

KÖNYVSZEMLE

Coyle, Do – Hood, Philip – Marsh, David

CLIL – Content and language integrated learning

Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
173 p. ISBN 978-0-521-13021-9

Az 1994-ben megalkotott CLIL (tartalomalapú nyelvoktatás, TANY) „betűszót általános szakkifejezéseként használjuk mindazon oktatási formák leírására, amelyek keretében a tantervben szereplő bizonyos – nyelvi órától eltérő – tantárgyak tanítása egy második nyelven [...] valósul meg” (Euridyce 2006: 8).

A TANY a nyelvtanításnál komplexebb módszertani megközelítést igényel, amennyiben „törekszik mind a nem nyelvi tantárgy, mind pedig az annak oktatására szolgáló nyelv területén való jártasság fejlesztésére, egyforma fontossággal kezelve mindkettőt. [...] e kettős cél elérése érdekében különleges tanítási szemlélet kialakítására van szükség abban az értelemben, hogy a nem nyelvi tantárgy tanítása nem egyszerűen valamely idegen *nyelven* történik, hanem sokkal inkább annak *segítségével* és azon *keresztül*. Ez a tanítás és tanulás vonatkozásában egyaránt integráltabb megközelítést feltételez, megkívánva a tanároktól, hogy külön figyelmet szenteljenek nem csupán a nyelvtanítási módszereknek, de általában véve az oktatási folyamatnak is” (Eurydice 2006: 7–8). Az iskolai tananyag idegen nyelven történő oktatásának megjelölésére általában a „kétnyelvű”, „két tanítási nyelvű” iskola, oktatás vagy tanítás szakkifejezéseket használják (Eurydice 2006: 7).

A TANY számos formát ölthet. A résztvevőktől függően az oktatás korai szakaszától a későiig terjedhet, de akkor tekinthető „teljesnek”, ha a tantervi anyag egészét a célnyelven oktatjuk, illetve „részlegesnek”, ha ez a nyelv csak néhány tantárgy esetében a tanítás nyelve (Eurydice 2006: 7).

A TANY Magyarországon is jelen van a maga sokszínűségében. A két tanítási nyelvű gimnáziumok 1987. évi beindulása óta eltelt időben elterjedt az oktatás különböző szintjein és típusaiban (általános iskola, gimnázium, szakközépiskola, szakiskola, felsőoktatás), s ezen belül a TANY szerint oktatott tantárgyak száma is változatosságot mutat.

Ez az a dióhéjban vázolt háttér, amelyben elhelyezhetjük Coyle, Hood és Marsh *CLIL – Content and language integrated learning* című könyvét. A szerzők az 1990-es évek elejétől foglalkoznak a TANY-nyal különböző elméleti és gyakorlati aspektusokban: tanítás, tanárképzés, nemzetközi kutatás, tantervfejlesztés, pedagógiai programok és tananyagfejlesztés. *Do Coyle* (School of Education, University of Aberdeen) TANY-specialista, a témával kapcsolatos publikációinak száma 2000 óta 13¹. *Philip Hood* (School of Education, University of Nottingham) fő irányultsága az általános iskola, ahol németet és franciát is tanított. 12 releváns publikációt mondhat magáénak, főleg általános iskolai relációban². *David Marsh* (Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finnország) tagja volt a TANY alapjait kidolgozó és a CLIL betűszót 1994-ben megalkotó csoportnak (Mehisto et al. 2008).

Terjedelmi és egyéb praktikus okok miatt a recenzió úgy döntött, hogy a könyv részletekbe menő tartalmi ismertetése helyett kiemel két különösen innovatív elméleti, valamint a magyar olvasó számára is kifejezetten hasznos három gyakorlati szempontot.

A könyv három fő részből áll. Az első (elméleti) rész „ablakot nyit” a TANY-ra: a történeti áttekintés után különböző tantervi mo-

¹ Forrás: www.abdn.ac.uk/education/pictal/staff/details/do.coyle; hozzáférés 2012.03.08.

