

Vámos Ágnes

KÉTNYELVŰ OKTATÁS MAGYARORSZÁGON
tannyelvpolitika, tannyelvpedagógia

TÉZISEK

1 ELMÉLETI, FOGALMI ALAPOK

Kétnyelvű oktatás

A tanítási nyelveknek kultúrahordozó és -alakító tulajdonsága, személyre, közösségre gyakorolt hatása a legkülönbözőbb tudományok érdeklődését felkeltette. Története és a kétnyelvű oktatás világméretű földrajzi elhelyezkedése a kutatásokban terminológiai bőséghez vezetett. A szociológia (nyelvszociológia /oktatásszociológia) szóhasználatában többek között a kétnyelvű oktatás, kisebbségi oktatás, anyanyelv, államnyelv, regionális nyelv szerepel (Fischman és Lovas 1970, Mackey 1970, Siguán and Mackey 1986, Calvet 1987, Levinson, Cookson and Sadovnik 2002, Baker 2011), a nyelvészet, nyelvpedagógia és társtudományai az intenzív nyelvoktatás, immerzió, cél nyelv, nyelvelsajátítás fogalmakat alkalmazzák. A 20. század közepe táján a modellek neveit tanultuk meg: Európai Iskola, Nemzetközi Iskola, Kanadai Immerziós Program (Genesee 1978, 1987, 1988, Cummins 1981, Cummins és Swain 1986, Vámos 1991b, Coste 1994, 2006, Maillard 1995, Cummins 2000). A kétnyelvű programok rugalmassága, sokfélesége a definiálás helyi formáit hozta létre, ami együtt járt azokkal a kutatásokkal, melyek azt keresték, hogy mi tekinthető kétnyelvű oktatásnak és mi nem. Ma már hatalmas a szakirodalma, enciklopédiák, honlapok, bibliográfiai gyűjtemények gazdagítják a témakörhöz tartozó tudást. Kutatások specializálódtak az egyéni, csoport, közösségi, nemzeti szintek vizsgálatára, a kisebbségekre, többségre, migráns tanulókra vagy kapcsolatukra, vagy régióként, országokként a sajátos kétnyelvű oktatási megoldásokat keresik. Kutatják a kétnyelvű oktatást bevezetésének célja, célcsoportja, a program jellemzője, a tanulás időtartama vagy az egyes nyelvek szerepe szerint, az eredményesség/ hatás és még sok más szempontból. Ezek alapján alakítják ki a típusokat is (Garcia és Baker 1995, 2007, Cummins és Conson 1997, Skutnabb-Kangas, 1997, 2008, Baker és Jones 1998). Az egyik alapvető jellemző mentén, nevezetesen, hogy az (idegen) nyelv nem csak önmaga tanulását szolgálja, hanem egy nem nyelvi tárgyban való előrehaladást is, a 2000-es években a „tartalomalapú” nyelvoktatás elnevezést kezdték alkalmazni a kétnyelvű oktatásra, majd a CLIL/EMIL¹ terminológiát (Baetens Beardsmore 1999, Marsh és Marsland 1999, Bertaux 2000, Trentinné 2015,).

A kutatási területek tehát igen gazdagok, a témakör komplexitása nagy; kutatásaim szempontjából a nyelvi tervezés, nyelvpolitika, nyelvoktatás és oktatáspolitikai az, amelyek keretezik tannyelvpolitikai és tannyelvpedagógiai elemzéseimet. A kétnyelvű oktatást ernyőfogalomnak használok, melyen belül az ún. nyelvgazdagító programokat vizsgálom, melyek anyanyelv-idegen nyelv kombinációjával működtek a magyar neveléstörténet és jelenkor változó társadalmi, politikai, kulturális kontextusában.

