

Beáta PAPP | **Educazione bilingue –  
(Università degli Studi di Pécs) | Geografia in italiano**

**Abstract: (Bilingual Education – Geography in Italian)** With 36 years of history since the fall of communism, bilingual education is one of the most widespread school models in Hungary, and today it has become a model that not only encompasses public education, as many kindergartens offer bilingual education. One of the greatest advantages of bilingual education is the transmission of knowledge in the target language. Nevertheless, even after a thorough search in scientific publications, specific research relevant to the target language disciplines can only rarely be found (Kapusi 2021, 26). This is especially true for Italian-language subjects, as only four secondary institutions in Hungary offer bilingual Hungarian-Italian teaching. Our study aims to enrich the scarce specific literature on the Italian language of instruction in bilingual education, with a particular focus on the subject of Geography.

**Keywords:** *bilingual education, Hungary, Italian language, graduation, Geography.*

**Riassunto:** Con 36 anni di storia dalla caduta del comunismo, l'istruzione bilingue è uno dei modelli scolastici più diffusi in Ungheria, per oggi è diventato un modello che non solo comprende l'istruzione pubblica, poiché molte scuole materne offrono un'istruzione bilingue. Uno dei vantaggi maggiori dell'istruzione bilingue è la trasmissione delle conoscenze nella lingua di destinazione. Ciononostante, anche dopo un'accurata ricerca nelle pubblicazioni scientifiche, solo raramente si possono trovare ricerche specifiche attinenti alle discipline veicolate in lingua di destinazione (Kapusi 2021, 26). Questo è particolarmente vero per le materie in lingua italiana, dato che in Ungheria solo quattro istituti secondari offrono un insegnamento bilingue ungherese-italiano. Il nostro studio si propone di arricchire la scarsa letteratura specifica sulla lingua d'insegnamento italiana nell'educazione bilingue, con una particolare attenzione alla materia della Geografia.

**Parole-chiave:** *educazione bilingue, Ungheria, lingua italiana, maturità, Geografia.*

## Introduzione

L'insegnamento della Geografia è diventato generalmente accettato nel sistema educativo europeo durante il Secolo dei Lumi. In Ungheria, la Ratio Educationis del 1777 la rese obbligatoria nei licei reali (Probáld 2004, 78). In Ungheria, l'introduzione degli esami di maturità risale al 1851, in cui la Geografia era presente sin dall'inizio, a volte come materia separata, a volte integrata nella Storia (Teperics 2015, 209). La prima rivista di pedagogia della materia è stata pubblicata nel 1958 dall'Istituto Pedagogico Nazionale con il titolo *Földrajztanítás*, ma nel periodo successivo al cambio di regime l'editore ha cessato di esistere nel 1990 e la rivista stessa nel 2004 (Probáld 2017, 8). L'ultima misurazione didattica internazionale specifica per la Geografia si chiamava InterGeo, prodotta nella seconda metà degli anni '80 e misurata

l'ultima volta nel 1990. Oggi sono disponibili valutazioni scientifiche integrate, di cui TIMSS e PISA sono le due più note (Homoki 2014, 175).

La Geografia ha uno status speciale nel sistema educativo ungherese, in quanto combina scienze naturali e sociali (Seres 2021, 109). Negli Stati Uniti, ad esempio, la Geografia è strettamente integrata con le scienze sociali (Storia, Economia, Educazione civica, Filosofia), mentre in Giappone e Finlandia è presentata come una scienza naturale-e ambientale. In altre parti del mondo, come l'Inghilterra, è curricularmente collegata alle scienze umane. Come negli Stati Uniti, anche in Svezia e Germania la Geografia è classificata come scienza sociale (Solem e Tani 2017, 1-3).

L'Unione Europea ha prodotto una compilazione più dettagliata (Euridyce 2006) con tabelle comparative delle caratteristiche specifiche dell'educazione bilingue introdotte in ogni Paese. In Polonia e Romania, nell'anno scolastico 2004/2005, la Geografia non era insegnata nella lingua di destinazione né nell'istruzione primaria né in quella secondaria (Euridyce 2006, 26). Nel Regno Unito, in Slovenia, in Italia e in Lituania, invece, era una materia opzionale (Euridyce 2006, 38). Secondo János Kapusi (2022, 378), l'apprendimento della Geografia in una lingua straniera contribuisce notevolmente allo sviluppo di tutte le competenze linguistiche, dall'acquisizione del vocabolario alle capacità comunicative, e può quindi essere una delle ragioni per cui la Geografia viene spesso insegnata in una lingua straniera.