² Forrás: www.nottingham.ac.uk/Education/People/philip.hood; hozzáférés 2012.03.08.

delleket tárgyal általános és középiskolai, valamint felsőoktatási és szakiskolai kontextusban. A mű egészen végigfutó vezérmotívum a TANY kétfókuszú lényege, amelyben egyforma figyelem jut a közvetítő nyelvként (*vehicular language*, 1) definiált nyelvre és a tantárgyi tartalomra. Különösen érdekes a tantervi variációkról szóló 2. fejezet a TANY működéséhez szükséges tényezőkkel, úgymint tanár és tanuló közvetítő nyelvi ismerete, az időtényező és a tartalmi-nyelvi integráció fokai (14–26). A 3. fejezetben találjuk a fent jelzett, különös figyelemre méltó két elméleti „alappillért”.

Az egyik kiemelkedő fogalom a nyelvi triptichon (*language tryptich*, 36–38). Ennek lényege, hogy a TANY-megközelítésben egy szaktárgyat nemcsak *idegen nyelven* (a), hanem egy idegen nyelv *segítségével* (b) és azon *keresztül* (c) tanítunk (3, idézi Euridyce 2006: 7–8, lásd fent). A gyakorlat nyelvére lefordítva:

- a) *Language of learning*: a tárgyhoz/témához szükséges szókinccs, a beszédszándékok (leírás, következtetés levonása, javaslatétel stb.) kifejezéséhez szükséges szerkezetek (segédigék, igeidők stb.) (37, 61, 81).
- b) *Language for learning*: a kommunikációhoz (pár- és csoportmunkához, kérdésfeltevéshez, válaszadáshoz, érveléshez, vitához stb.) szükséges nyelvismeret (37, 62, 81).
- c) *Language through learning*: egy tantárgy tanulása közben használt nyelv(i) készségek ciklikus fejlesztése (magasabb szintű prezentáció, interakció, dialógus; szelektív tanulás például önálló szótárhasználattal, jegyzetelés stb.) (37, 63, 81).

A fentiek egyik üzenete az, hogy nyelvet direktben nem tanítunk (közvetve azért lehet, például történelmi szöveget kiegészíteni múlt idejű igealakokkal a megadott 1. szótári alak alapján). A második üzenet: a TANY-hoz nyelvtudás szükséges. Megszerzésének mód-

jára a szerzők is utalnak (nyelvi előkészítő TANY előtt, azzal párhuzamos nyelvórák stb.) (14, bővebben Bognár 2005).

A másik fontos kiindulási pont a „négy c”:
content (tantárgy/tematikus anyag), *communication* (nyelvtanulás és -használat), *cognition* (tanulási és gondolkodási folyamat) és *culture* (interkulturális tudatosság) (41) integrációjának és egymásra hatásának modellje. Értelmezése: az első *c* nem csupán a tantárgyi tudás megszerzése, hanem alkotó gondolkodás és megértés is (harmadik *c*); ennek kifejezéséhez szükséges a második *c* (a nyelvtudás és nyelvi készségek), végül mindezt átszövi a nyelv és a kultúra közötti kapcsolat (negyedik *c*).

Utóbbi talán kevésbé egzakt, és mivel a recenzens egyik vesszőparipája, engedtessek meg néhány saját példa. Ha a *várjobbágy* angol megfelelőjét keressük, és a szótárban azt találjuk, hogy *castle serf*, akkor a gond az, hogy (1) ez a fogalom nem létezik, de (2) ha létezne, akkor is baj lenne a jelentéssel, mert a *várjobbágy* nem az, amit a *serf* szó jelöl, és angol szót sem találunk rá, mert angol történelmi kontextusban ismeretlen. Körül kell tehát írni a 2. és 3. *c* segítségével. A *checks and balances* magyar megfelelőjének van ugyan értelme (*fékek és ellensúlyok*), mégis magyarázatra szorul, mert tematika- és kultúrafüggő kifejezés. De nem is kell TANY-kötődésű példa a kultúra „jelenlétének” igazolására: az angolban érveléskor (is) *discourse* markerek (*I think/I'm afraid/That's true but* stb.) vezetnek be a mondanivalót, míg a direkter véleménynyilvánításhoz szokott magyar nyelvtanulónak ezt meg kell tanulnia. Az utóbbi példából az is látható, hogy a kultúra a mindennapi nyelvhasználat szintjén nem komplex, „komoly” fogalom (az irodalom, intézményrendszer, politika stb. által képviselt *high culture*, *big C*), hanem a nyelv szerves alkotóeleme.