Tannyelvpolitika

A kétnyelvű oktatások vizsgálatakor a történelmi és jelenkori példák az ún. nyílt és zárt nyelvpolitika különbségeit mutatják meg; az előbbi szabad választást biztosít a tanításban az

¹ CLIL: Content Language Integrated Learning; EMIL: Enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère

idegen nyelvek esetében, s a társadalom általi szabályozást preferálja, a zárt nyelvpolitika pedig politikai befolyással korlátozza a szabad hozzáférést az idegen nyelvekhez és előíró a politikailag érdekelt nyelv esetében. Zárt nyelvpolitikai körülmények között is vizsgálható a top-down és a down-top hatás, explicit és implicit jelenségek vannak, s értelmezhető a de jure és a de facto nyelvpolitika közötti különbség. Az utóbbiak azért bírnak jelentőséggel, mert, ahogy az állami beavatkozás eléri a helyi működést, az iskolák, tanárok végrehajtói szerepbe kerülnek, formailag passzív eszközei a diktatórikus állami gyakorlatnak, de implicit, de facto gyakorlatukkal annak akadályozói és ilyen értelemben alakítói. A nyelvpolitika, mint társadalmi konstrukció a nyelv használatára, a nyelvek egymáshoz való viszonyára, a nyelvek elterjedtségére, a nyelvi jogokra, a nyelvvel közvetített kulturális tartalmakra irányul. A nyelvoktatáspolitikai a nyelvtanulás és tanítás kérdéseire azért, hogy általa a társadalomra vagy bizonyos csoportjaira hatást gyakoroljon. A tannyelvpolitika, a nyelv tannyelvként való oktatásának, használatának, a tannyelvek egymáshoz való viszonyának, státuszának, a nyelvek tannyelvi elterjedtségének, a célnyelv-választásának, illetve általában a tannyelvvvel kapcsolatos döntési kompetenciák kihelyezésének, szabályozásának kérdésével foglalkozik. Politika lévén célja, hogy érték- és érdekalapon, közvetlenül hasson bizonyos csoportok nyelvi, kulturális jellemzőire. Közvetve alakítsa a társadalom egészét (Lewis 1981, Hobsbawn és Ranger 1984, Bárdos 1984, Nahir 1988, Gal 1988, Vámos 1992b, Trézeux 1995, Pukánszky és Németh 1996, Duverger 1995, 2006, Szépe 1999, Campbell 2000, Szépe és Derényi 2001, Nagy Péter 2000, Medgyes 2011, Johnson 2013).

Tannyelvpedagógia

Miként a nyelvpolitika és a nyelvpedagógia, úgy a tannyelvpolitika és a tannyelvpedagógia is kapcsolódik egymáshoz. A politikai célokat pedagógiai eszközökkel lehet elérni; a pedagógiai eszközöket kell mozgósítani. A tannyelvpedagógia vizsgálati területei a nyelvpedagógiához hasonlóak, mint a nyelvelsajátításra ható tényezők, tartalom, módszerek, tanulási stratégiák, az anyanyelv és idegen nyelvi fejlődése, tervezés, folyamat, értékelés. Pedagógus/tanítás témakörben az osztálytermi gyakorlat, interakciók, az anyanyelvű és nem anyanyelvű tanárok szerepe, az egyes készségek fejlesztése. Kétnyelvű oktatási környezetben kérdés a tannyelv és tantárgyak kapcsolata, az ezekhez tartozó óraszámok, a felmenő rendszerben való tannyelvi építkezés, a tannyelvek szerepe az adott tantárgyi eredményességben, a tanítási és a tanulási nyelvhasználat, nyelvváltás az iskolában, a tantárgyban és a tanórán vagy ezek kombinációjában (Vámos 1992a, Martin 1999, Vámos 2008a, 2008b, 2008c, Lasagabaster 2008, Massler 2011 – idézi Kovács 2015). A kétnyelvű oktatás modelljeinek, típusainak meghatározásakor ezekre is tekintettel vannak.

Amikor a kétnyelvű oktatás definíciós problémájával foglalkoztunk, érintettük a programoknak a színességét, gazdagságát, amely mögött gyakran a nyelvek megjelenése, használata, a tannyelvek használatának sajátossága/változása és ezek hatása áll. Alapkérdés ugyanis, hogy a tanítás egyik és másik nyelve mely területen, milyen mértékben van jelen, vagy szándék, hogy legyen jelen. Hogyan kell működjön, hogy mindkettő eredményes legyen? Melyek azok a hatásmechanizmusok, amelynek egy nyelvtudás