### **La Geografia nel concetto dell'istruzione bilingue - sin dall'inizio**

In Ungheria la materia di Geografia accolse diverse lingue nel corso della storia. Sono pochi i documenti che indicano quali materie venivano insegnate in lingua straniera e perché, poiché nella maggior parte dei casi le fonti che vi fanno riferimento si limitano a elencare le diverse discipline in lingua straniera senza alcuna giustificazione (Vámos 2016a, 54). Nel territorio ungherese, dopo il dominio del latino, l'insegnamento della Geografia in lingua straniera risale al XVIII secolo. Nel collegio gesuita di Nagyszombat, fondato nel 1724, si insegnava il francese, dove certe materie erano insegnate in francese, tra cui la Geografia. Ne è testimonianza il libro di geografia *Éléments Géographiques, ou Description abrégé de la surface du Globe Terrestre*, pubblicato dall'Accademia Militare Teresa di Vienna e ristampato in francese dall'istituto stesso (Vámos 2016a, 16). Negli anni Cinquanta del XIX secolo, alle porte della monarchia austro-ungarica, il decreto Entwurf, esteso all'Ungheria, fu modificato per imporre l'uso della terminologia tedesca nella spiegazione della Geografia nei gradi inferiori e per imporre l'uso del tedesco come lingua di insegnamento nei gradi superiori (Vámos 2016a, 33). Nonostante questa disposizione, alcune scuole cercarono di liberare la lingua ungherese dall'oppressione tedesca. L'Accademia di Commercio di Budapest, fondata nel 1856, è un esempio emblematico di questo "bilinguismo invertito", in quanto l'ungherese fu aggiunto all'auspicata lingua tedesca (Bricht 1896, 8-9).

Per quanto riguarda l'insegnamento della Geografia in lingua straniera, nel XVII secolo nel collegio Notre Dame esso si svolgeva in francese, nel XVIII secolo il

collegio Orsolya di Nagyszombat e il collegio maschile dei Gesuiti di Budapest i docenti insegnavano la materia in francese, nel XIX secolo presso la scuola Röser di Budapest gli allievi studiavano la Geografia in tedesco. Nel XIX secolo, il Lycée Français di Gödöllő insegnava la disciplina in francese, mentre l'Istituto di Angolkisasszonyok la insegnava in tedesco e/o francese (Vámos 2016a, 55-60). Anche il collegio inglese di Sárospatak era originariamente programmato per insegnare la Geografia in inglese, ma ciò non fu realizzato (Vámos 2016a, 56). Queste istituzioni erano incompatibili con le ideologie politiche del secondo dopoguerra e di conseguenza chiusero le porte. La nuova politica educativa preferì le scuole bilingui russe (Vámos 2009, 134).

La vera svolta nell'insegnamento delle materie in lingua straniera è stata legittimata dal cambio di regime negli anni Ottanta, quando il concetto di scuola bilingue prese nuova vita. La Legge I del 1985 ha sancito l'accordo e la Comunicazione 29207/1987 ha introdotto il modello scolastico ripensato (Vámos 2009, 134). Il Ministero stabilì la lingua di insegnamento e le materie in lingua straniera. La scelta delle materie teneva conto della proporzione di scienze naturali e sociali e degli orientamenti più prestigiosi dell'istruzione superiore (Giurisprudenza, Economia), quindi le discipline come Storia, Geografia, Biologia, Fisica e Matematica venivano veicolate in lingue straniere (Vámos 2016b, 146). Non si sa perché, ma nel 1986 il viceministro della pubblica istruzione sospese lo status di lingua straniera della Geografia (Vámos 2008, 19). In seguito, però, divenne una materia bilingue, anche se fu più volte suggerito che la Geografia ungherese sarebbe rimasta ungherese (Vámos 2016a, 96).

