárgyat idegen nyelven oktató tanárok nyelvtudása, különös tekintettel a szakszókincsre. A negyedik megemlített probléma a CLIL-módszertanhoz kapcsolódik, mivel, a válaszok alapján, a tanárok és tanítók nem mindig ismerik a tartalom és nyelv integrálásának módszertanát, jó gyakorlatait. A válaszadók megemlítették, hogy sokszor nehéznek találják a nyelvi fejlesztés és a tantárgyi tartalom átadása közötti egyensúly megtalálását. Az ötödik, a tanárok és tanítók által említett kihívás a tanulók nyelvi szintjéhez kapcsolódik, a viszonylag alacsony célnyelvi szint azt eredményezi, hogy a tanulók nehezen értik meg a tananyagot az idegen nyelven, ezért a tanárok számára nehezebb megtanítani a tananyagot a 45 perces tanórán.

A jelenlegi szabályozás szerint a hazai két tanítási nyelvű általános iskolákban a tanulónak a CLIL-nyelven az A2-es nyelvi szintet 6. osztályra, a B1-es nyelvi szintet 8. osztályra kell elérniük. A korábban említett kihívások közül talán a leglényegesebb a tanulók CLIL-nyelvi szintje, mely különösen nagy kihívás elé állítja azokat a történelmet vagy más szaktárgyat idegen nyelven tanító szaktanárokat, akiknek a szaktárgyi tartalmat A2 vagy B1 nyelvi szinten álló tanulónak kell megtanítaniuk (EMMI, 2013).

3. A történelem tantárgy tanítása idegen nyelven

A történelem az egyik legnépszerűbb idegen nyelven tanított tantárgy a hazai két tanítási nyelvű általános és középiskolákban. A történelem tantárgy idegen nyelven történő tanulása jóval túlmutat a nyelv elsajátításán, hiszen az idegen nyelv nem célként, hanem eszközként szolgál a tartalom megértéséhez. Ugyanakkor természetesen a nyelvtanulás is párhuzamosan zajlik, különös tekintettel a történelmi szakkifejezésekre. Az idegen nyelvű, a diákok szintjére adaptált történelmi szövegek olvasása és megértése fejleszti a diákok olvasási és szövegértési készségét, a tartalmak megértése és szóbeli elemzése pedig azon túl, hogy gazdagítja szóbeli kifejezőkészségüket, hozzájárul a logikai összefüggések megértéséhez. Ezek a készségek más tantárgyakra és a mindennapi élet különböző területeire is transzferálhatók, segítve a diákok egyéni fejlődését is. A történelem idegen nyelven történő tanulásának egyik legnagyobb előnye, hogy segíti a mérlegelő gondolkodás és az idegen nyelvű vitakészség kialakulását, amelyek a 21. századi oktatás fontos elemei. Ötödik osztályban ez történhet például idővonalak eseményekkel való párosításán keresztül, illetve válaszok keresésével az alapvető ok-okozati összefüggésekről (a *Miért?* kérdésre adott válaszok segítségével). Hatodik osztályban az ötödik osztályban alkalmazott technikák mellett belép a forráselemzés, valamint a tanár által feltett kérdésekre adott csoportos, vagy egyéni válaszok összehasonlítása. Hetedik osztályban a történelmi eseményekről, adott szempontok alapján való vitáknak van egyre nagyobb szerepe, illetve a tanulók csoportos vagy egyéni feladatként okok és következmények elemzését végzik. Nyolcadik osztályban beléphet az esszéírás történelmi események értékelésére, továbbá a szerepjátékok vagy szimulációk. Ezek a feladatok arra ösztönzik a diákokat, hogy komplexebb

gondolkodásmódot alakítsanak ki, és életkori sajátosságaiknak megfelelő szinten tanuljanak meg árnyaltan érvelni és vitatkozni (Kormányrendelet, 2020).

Lorenzo (2013) a történelem tantárgyhoz kapcsolódva szaktárgyi műfajokra alapozott tanmenetet, a tartalom és nyelv integrálásának lehetőségeit mutatja be szövegszinten a két tanítási nyelvű oktatásban. Ennek megvalósítása szükségessé teszi azt, hogy figyelmet fordítsunk a szaktárgyi diskurzus szövegjellemzőire, továbbá azt is, hogy megértsük, hogy az egyes diskurzusközösségek (pl. a történészek vagy történelemtanárok) hogyan építik fel a szövegeiket, vagy milyen felépítésű szövegekkel dolgoznak. Lorenzo célja egy olyan műfajterkép létrehozása, amely elősegítheti a többnyelvű szaktárgyi kommunikációs kompetenciák fejlődését és fejlesztését a két tanítási nyelvű oktatásban. Lorenzo (2013) több tantárgyra is felvázol ilyen műfajterképet, továbbá bemutat egy kétnyelvű, műfajalapú történelem-tanmenetet is.

Lackner (2012) a történelem tantárgy idegen nyelven történő oktatását a kognitív diskurzusfunkciók segítségével vizsgálta osztrák középiskolai környezetben. Arra a kérdésre kereste a választ, hogy milyen gyakran és milyen feladatokhoz kapcsolódva fordulnak elő a kognitív diskurzusfunkciók a történelemórán, illetve hogy kapcsolódik-e hozzájuk explicit nyelvi fejlesztés. Vizsgálatában 18 történelemóra megfigyelésén keresztül mind a tanulói, mind a tanári CLIL-nyelvi beszédprodukciót vizsgálta, különös tekintettel a definiáláshoz, a leíráshoz, a magyarázathoz és az osztályozáshoz kapcsolódó kognitív diskurzusfunkciók előfordulásának gyakoriságára.