leépüléséhez vezetnek vagy korlátozzák adott funkcióra? Miért nem gyarapodik egy nyelv olyan mértékben, mint ahogy várják/várható. Az eredményesség kapcsán az egyik vizsgálati irány a nyelvváltás/kódváltás. Nyelvészeti megközelítésben ez a nyelvi funkciókhoz kötődik. A szociolingvisztika a csoportok közötti interakciók jellemzőit keresi, a motivációkat, amiért emberek más emberek nyelvének használatára térnek át adott helyzetben (Myers-Scotton 1993, Bartha 1999, Woolard 2004). Nyelvi interferenciákat elemeznek, a nyelv működését, amely egy adott kifejezés kapcsán egy másik nyelvre „tolja át” a beszélőt. Richards and Rodgers szerint (2001) a nyelvváltás nyelvoktatásban betöltött szerepét tekintve háromféleképpen működhet: strukturális, funkcionális és interakciós funkcióban (Gumperz 1982, Gal 1988, Lanstyák 2007, Navracsics 2010, Márku 2011).

2 AZ EMPIRIKUS KUTATÁS

Kutatási probléma, főbb kérdések

Kutatásaimban az előbbieken vázolt megközelítésekre voltam figyelemmel. Mind a tannyelvpolitikai, mind a tannyelvpedagógiai kutatásokban ezek irányában haladtam. A kutatási probléma a magyarországi kétnyelvű oktatás tannyelvpolitikájának és tannyelvpedagógiájának a kapcsolata. Cél ezek jellemzőinek leírása a célok, a megvalósítás és eredményesség szempontjából, modellálva a kettő kapcsolatát rendszer, intézményi szinten és pedagógus gyakorlatában, történeti és jelenkori viszonylatban. Tannyelvpolitikai témakörben a kutatásban kitérek a köznevelésben az idegen nyelvről és az idegen tannyelvről hozott rendszerszintű és intézményi döntések szakmapolitikai okaira, céljaira, módszereire, a kétnyelvű oktatás megvalósítására, a társadalmi beágyazottságára, illetve a vele kapcsolatos korlátokra. Tannyelvpedagógiai témakörben különösen a célnyelvhasználatra, a nyelvváltásra vonatkozó jellemzőket keresem, a pedagógiai eljárásokat, döntéseket elemzem, pedagógusi és tanulói nézeteket. Az eredményesség kérdései között a kutatás érinti a kétnyelvű oktatással szembeni elvárásokat, a remélt célok eléréséről való gondolkodást intézményi, pedagógusi és tanulói körben, s a tényleges eredményeket az országos mérésekben, mint érettségi vizsga és országos kompetenciamérés.

Főbb kérdések: Mi jellemzi a vizsgált korszakok oktatáspolitikáját a tanítási nyelvekhez való viszonyt tekintve, s hogyan jelenik meg, mit jelent a magyar neveléstörténetben és jelenkorban a tannyelvpolitika? Milyen társadalmi szükségletet elégít ki a kétnyelvű oktatás, milyen érdekek azonosíthatók? Mi a szerepe a tannyelvpedagógiának a célok szolgálatában vagy azok elérésének veszélyeztetésében? Hogyan értelmezhető a rendszerszintű és intézményi tannyelvpolitika és tannyelvpedagógia kapcsolata, s ebben a pedagógus szerepe? Az Értekezésben ezeket a kérdéseket az egyes fejezetekben tovább bontom, a kutatásaimat kérdés- és problémakörökre irányulóan végeztem. Az eredmény összességben alkalmas mennyiségű és minőségű adatokkal szolgál ezek megválaszolásához, új felismerésekhez, törvényszerűségekhez.

Kutatások, alkalmazott módszerek

Az Értekezés új kutatások és több, különböző időben végzett kutatás szintézise, metodológiát tekintve kvalitatív és kvantitatív feldolgozást is tartalmaz. A kvalitatív megközelítés szükséges a tapasztalatok, események leírásához, értelmezéséhez, a résztvevők nézeteire, véleményére vonatkozó feltáráshoz, a személyes, eseti jellemző bemutatásához. Kvantitatív vizsgálatokat akkor használtam, amikor összefüggéseket, általánosításra alkalmas adatokat kívántam kinyerni a kétnyelvű iskolai alrendszerben vagy országos összehasonlításban. Neveléstörténeti elemzéskor a forrásokat az adott kor viszonyaiban vizsgáltam, alkalmaztam a forráskritikai nézőpontot. Ahol ez releváns, megjelenik a fokozottan fegyelmezett (minden esetben reflektált) szubjektivitás (Sántha 2007). Mindegyik metodológiának vannak korlátai, melyeket az adott ponton az Értekezésben jelzek.