Per alcune lingue di insegnamento, la scelta delle materie da studiare nella lingua di arrivo ha anche una funzione di formazione dell'identità e di auto-posizionamento. Nel caso delle scuole di nazionalità, ad esempio, la Storia e la Geografia hanno un ruolo di primo piano, poiché alcuni nomi geografici riflettono l'identità storica di una determinata area (Vámos 2016a, 14). Secondo una pubblicazione del 2009 (Vámos 2009, 137), in genere 2-6 materie sono insegnate in lingua straniera nei licei e 2-8 nelle scuole professionali. Nel suo studio (2022, 379-380), János Kapusi descrive le lingue straniere in cui viene insegnata la Geografia. Secondo la sua ricerca, la materia è insegnata in inglese in diverse scuole dell'Ungheria, in francese in 10 scuole (due a Budapest e otto in altre città), in spagnolo in 7 scuole (una a Budapest e sei in città più grandi) e in italiano in 4 scuole (due a Budapest, una a Pécs e una a Debrecen). Per quanto riguarda le lingue minoritarie, gli istituti che insegnano slovacco (uno a Budapest, un altro a Békéscsaba), croato (uno a Budapest, uno a Pécs), russo (due a Budapest), serbo (uno a Budapest) e rumeno (uno a Gyula) offrono anche la possibilità di conseguire la maturità in Geografia in lingua straniera. Il tedesco è insegnato sia nell'istruzione bilingue che nell'educazione delle minoranze nazionali (50 scuole).

## Ricerche sulla disciplina della Geografia in lingua straniera

L'introduzione dell'esame di maturità a due livelli nel 2005 ha offerto l'opportunità di una maturità anticipata, che ha avuto un impatto positivo sugli esami di Geografia (Teperics 2015, 218) e ha incrementato anche il numero di esami di Geografia nella lingua di destinazione. Tuttavia, l'alternativa di un esame di maturità anticipato è stata abbandonata per un po' nel 2013. Nel 2020 è stata nuovamente offerta la possibilità di sostenere un esame anticipato (Kapusi 2021a, 35-36).

Ágnes Vámos ha esaminato i risultati degli esami di Geografia di livello intermedio in lingua tedesca nel 2008 e ha concluso che la media dell'esame in lingua tedesca era di 63,79, mentre la media nazionale era di 58,78 (Vámos 2016a, 163). Uno studio del 2012 (Katona e Farsang 2012, 23) evidenzia che nel 2009 la percentuale di promossi in lingua straniera al livello intermedio nelle materie scientifiche (Biologia: 0,31%; Fisica: 1,35%; Chimica: 0,46%; Geografia: 2,96%) era più alta per la Geografia, rendendola una delle materie bilingui più popolari per la maturità, che ha distanziato la Storia obbligatoria (la lingua dell'esame è opzionale). Sono state riscontrate differenze nella dispersione spaziale a proposito della maturità assoluta in lingua straniera. Nelle contee di Fejér e Nógrád, ad esempio, nessuno ha sostenuto un esame di lingua straniera in Geografia, mentre nelle contee di Baranya e Vas la percentuale dei maturandi in lingue straniere ha superato il 10%. Nel 2010, Ágnes Katona e Andrea Farsang (2012, 24-26) hanno condotto un'indagine con questionario in tre scuole secondarie bilingui di Szeged nei gradi 9 e 10 (N=248) con l'obiettivo di indagare l'impatto dell'insegnamento della Geografia nella lingua di destinazione sulla concettualizzazione della Geografia e sugli atteggiamenti verso la materia. Tra coloro che hanno compilato il questionario (N=135), 66 avevano studiato Geografia in inglese, 31 in francese, 26 in spagnolo e 12 in tedesco. Il gruppo di controllo (N=113) era composto da studenti di lingua di insegnamento ungherese. Su una scala di valutazione da 1 a 5, l'atteggiamento degli studenti (N=248) nei confronti della Geografia è stato in media di 3,5, con il gruppo bilingue che ha dato punteggi più alti. L'importanza della materia è stata valutata a 3,72, e anche in questo caso il gruppo bilingue ha dato un voto più alto rispetto al gruppo di controllo. Per quanto riguarda l'accuratezza della concettualizzazione geografica, lo studio ha dimostrato che gli studenti bilingui hanno acquisito i concetti con la stessa accuratezza dei loro coetanei ungheresi, anche se il problema emerso durante il questionario è stato che gli studenti bilingui (N=135) conoscevano i termini geografici in lingua straniera invece i loro equivalenti ungheresi no.