Lackner (2012) eredményei szerint a definiáláshoz, leíráshoz, magyarázathoz és osztályozáshoz kapcsolódó diskurzusfunkciók mind a tanári, mind a tanulói nyelvhasználatban meglehetősen ritkák voltak a középiskolai történelemórákon; egyik sem fordult elő két alkalomnál többször a vizsgált tanórákon. A diákok nyelvhasználatának elemzése azt mutatta, hogy a tanulók szinte soha nem fejeztek ki önállóan a definiáláshoz, magyarázathoz, leíráshoz és az osztályozáshoz kapcsolódó diskurzuselemeket. Továbbá a diákok által használt diskurzusfunkciók elemzése azt is világossá tette, hogy a diákok a legtöbb esetben nincsenek tudatában annak, hogy milyen elfogadott szókincs- és nyelvtani elemek szükségesek a vizsgált négy kognitív diskurzusfunkció megvalósításához. Ezzel ellentétben a történelemtanárok jóval gyakrabban valósították meg a négy elemzett diskurzusfunkciót, ami arra enged következtetni, hogy a tanárok birtokában vannak a diskurzusfunkciók megvalósításához szükséges procedurális tudásnak. Az eredmények azt mutatják, hogy összességében nem volt jellemző az idegen nyelven tartott történelemórákra a kognitív diskurzusfunkciókhoz kapcsolódó explicit nyelvi fejlesztés (Lackner, 2012, pp. 103–104).

Hazai kontextusban vizsgálja az angol nyelvű történelemtanítás lehetőségeit Török (2017), aki szintén hangsúlyozza a CLIL kettős fókuszát: „így a feladat kettős: történelmi ismereteket és idegen nyelvet tanítunk egyszerre” (Török, 2017). Azt is megjegyzi, hogy ennek ellenére nincs különbség az érettségi követelményekben az anyanyelven és az idegen nyelven tanult tantárgyak esetében, azonban az idegen nyelven érettségizők az írásbeli vizsgarész teljesítésére 25% többletidőt kapnak (Török, 2017). Török kitér a nehezítő tényezőre, vagyis a történelem tantárgy idegen nyelven való tanításának kihívásaira is. Ide tartozik első sorban a tanulási segédeszközök teljes hiánya. A külföldi kiadású tankönyvek sem jelentenek feltétlenül segítséget, mivel azokban a magyar történelem nem jelenik meg, illetve az egyetemes történelem tagolása sem követi a magyar tanterv tagolását. Továbbá a külföldi kiadású tankönyvek lényegesen drágábbak, mint a hazai tankönyvek, így ezek a tanulók számára szinte

megfizethetetlenek. Vannak olyan iskolák, ahol a tanárok belső jegyzeteket, tananyagokat dolgoztak ki, amelyeket megosztottak más iskolák tanáraival is. Jó példa erre a *History* sorozat (<https://history.valnet.hu>).

Török a tantárgyi terminológiával kapcsolatos problémákat is megemlíti. A magyar kerettantervben megadott terminológia, elsajátítandó fogalmak egyértelműek, azonban idegen nyelven ilyen egyértelmű lista nem létezik. Ennek az az oka, hogy a magyar történelmi fogalmaknak sincs minden esetben idegen nyelvi megfelelője. További problémát jelent az is, hogy a két tanítási nyelvű programokban a tanulók a magyar történelmet magyarul, az egyetemes történelmet idegen nyelven tanulják, viszont a teljes érettségi vizsgát vagy magyar vagy idegen nyelven kell letenniük a tanulóknak. Török azt a következtetést vonja le, hogy a történelem idegen nyelven való tanítása/tanulása számos előnnyel jár: a nyelvet a tanulók valódi helyzetben és nem nyelvórai környezetben használják, és fejlődik az idegen nyelvi kritikus szövegértés, illetve a vizuális tartalom verbális leírásának készsége is. Kiemeli még az idegen nyelvű továbbtanulás lehetőségét, továbbá azt, hogy a történelem idegen nyelven való oktatása „hozzájárulhatna az önmagunkról alkotott kép és a mások által rólunk alkotott kép közelítéséhez” (Török, 2017).

Illik (2022) gyakorlati példán, nevezetesen filmek bevonásán keresztül mutatja be a CLIL alkalmazási lehetőségét a történelem oktatásában. A „V, mint vérbosszú” című film elemzésének segítségével tekinti át a CLIL-ben is alkalmazott magasabb rendű gondolkodási műveletek használatát.

4. Egy új megközelítés a CLIL-hez kapcsolódó kutatásokban: a két-és többnyelvű szaktárgyi műveltség

4.1 A szaktárgyi műveltség fogalma

A szaktárgyi műveltség (*disciplinary literacies, DL*) a közelmúltban került a CLIL-hez kapcsolódó kutatások fókuszába. Szaktárgyi műveltség alatt a szaktárgyi tartalom és a szaktárgyi tartalom létrehozásának és kommunikálásának módjai közötti kölcsönös összefüggést, kapcsolódást értjük (Nikula et al., 2024, p. 1). A szaktárgyi műveltségnek létezik tehát egy nagyon hangsúlyos nyelvi aspektusa is, amely a szaktárgyi tartalomhoz, a szaktárgyi tudás megszerzéséhez, az ehhez kapcsolódó kommunikációhoz, illetve a szaktárgyhoz kapcsolódó tipikus gondolkodásmódhoz, fogalomalkotáshoz és kommunikációhoz kapcsolódik. Ez a nyelvi aspektus azt mutatja meg, hogy hogyan ágyazódik be a kommunikáció a szaktárgyba (Nikula et al., 2024, p. 1). A szaktárgyi műveltség részletes angol nyelvű definíciója és a definíció magyar fordítása a függelékben található.