A kutatás időbeli dimenziójának gazdagítására a különböző időpontokban végzett, illetve megismételt vizsgálattal törekedtem (pl. a kétnyelvű iskolai program bevezetésének indoka 1988-ban, a rendszerváltozást követően, illetve tíz évvel az akkor kéttannyelvűnek nevezett oktatás bevezetését követően, 2008-ban) Az eltelt idő alatti változásokat egy-egy kétnyelvű iskola történetének forrásokkal való követésével mutatom be. A nézőpontok sokféleségével a jelenségek megítélésének árnyaltságát kívántam elérni (pl. adott kérdésben megmutatom az országos és helyi döntéshozók, intézményigazgatók, pedagógusok, tanulók véleményét). Végeztem keresztmetszeti vizsgálatot (pl. feldolgoztam az 1937. év teljes iskolai évkönyvállományát, vagy elemeztem a 2014. évi országos kompetenciamérés 6. 8. 10. évfolyamos teszteredményeit). Idősoros vizsgálatot végeztem a nyelvoktatási adatok kigyűjtésére 1984-2008 között az orosz nyelv kötelező tanulásával kialakult helyzet megismerésére, a kétnyelvű oktatási adatokat 1987–2014 között. A kétnyelvű oktatás térbeli elhelyezkedésének különbségeit bemutatandó, három régiót vettem szisztematikus vizsgálat alá 2008-2014 között. Ez alkalmas arra is, hogy az országos helyzetkép mellett mi jellemez a szélsőséges eseteket, pl. egy, a kétnyelvű oktatás szempontjából prosperáló, s egy az ebből a szempontból hanyatló hátrányos helyzetű régiót, s egy előnyös helyzetűt. Ezek Észak-Alföld, Dél-Dunántúl és Közép-Magyarország. A működés szervezeti, adminisztratív jellemzőinek megismerésére országos, helyi és iskolai forrásokat kerestem és elemeztem (pl. jogszabályokat, stratégiákat, előterjesztéseket, intézkedési terveket, pedagógiai programokat, óraterveket, beszámolókat, ügyiratokat). Az országos szakmapolitika elemzéséhez az 1984–1988 időszakot tekintve a források, dokumentumok és feldolgozások mellett személyes tapasztalataimat is felhasználom, az előbbiekben említett kutatói kritika és fegyelmezett szubjektivitással. Az iskolai szinten kérdőíveket alkalmaztam, óramegfigyeléseket, interjúkat vettem fel, s felhasználtam szervezett kapcsolatokat, eseményeket, melyekhez 1991–2010 között, mint a Kétnyelvű Iskoláért Egyesület alapító elnöke fűzött kapcsolat (pl. egyesületi gyűlések, konferenciák, iskolalátogatások, megbeszélések főhatóságokkal, szakértőkkel). Mivel a kétnyelvű iskolák szinte teljes köre az egyesület tagja volt, ezért körükben az elmúlt évtizedekben több

felmérést végeztem, s az eredményeket velük megosztva, megbeszélve, visszacsatolt véleményüket mérlegelve véglegesítettem. Ezek egy részét publikáltam, más részük az Értekezésbe került. Ami a feldolgozás technikáit illeti: források esetében tartalomelemzést végeztem szubjektív értelmező és kódolás technikával, kérdőíveket statisztikai adatbázisba írtam át és dolgoztam fel, az írásbeli kikérdezést tartalomelemzéssel, a felvett interjúkat ismételt meghallgatással, illetve átírással, emlékeztető útján, országos adatbázisokat statisztikai elemzéssel dolgoztam fel.