Kapusi (2021b, 45) ritiene che i materiali didattici utilizzati nell'educazione bilingue alla Geografia siano per molti aspetti più in linea con il Baccellierato Internazionale che con i libri di testo e i metodi di insegnamento ungheresi. Per supportare l'istruzione bilingue, recentemente sono stati resi disponibili atlanti geografici in 3 lingue (Kapusi 2022, 378). Kapusi (2018, 33) sottolinea che tra gli istituti bilingui, i licei professionali turistici si trovano in una posizione privilegiata in termini di acquisizione di conoscenze geografiche, in quanto offrono l'opportunità di

approfondire il pensiero geografico nel contesto delle diverse materie come Geografia, Civiltà della lingua di destinazione, Geografia del turismo, Lingua straniera professionale e Studio del Paese.

Nel 2021, un totale di 217 studenti ha sostenuto l'esame di Geografia di livello intermedio nei periodi d'esame primaverile e autunnale (Kapusi 2022, 381), a questo numero le istituzioni bilingui italo-ungheresi hanno contribuito con 13 studenti in primavera.

A livello intermedio, il numero dei diplomati in Geografia in lingua italiana (442) nel periodo 2007-2021 è superiore a quello dei loro omologhi neolatini (francese 333, spagnolo 332, Kapusi 2022, 382), suggerendo che l'istruzione bilingue italo-ungherese può eccellere con i suoi 4 istituti.

### **Geografia in italiano**

L'istruzione bilingue è disciplinata dalla Direttiva sull'istruzione bilingue (Decreto n. 26/1997 (VII. 10.)). Nelle scuole secondarie bilingui, a partire dal secondo anno devono essere insegnate almeno tre materie in lingua straniera, oltre alla lingua di destinazione, e almeno due esami di maturità devono essere sostenuti nella lingua di destinazione. Gli studenti che superano il 60% alle prove della Lingua di destinazione a livello avanzato e fanno le prove in due materie nella lingua di destinazione ottengono un certificato di lingua di livello C1 (Decreto n. 4/2013 (I. 11.)). La scelta effettiva delle materie è influenzata da una serie di fattori: considerazioni pedagogiche, insegnanti adatti, libri di testo, sussidi didattici ecc. In generale, le materie accademiche (Matematica, Storia, Geografia, Biologia, Fisica, Chimica) e la Civiltà della lingua di arrivo sono le materie di lingua straniera nei licei e le materie professionali di base nelle scuole secondarie professionali (Vámos 2007, 104). Una possibile ragione della popolarità della Geografia è che gli studenti la studiano per soli due anni. La materia ha anche il vantaggio di essere interdisciplinare, consentendo così agli allievi di identificarsi con i diversi argomenti.

Negli ultimi requisiti per il diploma pubblicati (2021), sono definiti 10 argomenti principali, ovvero 1) Orientamento nello spazio geografico, 2) Orientamento nello spazio e nel tempo cosmico, 3) Geografia delle geosfere, 4) Interazioni tra geosfere, zonizzazione geografica, 5) Insediamenti in evoluzione, diversi problemi demografici nel XXI secolo, 6) Dall'economia nazionale all'economia mondiale globale, 7) L'Ungheria - il nostro posto nel bacino dei Carpazi e in Europa, 8) Geografia dell'Europa, 9) Geografia dei continenti extraeuropei, 10) Problemi locali, sfide globali, dilemmi.

Nel 2020 è stato introdotto un Piano Nazionale degli Studi rivisto, che ha portato a due esami di maturità diversi nel 2022 e nel 2023, a seconda del curriculum con cui venivano iniziati gli studi, cioè secondo i requisiti di esame basati sul Piano 2012 regolato dal Decreto OM 40/2002 (24. V.) o sul Piano 2020 modificato. A partire dal 2024, saranno disponibili solo i nuovi requisiti di esame rivisti sulla base del Piano 2020.