A szaktárgyi műveltségnek kiemelkedő szerepe van a tanulók iskolai sikerében, azonban a szaktárgyi műveltséghez kapcsolódó kommunikációs kompetenciákat a szaktárgyak keretein belül nagyon ritkán fejlesztik explicit módon, legyen szó az anyanyelvről vagy a két tanítási nyelvű oktatásban az idegen- vagy CLIL-nyelvről.

4.2 A szaktárgyi műveltség egy tantermi megvalósulási formája: a kognitív diskurzusfunkciók

Nikula és munkatársai (Nikula et al., 2024) a szaktárgyi műveltség definiálása mellett felsorolják a szaktárgyi műveltség tantervi megvalósulási formáit is. Ide tartozik például a tantárgy szakszókincse, a szaktárgyi műfajok, illetve a kognitív diskurzusfunkciók. A kognitív diskurzusfunkciók azt mutatják meg, hogy a tanulók hogyan öntik szavakba a szaktárgyhoz kapcsolódó tudásukat és kompetenciájukat. Dalton-Puffer (2013), és Dalton-Puffer és munkatársai (2018) szerint a kognitív diskurzusfunkciók a következő két feltételen alapulnak:

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

b) a tanulók elsősorban a nyelven keresztül tudják megosztani másokkal a világról alkotott képüket és ismereteiket (Dalton-Puffer et al., 2018, p. 8). Más szavakkal: a tanárok és diákok osztálytermi nyelvhasználatát, a tanulók írásbeli munkáját, a tankönyveket és vizsgakérdéseket alapvetően a tantervi célok eléréséből fakadó szükségletek határozzák meg. A mai tantervek ezeket a célokat a tanulási eredményekhez kapcsolódó performatív igék formájában fogalmazzák meg.

Dalton-Puffer (2013) hét kognitív diskurzusfunkciót határoz meg iskolai környezetben, amelyek a következők: osztályozás, definiálás, leírás, értékelés, magyarázat, felfedezés és bemutatás. Bloom taxonómiájával ellentétben, ezek között a diskurzusfunkciók között nincs hierarchikus viszony. Az alábbi, 1. táblázatban összefoglaljuk a kognitív diskurzusfunkciókhoz kapcsolódó kommunikációs szándékokat és performatív igéket.

1. táblázat: Kognitív diskurzusfunkciók a hozzájuk tartozó kommunikációs szándék definiálásával és a kapcsolódó igékkel (Dalton-Puffer et al., 2018, p. 9)

Kommunikációs szándék	Kognitív diskurzusfunkció	Kapcsolódó igék
Elmondom, hogyan tudjuk felosztani a világot bizonyos szempontok alapján	Osztályozás	Osztályoz, összehasonít, összekapcsol
Elmondom, hogyan lehet kiterjeszteni ezt a szaktárgyi fogalmat	Definiálás	Definiál, jellemez
Elmondom a részleteit annak, amit látok	Leírás	Leír, azonosít, megnevez
Elmondom, mi a véleményem erről a dologról	Értékelés	Értékel, igazol, érvel, reflektál
Elmondom valaminek az okait	Magyarázat	Elmagyaráz, ok-okozati kapcsolatot mutat be
Elmondok valamit, ami lehetséges	Felfedezés	Felfedez, megbecsül, megjósol
Elmondok valamit, ami a közvetlen kontextuson kívül esik, de ismerem	Bemutatás	Bemutat, elmond, összefoglal

5. Anyag és módszer

A jelen tanulmány célja kettős. Egyrészt a szövegelemzés módszerével vizsgálja, hogy a Nemzeti alaptantervben milyen, a történelem szaktárgyi műveltséghez kapcsolódó kommunikációs kompetenciák fordulnak elő. Másrészt tanulmányunkban összegyűjtöttük a történelem tantárgy idegen nyelven történő tanításában az íráskészséghez kapcsolódó KER-deszkriptorokat a Lorenzo és munkatársai (Lorenzo et al., 2024) és a Moe és munkatársai (Moe et al., 2015) által összeállított jelentésekből.

Az általunk használt kutatási eszköz a CLIL NetLE COST Akció⁴ 2. és 3. munkacsoportjai által kifejlesztett tantervelemzési módszertan (Ting et al., 2024), amely Dalton-Puffer (2013) kognitív diskurzusfunkcióin (*Cognitive Discourse Functions, CDF*) alapul. Ting és munkatársai egy átfogó felmérést végeztek, melynek célja a szaktárgyi műveltséghez kapcsolódó tantervi elvárások feltérképezése volt. Nyolc ország (Albánia, Ausztria, Finnország, Olaszország, Litvánia, Lengyelország, Spanyolország (Madrid) és Hollandia) történelem, matematika, természettudomány, anyanyelv és az angol mint idegen nyelv tantervei kerültek elemzésre. Az elemzés során a következő kategóriákat használták: 1) kognitív diskurzusfunkciók, 2) szaktárgyi műfajok, szövegtípusok, 3) egyéb produktív nyelvhasználat, 4) digitális műveltség, 5) vizuális műveltség, 6) tantárgyhoz kapcsolódó reáliák, 7) egyéb.