A kétnyelvű oktatáskutatásaimról az elmúlt harminc évek időtartamában, a konkrét kutatási időpontokról és témákról a Tudományos önéletrajzban számoltam be. Az Értekezésben ezek közül kiemelném a kétnyelvű oktatás köznevelési illeszkedését és az iránta megnyilvánuló társadalmi érdeklődés vizsgálatát, amelyet 1988-tól időszakosan, de folyamatosan végeztem neveléstörténeti és adott kori források, dokumentumok, országos adatbázisok és korabeli irodalmi feldolgozások felhasználásával. Az iskola világának szisztematikus kutatását 1988-ban 1991-ben, 1998-ban, 2008-ban-ben végeztem pedagógiai programok, iskolai levéltári források, iskolai dokumentumok, zárt kérdéseket tartalmazó kérdőíves adatfelvétellel, ezen kívül rendszeresen és folyamatosan formális és spontán megfigyelésekkel, csoportos interjúkkal. Ezekben a minták minden esetben célirányosak, esetenként teljes körűek, máskor reprezentatívak az Értekezésben az elemzéskor megadott paraméterek szerint; az iskolai lekérdezések esetében nem azok a pedagógus kitöltők, s tanulók szerint. Ez utóbbiaknál kivétel az országos kompetencia-mérés vagy érettségi vizsga. Azokban az esetekben, amikor a vizsgálat nem elégíti ki a bizonyítható reprezentativitás kritériumát, az eredmények interpretálásánál ezt korlátnak tekintem, ugyanakkor a kétnyelvű oktatás kutatása szempontjából jelentősnek, tekintve hogy ezek mindegyike olyan kutatás volt, amely korábban Magyarországon nem vizsgált témát, problémát érintett. Feltáró jellegűnek ítéltetők, melyek alkalmasak arra, hogy hipotéziseket megalapozzanak.

3 KUTATÁSI EREDMÉNYEK

Neveléstörténeti eredmények

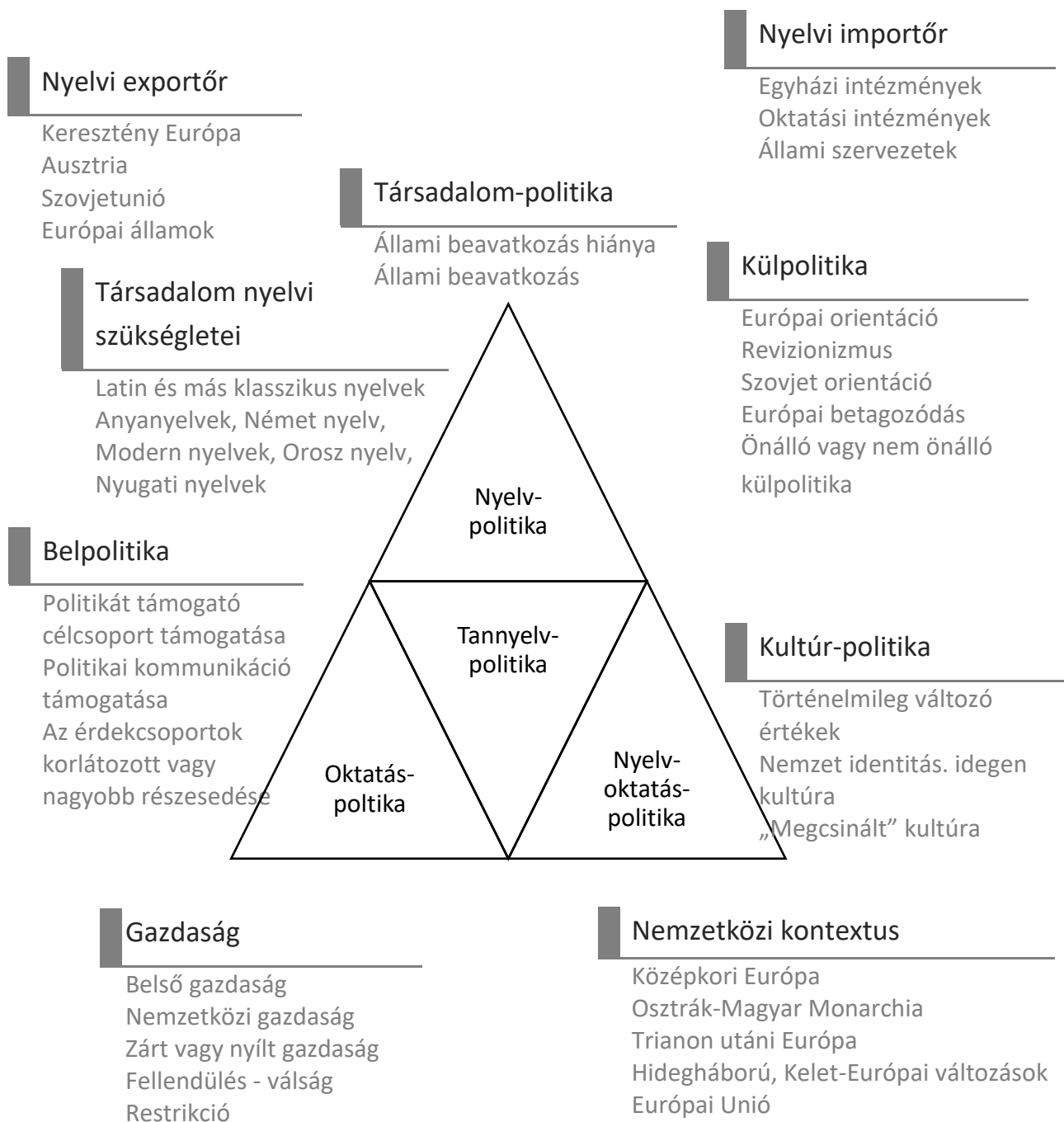
A kétnyelvű oktatás legkorábbi magyar neveléstörténeti előzményeit az idegen (latin) tannyelvhez kapcsolódóan találtam meg olyan pedagógiai megoldások kapcsán, amely a jobb megértés érdekében az anyanyelv bevonására épült. Európában ezt a jelenséget a 8-9. századra teszik, magyar forrást a 15. századra találtam, s kifejezetten az anyanyelv használatának tilalmára a 16. századból. Ami a nem latin idegen nyelvi választékot illeti, a fiúk esetében a német nyelvet a hasznosság okán, az előkelő női nevelésben részesülő leányok esetében a francia nyelvet preferálták; a források egyházi létesítményekből származnak, s az európai térítő munkájához (francia reformátusok /hugenották) vagy a szerzetesrend (Orsolyák) nemzetközi hálózatain. E 18. századi források szerint a nevelők és a tananyagok voltak idegen nyelvűek; a nevelők vitték ezeket magukkal új állomáshelyükre. A 18. századi modern jogalkotás megszületésével legalizálódnak az anyanyelvi iskolák, s ekkor