A könyv második része az osztálytermi gyakorlatba viszi át az elméleti alapokat. Itt található az alábbi, figyelemre méltó három szempont:

1. *Tool Kit* (Eszköztár) azoknak a tanároknak, akik saját és tanulóik igényeihez igazodva kívánják a gyakorlatban alkalmazni TANY-ismereteiket (4. fejezet, 48–72 és Függelék, 74–85). A szerzők végigvizsgálják az olvasót egy TANY-egység megtervezésének a fázisain; bemutatják a „négy c” átültetését egy konkrét példára (élőhelyek), ezen belül a második *c-t* (*communication*) a nyelvi triptichon alapján építik fel, végül pedig példát hoznak a téma kulturális vetületére (környezettudatosság). Az 5. fejezetben a tananyag-, valamint feladattervezést és (elő)képzést az Eszköztárral kapcsolatban vizsgálva (86–109) az alábbi dilemmákkal szembesülünk (95):

- Hogyan építhetünk a már meglévő tudásra? (kognitív kihívás)
- Milyen nyelvi korlátok állnak a tartalom útjában?
- Nem butítjuk-e le a tartalmat a nyelvi egyszerűségekre törekedve?
- Nem túl komplex a tartalmat közvetítő nyelv?
- Nem túl magas a tantárgyi követelmény? (kognitív kihívás)

Az egyik példa vízben pancsoló gyerekek képén alapszik (104), s első látásra nem is világos, miféle TANY-feladat hozható ki belőle. Csakhogy kiderül, hogy mindent elárasztó árvízről van szó, a feladat struktúrája pedig a következő: *content*: az árvíz hatása; *cognition*: esőgrafikonok összehasonlítása; *communication*: álláspont kifejtése és igazolása; *culture*: empátia. A fenti öt kérdésre csak az adott osztálytermi környezet ismeretében adható válasz, de annyi bizonyos, hogy a TANY céljára felhasználható tematikus anyag és a feldolgozás módja/szintje rendkívül változatos. A példára építve a szerzők a továbbiakban a tananyagok hiányával, a tananyagkészítéssel és a meglévő anyagok adaptációjával foglalkoznak.

2. Az értékelés (6. fejezet). A szerzők készséggel beismerik, hogy a TANY komplexitásának tükrében ez összetett probléma: Ho-

gyan definiáljuk a tartalmi-nyelvi integráció szintjét? Mit mérünk a „négy c”-ből? Hogyan mérjük: fókuszált „számonkéréssel” (írásbeli/szóbeli teszttel), vagy/és folyamatos monitorozással? És a központi dilemma: tartalmi vagy nyelvi tudást értékeljük? Milyen nyelven (anyanyelven vagy a közvetítő nyelven)? Egyénileg vagy csoportosan értékeljük a tanulók teljesítményét? A szerzők a következő támpontokat ajánlják (115–120):

- a „négy c”-re alapozva világosan meg kell határozni a célokat;
- mindig a tartalom értékelése legyen a domináns elem.

Ugyanakkor a szerzők belátják, hogy maga a tartalom is komplex („potenciális kihívás”, 116), ugyanis lehet, hogy a tanuló „tudja az anyagot”, de nem képes kellő szinten kifejezni magát a nyelvi korlátok miatt. Sőt az sem mindegy, hogy a tartalom melyik aspektusát nézzük: a tényszerű részleteket; a főbb pontok általános megértését; interpretációt/analízist várunk; egyénre szabott projektmunkát értékelünk.

A *hogyan értékeljük* kérdésére (116–117) kapunk két konkrét javaslatot: minél kevesebb nyelvhasználattal nyerjünk minél több tartalmi információt (igaz/hamis állítások, grafika, egyszerű kérdések stb.), és az egyéni mellett legyen csoportos/kollektív értékelés (*plenary*, 117), például az óra anyagának összegzése. A nyelvi értékelésben (119–120) formális teszteléskor megkönnyíti a helyzetet az igazodás az Európa Tanács idegennyelv-oktatásra vonatkozó ajánlásaihoz, de mi a helyzet a mindennapi értékeléssel? Milyen kompetenciákat mérünk? (Részletes lista a 119. oldalon.)