Vizsgálatunk során szövegelemzést végeztünk a Nemzeti alaptanterv történelem tantárgyra vonatkozó fejezetében (2020). A szövegelemzés során egyrészt a szaktárgyi műveltséghez kapcsolódó kommunikációs kompetenciákra való explicit hivatkozásokat, másrészt a kognitív diskurzusfunkciókhoz kapcsolódó igéket kerestünk. Példaként az alábbi, NAT-ból vett részletben kiemeltük a kognitív diskurzusfunkciókhoz kapcsolódó igéket:

1. **képes ismereteket szerezni** személyes beszélgetésekből, tárgyak, épületek megfigyeléséből, olvasott és hallott, valamint a különböző médiumok által felkínált **szöveges és képi anyagokból**;
2. **kiemel lényeges információkat** (kulcsszavakat, tételmondatokat) elbeszélő vagy leíró, illetve rövidebb magyarázó **írott és hallott szövegekből** és az ezek alapján megfogalmazott kérdésekre egyszerű **válaszokat adni** (NAT 2020: 348)

Lorenzo és munkatársai (2024) és Moe és munkatársai (2015) jelentéseik bevezetőjében hangsúlyozzák, hogy a történelem szaktárgy nyelvezetében gyakran fordulnak elő főneves szerkezetek, ok-okozati kapcsolatok, leíró és értékelő melléknevek és feltételes szerkezetek. Moe és munkatársai (2015) azért állították össze a történelem és a matematika tantárgyakhoz az A2, B1, és B2 szintű deszkriptorokat, hogy segítsék a bevándorló és az olyan kisebbségekhez tartozó tanulók iskolai beilleszkedését, akik nem beszélik az iskolai oktatásban használt nyelvet. Lorenzo és munkatársai (2024) B1 és B2 nyelvi szintekhez állítottak össze deszkriptorokat, amelyeket kognitív diskurzusfunkciók szerinti csoportosításban közölnek. Összefoglalójukban a deszkriptorokat a következő szempontokkal együtt mutatják be: kognitív diskurzusfunkciók,

⁴ A CLIL NetLE COST Akcióról bővebb információ található a következő tanulmányban: Hüttner, Julia és Bakti Mária: A CLIL és a szaktárgyi műveltség összekapcsolása: A CLIL Network for Languages in Education: Towards bi- and multilingual disciplinary literacies (CLIL NetLE) COST Akció bemutatása (Hüttner & Bakti, 2024)

KER-deszkriptorok, tanulási helyzet, példák (meglévő korpuszokból). Lorenzo et al. (2024) az íráskészséghez kapcsolódó B1 és B2 szintű deskriptorokat gyűjti össze, míg Moe és munkatársai (2015) mind a négy készségre (írás, olvasás, beszéd, hallás utáni megértés) ismertetik a nyelvi deskriptorokat. Moe és munkatársai munkájából is csak az A2 szintű, íráskészséghez kapcsolódó deskriptorokat mutatjuk be, és ezeket is próbáltuk a kognitív diskurzusfunkciók alapján besorolni. Véleményünk szerint a történelem tantárgy idegen nyelven történő oktatásához tartozó KER-deszkriptorok ismerete elősegítheti a tantárgyakon átnyúló együttműködést a szaktárgyat oktató tanárok és a nyelvtanárok között.

6. Eredmények

6.1 A történelem szaktárgyi műveltséghez kapcsolódó kommunikációs kompetenciák explicit megjelenése a NAT történelem tantárgyra vonatkozó, Alapelvek, célok, specifikus jellemzők című alfejezetében

A NAT történelem tantárgyra vonatkozó, Alapelvek, célok, specifikus jellemzők című alfejezetében számos explicit utalás található a szaktárgyi műveltséghez kapcsolódó kommunikációs kompetenciákra. Általános elvárás minden évfolyam számára, hogy a tanulók képesek legyenek a történelemről és a társadalmi kérdésekről való árnyalt gondolkodásra és kommunikációra. Az alfejezet kitér arra is, hogy a különböző vélemények szükségszerűen vitákat eredményeznek, azaz hangsúlyos a történelem tantárgyban a vita, a vitakészség. Emellett említésre kerül az is, hogy a tanulók képesek legyenek árnyalt, megalapozott véleményalkotásra.

A felső tagozaton a tantárgyhoz kapcsolódó specifikus jellemzőket külön tárgyalják az 5–6. és a 7–8. évfolyamokra. Az 5–6. évfolyamon jellemző az élethelyzetek, szokások képszerű bemutatása, a történetek elmesélése, azaz a történettanáson alapuló történelemtanítás, míg a 7–8. évfolyamokon a formálódó absztrakt gondolkodás az ok-okozati összefüggések jobb megértését is lehetővé teszi.

Az 5–8. évfolyamokon a NAT szerint a történetmesélés, a képszerűség és a tevékenység-központú megközelítés a témák kiválasztásának vezérelve, továbbá a történetmesélésen keresztül fejlődik a tanulók elbeszélőképessége, narratív kompetenciája. A tartalmi és értelmező kulcsfogalmak használata segíti a tanulókat az összefüggések feltárásában és megismerésében.

Összegezve tehát, a tantárgyi jellemzőknél a következő kommunikációs kompetenciákra találunk explicit utalást:

1. kulcsfogalmak használata,
2. összefüggések feltárása / ok-okozati összefüggések megértése,
3. történelemről és társadalmi kérdésekről való kommunikáció,
4. történetmesélés – elbeszélőképesség fejlődése,
5. történettanítás [történetek elmesélése, élethelyzetek, szokások bemutatása],
6. vélemény alkotása,
7. viták.