már fokozatosan csökken a latin társadalmi és vele tannyelvi szerepe: az I. Ratio Educationis a tanítási nyelvek, a tanulható nyelvek első állami szabályozása, majd a 19. század közepén az ún. Entwurf az. Ez utóbbi kifejezetten tannyelvpolitikai dokumentum, amely a német nyelvet vitte tannyelvként Magyarországra. Ennek kapcsán követhető a deklarált és az iskolai látens tannyelvpolitika ütközése, a társadalmi, kulturális, politikai törekvések súlyos érdekellentéte a két ország között, hogy végül kiépüljön a magyar nyelvű köznevelés. Az ún. világi nyelvek tannyelvi tanulása továbbra is szűk körben folyik. Nem számítva a német anyanyelvi iskolákat, a 20. század elején (1937) 23 intézményt találtunk, ahol iskolai vagy internátusi, vagy a kettő kombinációjával megvalósuló kétnyelvű nevelés-oktatás folyt. Az előző századok maradványa az iskola-internátusnak az a szabályozása, hogy az idegen nyelvtanárral a folyóson és az étkezés közben csak idegen nyelven szabad beszélni (ezt korábban az anyanyelv tilalmára alkalmazták). A nyelvtanulás a formális oktatásban továbbra is a nyelvtani-fordító módszer szerint zajlik, a nem formális/informális keretek között vagy tannyelvként kommunikációs nyelvként, ekkor a természetes nyelvtanulás, nyelvi szocializáció érvényesült.