A válaszban megfogalmazott javaslat lényege a következő: a „menet közbeni” nyelvi értékelés (tulajdonképpen korrekció) a tartalom világossá tétele érdekében történjen, mert ha csak a nyelvhelyességi hiba javítása a célja, akadályozhatja a kommunikációt. Ugyanakkor a szerzők leszögezik: nem azt akarják mondani, hogy ne foglalkozunk a nyelvi hi-

bákkal, de prezentáció (nevezzük „felelésnek”?) közben végzett folyamatos javítgatás helyett inkább teremtsünk erre külön alkalmat, mondjuk *language clinic* formájában: a tanár gyűjti a megbeszélésre érdemes nyelvi hibákat, és egy adott ponton foglalkoznak velük (120).

3. A tanár. Direktben/külön fejezetben a szerzők nem foglalkoznak a TANY tanárával szemben támasztott követelményekkel, viszont implicit módon a kérdés „végigvonul” az egész könyvön (leginkább a 162. oldalon szedik pontokba az elvárásokat *pre- és in-service* tanárképzési relációban egyaránt). Ennek alapján a tanár előtt hármas követelmény rajzolódik ki: szaktárgyi, nyelvi és nyelvpedagógiai.

- Ha nyelvtanár tart tartalomalapú órát, alaposan fel kell készülnie az adott tárgyból, nehogy a tanulók többet tudjanak nála. Emellett szem előtt kell tartania, hogy ezen az órán nem a nyelvre, hanem a tartalomra kell koncentrálnia (Bognár 2005).
- Ha szaktárgyi tanár tartja az órát, rendelkezzen megfelelő nyelvi kompetenciával (a szakhatóság elő is írhat valamilyen végzettséget, például nyelvvizsgát), és sajátítson el nyelvpedagógiai ismereteket is (a kommunikációt segítő tanulóközpontú módszereket stb.) (Bognár 2005).
- Ideális esetben a tanár kiegyensúlyozottan rendelkezik mindhárom összetevővel. Legjobb, ha maga is „két tannyelvű”, azaz a közvetítő nyelven tanult egy szaktárgyat, vagy két szakon (szaktárgy + idegen nyelv) végzett.

A könyv harmadik részének témája a fenntarthatóság és a jövőbeni fejlődés, különböző TANY-programok elemzése, hatásuk értékelése, valamint a jövő társadalmi, kulturális és gazdasági aspektusai. Irodalomjegyzék az egyes fejezetek után található, nem a könyv végén.

A szerzők szerint könyvük az első olyan publikáció, amely a TANY elméletét és gya-

korlatát a maga teljes mélységében tárgyalja, és kulcskérdéseket vet fel továbbgondolásra. Értékelésük helytálló: a mű imponáló szakirodalomra támaszkodva, megalapozott elméleti háttér birtokában kiváló és jól használható gyakorlati kézikönyv lehet a TANY-nal bármely szinten foglalkozó szakember számára. Nem kívánja előírni, mit kell tenni, hanem az egyes témakörök sokféle aspektusát feltárva, a problémákat felvetve bevonja az olvasót azok végiggondolásába és a megoldások számbavételébe. A recenzensnek is az volt az érzése, hogy olvasás közben negyedik szerzőként részese lehetett a szerzői csapatnak, mert sajátjának is érezhette a felvetett témákat. Mivel a könyv nem kívánja egyedül üdvözítő megoldásokat közölve előírni a tennivalókat, kellő szabadságot ad az olvasónak arra, hogy saját kontextusában válogasson a felkínált alternatívák között, és önálló döntéseket hozzon.

A könyv egyik legfontosabb üzenete annak, aki csinálja, és annak, aki csinálni akarja az, hogy a TANY *komoly dolog*: mind egyéni, mind intézményi szinten felelősen végig kell gondolni a bevezetését. Ugyanakkor megéri a fáradságot, mert a tanulási-tanítási folyamat izgalmas és mindig megújuló forrása, és eszközeként szolgálhat tanuló és tanár számára egyaránt.

Magyarics Péter

IRODALOM

- Bognár Anikó (2005): A tartalom fontossága az idegen nyelvek oktatásában – is. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005/9. 37–45.
- Mehisto, P. – Marsh, D. – Frigols, M. J. (2008): *Uncovering CLIL – Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.
- Tartalomalapú nyelvtanítás (CLIL, EMILE) az európai iskolákban. Brüsszel: *Eurydice, az európai oktatás információs hálózata*, 2006.