6.2 A kognitív diskurzusfunkciókhoz kapcsolódó igék megjelenése a Tanulási eredmények alfejezetben

A tanulási eredmények alfejezet a következő részekből áll: Általános követelmények, Történelmi ismeretek, Ismeretszerzés és forráshasználat, Tájékozódás térben és időben, Szaktárgyi kommunikáció, Történelmi gondolkodás.

A kognitív diskurzusfunkciókhoz kapcsolódó igék az Ismeretszerzés és forráshasználat szekcióban a következők:

folyamatot, jelenséget saját szavaival le tud írni, forráskritikát végez, ismereteket szerez, kiemel lényeges információkat, következtetéseket von le, különbséget tesz források között, összevet információt ismereteivel, párhuzamot tud vonni, történelmi információkat értelmez és rendszerez, történelmi információkat gyűjt különböző médiumokból, véleményt tud alkotni.

A Tanulási eredmények alfejezetben belül az egyik legrelevánsabb pont a Szaktárgyi kommunikáció című szakasz. Az ehhez kapcsolódó részben a következő performatív igék fordulnak elő:

a tanuló történeteket tud elmondani, állításait alátámasztja, dramatikusan, szerepjáték formájában meg tud jeleníteni történelmi eseményeket, jelenségeket, személyiségeket, kiselőadást és digitális prezentációt állít össze és mutat be, meghallgatja és megérti mások véleményét, önálló kérdéseket tud megfogalmazni, rövid fogalmazásokat tud készíteni, rövid tartalmi összefoglalót tud készíteni, saját szavaival össze tud foglalni szövegeket, saját véleményt tud megfogalmazni, szakszerűen használja az értelmező és tartalmi kulcsfogalmakat, tárgyilagos véleményt tud megfogalmazni, történelmi személyeket tud bemutatni, tud egyszerű vizuális rendezőket készíteni.

Összegezve, az általános iskola 5–8. évfolyamain a NAT történelem tantárgyhoz kapcsolódó fejezetében a következő, kognitív diskurzusfunkciókhoz kapcsolódó igéket azonosítottuk be:

2. táblázat: Kognitív diskurzusfunkciókhoz kapcsolódó performatív igék. NAT, történelem tantárgy, 5–8. évfolyamok

Kognitív diskurzusfunkciók	Kapcsolódó igék
Osztályozás	felismeri a különbségeket a különböző források között párhuzamot von időrendbe állít összehasonlít rendszerez
Definiálás	szakszerűen használja a kulcsfogalmakat
Leírás	felidéz bemutat
Értékelés	önálló véleményt alkot érvekkel támaszt alá érveket hoz fel mellette vagy ellene példákat hoz értékel kérdéseket fogalmaz meg viszonyok, folyamatok értelmezése
Magyarázat	összefüggések feltárása megmagyaráz (kapcsolatot) okok és következmények megkülönböztetése következtetéseket von le
Felfedezés	feltételezést fogalmaz meg
Bemutató	felidéz bemutat előad biztonsággal használja az idő bemutatására szolgáló kifejezéseket összefoglal hosszabb leíró vagy narratív szövegeket rövid fogalmazást készít szerepjáték formájában megjelenít

6.3 A történelem tantárgy idegen nyelven történő oktatásához kapcsolódó KER-deszkriptorok A2 és B1 szinten

A kognitív diskurzusfunkciókhoz kapcsolódó performatív igék segíthetnek a történelemtanároknak, akár a tanulók anyanyelvén, akár idegen nyelven tanítják a szaktárgyukat, hiszen transzparensen mutatják meg a szaktárgyi műveltség nyelvi aspektusait. A kognitív diskurzusfunkciókhoz kapcsolódó igék azt jelzik, hogy *mit* kell tudniuk megvalósítani a felső tagozatos tanulóknak, a nyelvi szinthez kapcsolódó Közös Európai Keretrendszer szerinti szintleírások pedig segítenek abban, hogy lássuk, *hogyan* lehet ezt megvalósítani, mit várhatunk el a tanulóktól.

Az alábbiakban Lorenzo és munkatársai (2024) valamint Moe és munkatársai (2015) eredményei alapján foglaljuk össze a történelem idegen nyelven történő oktatásához kapcsolódó A2 és B1-es szintű, íráskészségre vonatkozó KER-deszkriptorokat, továbbá bemutatunk néhányat a forrásokban megadott példák közül.

Az *osztályozás* kognitív diskurzusfunkcióhoz tartozó A2 szintű leírás szerint a tanulók a történelem tantárgyhoz kapcsolódóan tudnak egyszerű leíró nyelvi elemeket használni arra, hogy tárgyakat vagy lehetőségeket hasonlítsanak össze, vagy leírják azokat, illetve egyszerű információkat táblázat, ábra vagy diagram formájában is meg tudnak jeleníteni. B1 szinten a tanulók egyszerű kategóriákat tudnak azonosítani, és különböző történelmi jelenségek (tények, tárgyak, társadalmi szereplők, időszakok, folyamatok) között hasonlóságokat és különbségeket tudnak meghatározni. Válaszolni tudnak például a következő kérdésre: *Állítsd megjelenésük sorrendjébe az előember típusait, majd kösd össze őket a tulajdonságaikkal!*

A *definiálás* kognitív diskurzusfunkcióhoz kapcsolódó A2 szintű leírás szerint a tanulók rövid és egyszerű módon tudják reprodukálni történelmi fogalmak definícióit. A B1 szintű leírás lényegében azonos az A2 szintűvel: A tanulók egyszerű definíciókat tudnak alkotni történelmi jelenségekről (tények, tárgyak, társadalmi szereplők, időszakok, folyamatok). B1 szintű példa lehet a következő instrukció: *Definiáld, mi az önellátás!*