Az idegen tannyelv bevezetése fenntartói hatáskör. A két világháború között jelentős állami támogatás mellett három iskola (Sárospatakon, Gödöllőn, Pannonhalmán) az állami politika közvetlen kiszolgálójává, támogatójává vált, s ebből fakadt, hogy azonnal meg is szűnt, amikor politikai fordulat következett be (más oktatáspolitikai fordulatok mellett). Az állampolitikai érdeket és az orosz tannyelv helyét és szerepét a köznevelésben különös részletességgel sikerült megmutatni a fellelt nagy mennyiségű forrásra támaszkodva mind a Gorkij Iskola (1945-1956), s különösen a Körösi Csoma Sándor Gimnázium kapcsán (1974-). A világpolitikai és az szovjet befolyási övezetben végbement változások az 1970-80-as években torkolltak Magyarországon köznevelést alapjaiban megingató következményekben: témánk szempontjából a kötelező orosz tanulás szakmai kritikája mellett az ún. nyugati nyelvek tanulása iránti erősödő társadalmi nyomás volt érzékelhető, gazdasági szükségesség. A politikai mozgástér tágulásával megszületik a kétnyelvű gimnáziumi oktatás bevezetésének koncepciója (1984) és hozzá az oktatási törvény (1985). A rendszerváltozásig 14 iskolából álló ún. kéttannyelvű gimnáziumi „hálózat” jött létre állami kezdeményezésre, állami, helyi és külföldi támogatással. „Születéstörténete” krízisekkel teli, magán viselte a szakmai előrelépés és politikai visszatartás erővonalait; de együtt zajlott a köznevelésben megindult reformtörekvésekkel. 1989-től a szabad és demokratikus Magyarországon kiépült a jogszabályban két tanítási nyelvű oktatásként azonosított alrendszer. Hamar megvalósult a nyelvoktatás- és tannyelvpolitikai nyitás, amely átrendezte a tanult nyelvek és tannyelvek arányát, iskolafokon és típusban lévő arányait, regionális elhelyezkedést.

Összességében: a kétnyelvű oktatás tannyelvpolitikai változás-történetében kimutatható a tannyelv köznevelési rendszerbe illeszkedésének közvetlen nyelvpolitikai, oktatáspolitikai és nyelvoktatás-politikai háttere, melynek kontextusa az adott kor gazdasága, társadalmi viszonyai, kulturális sajátosságai, bel- és külpolitikai orientációi és ezek kombináció. Az 1. ábra az egyes nézőpontokat a történelmi kontinuum meghatározónak tartott kifejezéseivel jellemzi. A modell történetiségben való értelmezését szükségessé teszi annak megvilágítása,

hogy a tannyelvpolitika a koronként változó nyelvtanulási és nyelvoktatási érdekek, általában az iskoláztatás, nevelés adott keretei között működik, s mindegyikre közvetlenül hat az általános nyelvpolitika. Ez utóbbi az, amely a köznevelés számára keretként szolgál a formálisan, szervezeten tanulható nyelvek esetében; de ennél több is, a társadalom, gazdaság, kultúra egészének szövete.



1. Ábra. A tanítás nyelvválasztás változó kontextusa és a kapcsolódó értékek

A kétnyelvű oktatás jelenkori tannyelvpolitikai jellemzői

A rendszerváltozástól 2014. évig elemezve a kétnyelvű oktatási trendeket a KIR adatbázis alapján elmondható, hogy 1989-2008 között dinamikusan, majd kevésbé, de folyamatosan nő mind a kétnyelvű iskolák, mind a tanulók száma. A következő főbb megállapítások tehetők.