Sia l'esame di ungherese che quello di lingua straniera sono strutturati in due parti: una prova scritta e una orale. La prova scritta in ungherese e la prova scritta in lingua straniera sono diverse. La prova scritta in ungherese e quella in lingua straniera sono entrambe composte da due parti: I. Nozioni e competenze topografiche, II. Nozioni e competenze geografiche. La differenza più importante, tuttavia, sta nelle prove di maggio-giugno, poiché la versione ungherese non viene elaborata in lingua straniera. Chi sostiene l'esame in lingua straniera deve compilare un foglio compiti completamente diverso da quello in ungherese. Nel periodo ottobre-novembre, invece, gli studenti ricevono la stessa serie di compiti. La maggior parte dei giovani sostiene gli esami in primavera e molte delle ricerche incentrate sul confronto nazionale tra esami di maturità in ungherese e in lingua straniera traggono le loro conclusioni da questi risultati. A nostro avviso, tuttavia, la differenza cardinale sopra descritta rende inappropriato confrontare i risultati di maggio-giugno in lingua straniera con quelli ungheresi. Se, nell'interesse della pedagogia linguistica, si vuole effettuare un'analisi statistica comparativa dei risultati in lingua ungherese e straniera, bisogna confrontare i risultati di ottobre-novembre, poiché solo i test autunnali sono identici. Inoltre, quando si utilizzano le statistiche nazionali, è importante tenere presente che le statistiche nazionali pubblicate dall'Autorità Educativa includono anche i dati relativi agli esami sostenuti in lingua straniera. In considerazione del numero esiguo di studenti che frequentano l'istruzione bilingue italo-ungherese e al fine di disporre di un campione più ampio, il nostro studio analizza i risultati primaverili.

### **Gruppi esaminati**

La nostra ricerca ha riguardato i risultati della maturità in Geografia in lingua italiana degli allievi (N=403) di quattro scuole secondarie con una sezione italiana, il Liceo Kodály Zoltán di Pécs, il Liceo Szent László di Kőbánya, il Liceo Bilingue Xántus János di Budapest, e il Liceo Csokonai Vitéz Mihály di Debrecen. I dati sono stati forniti dall'Autorità Educativa. Per ottenere un quadro completo del rendimento scolastico degli studenti dell'istruzione bilingue italo-ungherese, ci siamo concentrati su un periodo più lungo, per cui l'analisi copre gli esiti degli anni scolastici dal 2011/2012 al 2020/2021, sessione d'esame maggio-giugno. Abbiamo tenuto presente l'alternativa degli esami di maturità anticipati, il cui impatto sul numero dei diplomati era prevedibile poiché, come già detto, questa opzione non era disponibile dal 2013 al 2020. Si è ipotizzato che negli anni precedenti alla fine degli esami anticipati gli studenti si sarebbero avvalsi di questa opzione. Pertanto, nella nostra ricerca, non sono rilevanti i risultati effettivi e reali delle classi del periodo in esame, ma gli anni scolastici stessi, cioè il numero di studenti che hanno sostenuto la maturità in Geografia di lingua italiana in un determinato anno. Non è stato nostro obiettivo mappare il numero effettivo di classi nel periodo in esame in termini di risultati degli esami di maturità, ma per rivelare il numero di studenti che hanno superato la maturità in Geografia di lingua italiana.

## Analisi statistica

Per eseguire i test statistici abbiamo utilizzato il programma Jamovi. In tutti i casi, sono stati effettuati prima i test di normalità e di omogeneità della varianza e, alla luce di questi, è stata applicata l'appropriata analisi della varianza test T a campioni indipendenti. Le analisi della varianza a campione indipendente sono state eseguite per confrontare i gruppi ossia i risultati degli allievi delle diverse scuole. Nella descrizione, gli studenti sono sempre identificati dalle loro scuole. La scuola 1 (studenti del Liceo Kodály Zoltán di Pécs) non aveva maturandi nella materia o ne aveva solo uno, quindi abbiamo dovuto escluderla da tutti i test. Di seguito sono state analizzate le scuole 2 (studenti del Liceo Szent László di Kőbánya), 3 (studenti del Liceo Bilingue Xántus János di Budapest) e 4 (studenti del Liceo Csokonai Vitéz Mihály di Debrecen).

Nel 2012 abbiamo quindi confrontato tre gruppi (2, 3, 4). La normalità è stata violata nel campione, quindi abbiamo utilizzato un metodo non parametrico, il test H di Kruskal-Wallis:  $\chi^2(2)=7,45$ ;  $p < 0,05$  dove abbiamo ottenuto risultati significativi e nella suddivisione dei gruppi abbiamo potuto vedere che questo risultato è stato causato dalla differenza tra i gruppi 4 e 3:  $W_{3-4}=3,85$ ,  $p = 0,018$ . Tuttavia, dalle statistiche descrittive possiamo notare che il percentuale medio della maturità del gruppo 3 è stato inferiore sia al 2 che al 4:  $M_2=66,3$ ;  $M_3=57,1$ ;  $M_4=67$ .