A *leírás* kognitív diskurzusfunkcióhoz kapcsolódó A2 szintű leírás szerint a tanulók események és tevékenységek nagyon rövid, alapvető leírására képesek, míg B1 szinten a diákok azonosítani tudják a konkrét történelmi jelenségeket (tények, tárgyak, társadalmi szereplők, időszakok, folyamatok) képek és ábrák segítségével vagy anélkül, illetve egyszerűen leírják a jellemzőiket. B1 szintű feladat például: *A Kolumbusz előtti civilizációk néhány szokásának leírása.*

Az *értékelés* kognitív diskurzusfunkcióhoz kapcsolódó A2 szintű leírás szerint a tanulók meg tudják állapítani egyszerű mondatokban, hogy valami jó vagy rossz, pozitív vagy negatív, illetve egyszerű módon ki tudják fejezni, hogy mit gondolnak valamiről, továbbá azt is, hogy valami mellett vagy ellen foglalnak állást. B1 szinten a tanulók meg tudják fogalmazni a véleményüket, vagy állást tudnak foglalni bizonyos történelmi jelenségekkel (tények, tárgyak, társadalmi szereplők, időszakok, folyamatok) kapcsolatban. Eközben egyszerű és világos módon tudják elmondani érveiket, vagy példákat hoznak. B1 szintű feladat lehet például a következő: *Mit jelentett az írás megjelenése a társadalmak fejlődése szempontjából?*

A *magyarázat* kognitív diskurzusfunkcióhoz tartozó A2 szintű leírás szerint a tanulók egyszerű módon el tudják magyarázni, hogy hogyan kell valamit csinálni, vagy mit csináltak. Ezen felül rövid szöveget tudnak alkotni egy egyszerű minta másolásával. B1 szinten a tanulók el tudják magyarázni az alapvető történelmi jelenségeket (tények, tárgyak, társadalmi szereplők, időszakok, folyamatok), ok-okozati kapcsolatokat tárnak fel világos módon. B1 szintű instrukció lehet például: *Miért döntött úgy Kolumbusz, hogy nyugat felé hajózik?*

A *felfedezés* kognitív diskurzusfunkcióhoz kapcsolódó B1 szintű leírás szerint a tanulók a történelmi jelenségekkel (tények, tárgyak, társadalmi szereplők, időszakok, folyamatok) kapcsolatban hipotéziseket tudnak alkotni, konkrét információk vagy bizonyítékok alapján, például válaszként az alábbi instrukcióra: *Milyen nehézségekkel kerülnél szembe, ha Izabella királynő tábornoka lennél, és Granada bevételét terveznéd?*

A *bemutató* kognitív diskurzusfunkcióhoz kapcsolódó A2 szintű leírás szerint a tanulók a témához kapcsolódó rövid állításokat tudnak megfogalmazni, illetve egy rövid szöveg kulcsszavait vagy rövid mondatait ki tudják választani és reprodukálni tudják. B1 szinten pedig a tanulók már képesek az események rövid bemutatására, több forrás alapján, a forrásokban használt szavakkal. Össze tudják foglalni az eseményeket a hely és a résztvevők megnevezésével, össze tudják kapcsolni az eseményeket időrendi sorrendben. B1 szintű példa

lehet: *Mutasd be az ókori Egyiptom vallását és temetkezési szokásait, annyi részlettel, amennyivel csak tudod!*

Az A2 és B1-szintű, történelem tantárgyhoz kapcsolódó kognitív diskurzusfunkció-szerinti KER-deszkriptorok bemutatása a következőkben összegezhető. A nyelvi szintek közötti különbség a legtöbb esetben jól látható: az A2 szint jellemzően az egyszerű leíró nyelvi elemek és egyszerű mondatok használatát várja el a tanulóktól. Különösen hangsúlyos a különbség a z értékelés, magyarázat, és bemutatás kognitív diskurzusfunkciók esetében, ahol a B1-szintű deszkriptorok lényegesen komplexebb elvárásokat támasztanak a tanulók felé.

7. Összegzés

Tanulmányunkban bemutattuk a szaktárgyi műveltséghez kapcsolódó kommunikációs kompetenciák fogalmát és az elemzésükben használt kognitív diskurzusfunkciókat. A kognitív diskurzusfunkciók segítségével végeztük el a NAT 5–8. évfolyam, történelem tantárgyra vonatkozó fejezetének elemzését. Továbbá összefoglaltuk a történelem tantárgy idegen nyelven való oktatására meghatározott, A2 és B1 nyelvi szintekhez kapcsolódó KER-deszkriptorokat az íráskészségre két angol nyelvű jelentés alapján (Lorenzo et al., 2024, Moe et al., 2015). Az elemzésből is látható, hogy a nyelvi szintek közötti különbségek nem minden esetben határolhatók el pontosan.

Az elemzés eredményei több módon is hasznosíthatók. A szaktárgyhoz kapcsolódó anyanyelvi kommunikációs kompetenciák tudatosítása fontos lehet az anyanyelven tanító szaktanárok számára, mivel a célzott fejlesztés hozzájárulhat a tanulók jobb szaktárgyi teljesítményéhez. Másodsorban a történelem idegen nyelven történő tanítására is a NAT-ban megfogalmazott alapelvek, célok és tanulási eredmények vonatkoznak, azonban a két tanítási nyelvű programokban tanulók CLIL-nyelvi szintje A2–B1 szintű. Ez azt jelenti, hogy a két tanítási nyelvű programokban tanulóknak alacsonyabb nyelvi szinten kell elsajátítaniuk ugyanazt a tananyagot, amelyet a hagyományos programokba járó diákok az anyanyelvükön tesznek meg. Ebben segíthet a kognitív diskurzusfunkció-központú CLIL-nyelvi fejlesztés, akár az idegen nyelvi órákon, akár a célnyelven tartott történelemórákon. Ehhez kapcsolódva erősödhet az együttműködés a szaktárgyukat idegen nyelven oktató tanárok és a nyelvtanárok között. Ezen felül az eredmények kiindulási pontként szolgálhatnak a tanárképzésben, a tanítóképzésben, illetve a képzésfejlesztésben és a tananyagfejlesztésben is.

Irodalom

- Bakti, M. (2020. 02.29.). Cooperation in primary CLIL in Hungary [előadás]. *CCLA – 20 CLILing in European classrooms* konferencia, Linz, Ausztria.
- Bakti, M. (2023a). A kétnyelvű szaktárgyi kommunikációs kompetenciák fejlesztése a két tanítási nyelvű oktatásban. Példák a környezetismeret, a természetismeret és a földrajz tantárgyak köréből. In Juhász, V. & Kegyesné Szekeres, E., (Eds.), *Többsnyelvűség és kutatás* (pp. 57–65). Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Bakti, M. (2023b). Motivation and identity of primary CLIL learners. A Hungarian perspective *Alkalmazott nyelvtudomány*, 23(1), 1–17. <http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2023.1.001>

- Bakti, M., & Szabó, K. (2016). Exploring CLIL teaching materials in Hungary. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 16(2), 1–10. <http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2016.2.001>
- Bognár, A. (2005). A tartalom fontossága az idegen nyelvek oktatásában - is. *Új pedagógiai szemle*, 2005(9). <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-tartalom-fontossaga-az-idegen-nyelvek-oktatasaban-is>
- Dalton-Puffer, C. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualizing content-language interaction in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 216–253. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0011>
- Dalton-Puffer, C., Bauer-Marschaling, S., Brückl-Mackey, Hofman, V., Hopf, J., Kröss, L., & Lechner, L. (2018). Cognitive discourse functions in Austrian CLIL lessons: Towards an empirical validation of the CDF construct. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 5–29. <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0028>
- Doró, K. (2005). A szegedi magyar-francia két tanítási nyelvű képzés: iskolaválasztás és nyelvhasználat. *Modern Nyelvoktatás*, 11(1), 29–47.
- EduCluster. (2020). *The bilingual advantage: The impact of language learning on mind and brain*. University of Jyväskylä Group. https://educclusterfinland.fi/content/Bilingual_Advantage_Position_Paper_Finland_2020.pdf
- EMMI. (2012). 20/2012. (VIII.31) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2020-31-20-5H>
- EMMI. (2013). Az Emberi Erőforrások Minisztere 4/2013.(I./11.) rendelete a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról. *Magyar Közlöny*, 6, 609–727. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk13006.pdf>
- Gülle, T. & Nikula, T. (2024). Overview of CLIL provision in Europe and country-specific insights. CLIL NetLE. <https://www.clilnetle.eu/resources-and-outputs>
- Huszthy, J. A. (2024). A CLIL megvalósulása az olasz-magyar két tanítási nyelvű oktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 30 (3-4), 40–49. <https://doi.org/10.51139/monye.2024.3-4.40.49>
- 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), 118-128. <https://doi.org/10.51139/monye.2024.3-4.118.128>
- Illik, P. (2022). V, mint verbosszú, avagy filmelemzés CLIL-ben a középiskolai történelemórán. *Történelemtanítás*, 2022 (3-4). <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2023/01/illik-peter-v-mint-verbosszu-avagy-filmelemzes-clil-ben-a-kozepiskolai-tortenelemoran-13-03-07/>
- Kapusi, J. (2024). Tartalom és nyelv integrációjának kérdései a hazai idegennyelvű középiskolai földrajzoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 30 (3-4), 75–100. <https://doi.org/10.51139/monye.2024.3-4.75.100>