Nel 2013, né l'omogeneità della varianza né la normalità sono violate, quindi abbiamo eseguito un metodo non parametrico, il test F, ossia l'analisi di Fisher della varianza, dove non abbiamo ottenuto risultati significativi:  $F(2,93)=1,07$ ,  $p > 0,05$ , cioè i tre gruppi non sono significativamente diversi. Le statistiche descrittive hanno mostrato che il gruppo 3 ha ottenuto i punteggi più bassi nella prova di maturità:  $M_2=63,9$ ;  $M_3=59,1$ ;  $M_4=66,3$ .

Nel 2014, solo gli studenti delle scuole 2 e 4 hanno conseguito il diploma nella materia in questione, quindi è stato eseguito un test T a campioni indipendenti sui dati, che non ha dato risultati significativi:  $T(46)=0,361$ ,  $p > 0,05$ . Le statistiche descrittive hanno mostrato il rendimento scolastico medio delle due scuole:  $M_2=58,6$ ;  $M_3=57,3$ .

Nel 2015, una persona della scuola 3 si è diplomata in questa materia, quindi anche in questo caso le scuole 2 e 4 sono state confrontate utilizzando un test T a campioni indipendenti (omogeneità della varianza e normalità non sono state violate):  $T(25)=2,06$ ,  $p=0,05$ , cioè il risultato è significativo. Le statistiche descrittive mostrano che la Scuola 2 ha ottenuto risultati significativamente migliori della Scuola 3:  $M_2=69,7$ ;  $M_3=60$ .

Nel 2016 non sono state violate né l'omogeneità né la normalità, quindi abbiamo utilizzato un'analisi della varianza di Fisher. Va notato che quest'anno solo tre persone della scuola 4 si sono diplomate in questa materia. Il test mostra che c'è una differenza significativa nei risultati delle tre scuole:  $F(2, 27)=4,72$ ,  $p > 0,05$ . Il Post Hoc Test ha mostrato che la scuola 3 si differenzia significativamente dalle altre ( $T_{2-3}=14,2$ ,  $p=0,05$ ;  $T_{2-4}=10,6$ ;  $p > 0,05$ ;  $T_{3-4}=24,8$ ,  $p < 0,05$ ), mentre le statistiche descrittive hanno mostrato che la scuola 3 ha ottenuto risultati significativamente peggiori rispetto alle altre due:  $M_2=59,4$ ;  $M_3=45,2$ ;  $M_4=70$ .

Nel campione del 2017 la normalità è stata violata, quindi abbiamo eseguito il test H di Kruskal-Wallis, che non ha dato risultati significativi:  $\chi^2(2)=5,46$ ;  $p=0,065$ . Le statistiche descrittive hanno mostrato che, a prescindere da ciò, la scuola 2 ha ottenuto risultati migliori di oltre il 10% rispetto alle scuole 3 e 4:  $M_2=71,4$ ;  $M_3=60,5$ ;  $M_4=57$ . Va notato, tuttavia, che nella scuola 4 quest'anno si sono diplomati in questa materia soltanto tre studenti.

Anche nel 2018 ci siamo trovati di fronte a un basso numero di diplomati: nove nella scuola 2, tre nella scuola 4 e nessuno nelle altre due scuole. Secondo le statistiche descrittive i risultati sono stati abbastanza simili:  $M_2=62,1$ ;  $M_4=65$ .

Nel 2019, abbiamo dovuto escludere nuovamente la scuola 4 a causa della bassa dimensione del campione, quindi abbiamo eseguito un test T a campioni indipendenti sui dati (poiché l'omogeneità della varianza e la normalità non sono state violate):  $T(24)=2,18$ ,  $p < 0,05$ , il che significa che le due scuole differiscono significativamente nei risultati della maturità. Le statistiche descrittive hanno mostrato che, di nuovo, la scuola 2 ha ottenuto risultati migliori:  $M_2=67,6$ ;  $M_3=54,8$ .

Negli anni scolastici 2020 e 2021, un numero così basso di studenti si è diplomato in questa materia che non aveva senso eseguire un test statistico: nel 2020 solo uno studente nella scuola 2 e dodici nella scuola 3, nel 2021 uno studente nella scuola 1 e dodici nella scuola 2 si sono diplomati in questa materia.

## Conclusiones

Con il nostro studio abbiamo cercato di aumentare il numero di saggi che si concentrano su un argomento specifico nel contesto dell'insegnamento delle lingue basato sui contenuti. La nostra ricerca ha dimostrato che l'insegnamento della Geografia in lingua straniera è assolutamente giustificato, visto che nel periodo esaminato al momento della maturità 403 allievi hanno scelto la Geografia come materia di lingua straniera.