- Kárpáti, F. (2024). Scaffolding a német nyelvű földrajzoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 30 (3-4), 101–117. <https://doi.org/10.51139/monye.2024.3-4.101.117>
- Kormányrendelet. (2020). 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelethe a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/02/nat2020-5-2020.-korm.-rendelet.pdf>
- Kormányrendelet. (2023) 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2023-401-20-22>
- Kormányrendelet. (1997). 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról * <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700100.kor>
- Lackner. (2012). *The use of subject-related discourse functions in upper secondary CLIL history classes*. [Diplomamunka]. Universitat Wien.
- Lorenzo, F. (2013). Genre-based curricula: Multilingual academic literacy in content and language integrated learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 375–388. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777391>
- Lorenzo, F., Cvikić, L., Llinares, A., de Boer, M., Adadan, E. M., Arias-Hermoso, R., Demirkol Orak, S., & Inozu, J. (2024). Assessing disciplinary literacy with CEFR descriptors: History, mathematics and science. CLILNETLE. <https://www.clilnetle.eu/resources-and-outputs>
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Nikula et al. (2024). Towards an initial conceptualization of disciplinary literacies. CLILNETLE. <https://www.clilnetle.eu/resources-and-outputs>
- Sántha-Malomsoki, Á. (2020). CLIL tanulók nyelvtanulásról alkotott nézetei a nyelvórai IKT eszközintegráció tükrében. *Képzés és gyakorlat – Training and Practice*, 2020(3-4), 87–202. doi:10.17165/TP2020.3-4.19 <https://doi.org/10.17165/tp.2020.3-4.19>
- Sántha-Malomsoki, Á. (2024). A CLIL nyelvi és kognitív előnyei. *Modern Nyelvoktatás*, 30 (3-4), 8–24. <https://doi.org/10.51139/monye.2024.3-4.8.24>
- Sárvári, T. (2024). CLIL(iG): Interdiszciplinaritás a németoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 30 (3-4), 25–39. <https://doi.org/10.51139/monye.2024.3-4.25.39>
- Sherwin, H. (2022). CLIL in Hungarian bilingual schools: Problems and solutions. In *A múltból táplálkozó jövő – hagyomány és fejlődés XXV. Apáczai- napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete* (pp. 504–514). Széchenyi István Egyetem, Győr. https://www.researchgate.net/publication/362685787_CLIL_in_Hungarian_bilingual_schools_Problems_and_solutions
- Szabó, K. (2012). CLIL as a Tool of Cooperation and Change: A case study from Szeged, Hungary. In Egger, G., & Lechner, C. (Eds.), *Primary CLIL around Europe* (pp. 117–124). Marburg: Tectum Verlag.

- Ting et al. (2024). Overview of curricular demands of disciplinary literacies: An exploratory survey. *CLILNETLE*. <https://www.clilnetle.eu/resources-and-outputs>
- Török, S. (2017). Történelem angol nyelven? *Ujkor.hu* <https://ujkor.hu/content/tortenelem-angol-nyelven>
- Várkuti, A. (2010). Linguistic Benefits of the CLIL Approach. Measuring Linguistic Competences. *International CLIL Research Journal*, 1(3), 67–79.

Függelék: A szaktárgyi műveltség részletes angol nyelvű definíciója és a definíció magyar fordítása (Nikula et al., 2024)

“We see disciplinary literacy both as a goal and a dynamic process. It involves deep reciprocal relationship between disciplinary content and ways of constructing knowledge and communicating it.

Disciplinary literacy starts from knowledge building; it is about learning the typical ways of thinking, meaning-making and communicating in different disciplinary areas inside and outside the of school contexts.

Disciplinary literacy is thus not only about language nor about the technical skills in reading and writing but about how these and other modes of communicating are embedded in the fabric of the discipline.

This is why content and language are inseparable.

The relationship between disciplines and disciplinary literacy in school is not straightforward, nor is it a matter of turning learners into disciplinary experts. Classrooms are rather spaces for learners to enact „doing”, „being” and „thinking” in ways that are relevant in different subjects, in age-appropriate ways.

DL has the following key dimensions: multisemiotic dimension, bi-, multi- and translanguagial dimension, critical dimension, functional dimension and technological dimension” (Nikula et al. 2024, p. 8).

A szaktárgyi műveltséget egyszerre tekintjük célnak és dinamikus folyamatnak. Ez magában foglalja a szaktárgyi tartalom és a tudás megalkotásának és közvetítésének módjai közötti mély, kölcsönös kapcsolatot.

A szaktárgyi műveltség alapja a tudásépítés; a különböző szaktárgyi területek gondolkodásmódjának, a szaktárgyi területekhez kapcsolódó jelentésalkotás és a kommunikáció tipikus módjainak elsajátítását jelenti iskolai kontextuson belül és kívül. A szaktárgyi műveltség tehát nem csupán a nyelvről, és nem az olvasás és írás technikai készségeiről szól, hanem arról, hogy a fentiek, illetve más kommunikációs módok hogyan épülnek be a szaktárgy szövetébe.

Ezért a tartalom és a nyelv elválaszthatatlanok egymástól.

A szaktárgyak és a szaktárgyi műveltség közötti kapcsolat az iskolában sokszor nem egyértelmű, és nem azt jelenti, hogy a tanulókból szaktárgyi szakértőket neveljünk. Az osztálytermek inkább olyan terek, ahol a tanulók a különböző tantárgyakhoz kapcsolódóan, az életkornak megfelelő módon "csinálják" a szaktárgyat, "vannak" és "gondolkodnak" a szaktárgyról.

A szaktárgyi műveltség a következő kulcsfontosságú dimenziókkal rendelkezik: multiszemiotikus dimenzió, két-, több- és transzlingvális dimenzió, kritikai dimenzió, funkcionális dimenzió, technológiai dimenzió (Nikula et al., 2024, p. 8, a szerzők fordítása).

English title and summary

Disciplinary literacies related to History – in the light of the Hungarian National Core Curriculum and CEFR descriptors for grades 5 to 8 of Hungarian primary schools

There has been increasing research interest in disciplinary literacies lately, and the results indicate that they play an essential role in school success. However, the language and communication elements of disciplinary literacies are rarely developed explicitly. The aim of this paper is twofold. Firstly, we wish to introduce the curriculum analysis tool developed by COST Action 21114 CLIL NetLE, and its use through the example of the analysis of the Hungarian National Core Curriculum for History. Secondly, we provide a Hungarian summary of two reports, which introduce CEFR descriptors for writing skills teaching History through a foreign language in primary and secondary education. These may contribute to the conscious and explicit development of bilingual disciplinary literacies in history for grades 5-8 of primary schools in Hungary.

Keywords: bi- and multilingual disciplinary literacies, CEFR descriptors, CLIL, disciplinary literacy