## Riferimenti bibliografici

- Euridyce. 2006. *Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning-CLIL) nella scuola in Europa*, Bruxelles: Direzione Generale Istruzione e Cultura.
- Homoki, Erika. 2014. *A földrajz tantárgy tartalma és oktatási helyzete hazánkban, szomszédos országok összehasonlításában*. In: Kóródi Tibor, Sansumné Molnár Judit, Siskáné Szilasi Beáta, Dobos Endre (a cura di) VII. Magyar Földrajzi Konferencia Kiadványa. Miskolc: ME Földrajz-Geoinformatika Intézet, pp. 171-181.
- Kapusi, János. 2018. *Módszertani ötletek turizmusföldrajzi ismeretek tanításához két tanítási nyelvű szakgimnáziumi képzésben*. In Fazekas István, Kiss Emőke, Lázár István (a cura di) Földrajzi tanulmányok. Debrecen: MTA DTB Földtudományi Szakbizottság, pp. 33-35.
- Kapusi, János. 2021a. *A kétszintű földrajz érettségi vizsgálat a célnyelvűség szempontjából – eredmények, kihívások, tapasztalatok*, in "Modern Geográfia" 16 (4): 25-47.
- Kapusi, János. 2021b. *A földrajzoktatás egyedi vonásai és a hazánkkal kapcsolatos földrajzi ismeretek megjelenítési lehetőségei a Nemzetközi Érettségi (IB) Diploma Programjában*, in "GeoMetodika" 5 (2): 37-51.

- Kapusi, János. 2022. *The multilingual nature of Geography final examinations in Hungary – achievements and challenges*. In Svemir Gorin és Ivan Radevski (a cura di) 8th International Scientific Conference Geobalcanica 2022: Proceedings, Skopje: Geobalcanica Society, pp. 377-384.
- Katona, Ágnes. Farsang, Andrea. 2012. *Bilingvális földrajzoktatás – a földrajzi ismeretátadás hatékonysága idegen nyelven*, in “A földrajz tanítása” 20 (1): 20-27.
- Probáld, Ferenc. 2004. *"A földrajz helye a hazai oktatási rendszerben."* *Iskolakultúra* 14, 11. pp. 78-83.
- Probáld, Ferenc. 2017. *"A földrajz helyzete tanterveinkben: múlt, jelen, jövő."* *GeoMetodika*, 1, 1. pp. 7-20.
- Seres, Zoltán. 2021. *"Majd akkor megyünk át a hídon...-A 2020-ban megjelent tantervi szabályozók hatása a földrajz tantárgyra és a természettudományokra."* *Iskolakultúra* 31, 5. pp. 108-124.
- Solem, Michael. & Tani, Sirpa. 2017. *Geography Education, Primary and Secondary: International perspectives*. In Richardson, Douglas. (a cura di), *The International Encyclopedia of Geography: People, the Earth, Environment and Technology*. Hoboken: John Wiley & Sons Ltd., pp. 1-11.
- Teperics, Károly. 2015. *A közép- és emeltszintű földrajz érettségi*. In Teperics Károly, Sáriné Gál Erzsébet, Németh Gábor, Sütő László, Homoki Erika (szerk) *Földrajztanítás – válogatott módszertani fejezetek*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, pp. 209-220.
- Vámos, Ágnes. 2007. *Kétszintű érettségi vizsga a két tanítási nyelvű középiskolákban*. Új Pedagógiai Szemle. 57, 3-4. pp. 104-113.
- Vámos, Ágnes. 2008. *Változó társadalom – növekvő „nyelvéhség” – Az ún. kéttannyelvű gimnáziumok fejlesztése és e fejlesztés hatása a közoktatásra*. *Fordulópont*. 40. sz. pp. 17-40.
- Vámos, Ágnes. 2009. *Szaknyelvoktatás a kétnyelvű középiskolákban*. *Porta Lingua*. pp. 133-139.
- Vámos, Ágnes. 2016a. *Kétnyelvű oktatás Magyarországon; tannyelvpolitika, tannyelvpedagógia*. Akadémiai nagydoktori thesis. Budapest: ELTE
- Vámos, Ágnes. 2016b. *Bilingual education and language-of-education policy in Hungary in the 20th Century (1918-2008)*. *History of Education & Children's Literature*, 11, 1. pp. 135-152.