1. Országos helyzetkép. Az iskolai, fenntartói kompetenciát és törekvéseket 1989-1997 között állami szabályozás nélküli állapot jellemezte, 1987-2012 között nyílt szabályozott rendszer. Ehhez képest korlátozóbb a szakmapolitikai keret 2012 óta, de továbbra is biztosítottak bizonyos tannyelvi döntési kompetenciák az intézmény szintjén. A pedagógusok, tanulók nyelvhasználata nem szabályozott sem központi, sem fenntartói, sem intézményi szinten. Az 1989-es tannyelvpolitikai fordulat a kétnyelvű iskolák számának növelésében, 2012-es fordulat csökkentésében látszik érdekeltnek lenni.
 - a. Tantárgyi-tannyelvi megoszlás. Tannyelvpolitikai kérdés, hogy milyen jogosítványokat rendel magához az állam a tantárgyi-tannyelvi megosztásban. Az 1987-es zárt rendszerhez képest, melyben kijelölte az állam az idegen nyelven tanítható tantárgyakat és azokat, amelyeket két nyelven kell tanítani, a rendszerváltozással jelentős bővülés történt: minden tantárgyra kiterjedt az idegen nyelvű tanítási lehetőség, kivéve az anyanyelvet. 2012-től megadták azoknak a tantárgyaknak a körét, amelyből az intézmények választhatnak, s a vizsgatárgyakat is.
 - b. Célnyelvek. A kétnyelvű iskolák és tanulók célnyelvi megoszlásában az angol célnyelv előretörése folyamatosan kimutatható. A németül tanulók száma hektikusan változik, ami abból adódhat, hogy egyes iskolák csak minden második évben indítanak német osztályt. A francia és az olasz célnyelv aránya csökkenő tendenciát mutat. A társadalom idegen nyelvek iránti érdeklődése a köznevelést tekintve összhangban áll a nyelvek iskolán kívüli hasznosságának megítélésével (média, internet, gazdaság).
2. Regionális helyzetkép. A statisztikai régiók és megyék szerinti különbségeket nézve a hátrányos régiók lemaradása kimutatható a kétnyelvű oktatásban is. Dél-Dunántúl vesztett a legtöbbet e téren. Észak-Alföld, amely szintén hátrányos helyzetű régió, növekvő iskola és tanulószámot mutat, ami mögött egyik megyéjének, Jász-Nagykun-Szolnok megye áll. Közép-Magyarország a kétnyelvű oktatás húzó régiója, miként volt ez a 2. világháború előtt is. Az 1987-es oktatáspolitikai prioritások a periferián lévő iskolák és területek felzárkóztatását kezdeményezte, de ez átmenetinek bizonyult. Demokratikus viszonyok között az oktatásban is a piaci szabályozók működnek. A vizsgált három régiót tekintve a hátrányosabb helyzetű régiókban, Dél-Dunántúlon és Észak-Alföldön alacsonyabb, Közép-Magyarországon magasabb a tanulók családi háttérindexe a kétnyelvű iskolák mintáján, ez az országos helyzetképpel egyezik.

3. Az alrendszer helyzetképe. A kétnyelvű iskoláztatást az oktatáspolitikai minden korban azon az iskolafokon, iskolatípusban támogatja, s olyan mértékben, amennyi bel- és külpolitikailag hasznos, vagy egyik-másik politikailag támogatott társadalmi csoportja számára szükséges a hatalom megtartása érdekében. 1987-ben a gimnáziumok voltak támogatottak, majd 2014-ig minden iskolafokon támogatott lett, kivéve a szakiskolát.
 - a. Az egyház fenntartói státusza a kétnyelvű oktatásban is fokozódik 2010 óta: a hátrányos helyzetű régiókban az angol célnyelv kínálatával növeli a kétnyelvű általános iskolák arányát, amely a köznevelés egészében is növekedést eredményez (2014-ben eléri a 4%-ot) és a kétnyelvű iskolai alrendszeren belül is.
 - b. Az állami restrikció 2012-től a kétnyelvű iskoláztatás arányának további növelése ellenében hat, s a társadalmi érdeklődés sem inspirálja az iskolákat a középfokon új kétnyelvű program nyitására. Így 2014. évben 8% a gimnázium, 7% a szakközépiskola, ami a korábbi, 2008-ig végzett trendvizsgálathoz képest 2%-os csökkenés. A meglévő korábbinál szerényebb társadalmi érdeklődést az egy iskolára eső tanulói szám növelésével ki lehet szolgálni. A 2014. évi OKM adatbázis elemzésével azt láttuk, hogy legkevesebben a 8. osztályosok vannak a két nyelven tanulók között. Mivel a 6. osztályosok magas létszámot mutatnak, ezért felmenő rendszerű folytatása várható.
 - c. Általános iskolában angol és német célnyelv van, középfokon találunk más nyelveket is, egyes szakközépiskolákban (pl. turizmus és vendéglátás) egyszerre többet is, más, kevésbé tanult nyelvre is lehet jelentkezni. A felsőoktatásban jelenlévő idegen nyelvű képzések a középiskolai tannyelv-választásra is hatnak, nem különben a külföldi továbbtanulás vagy az iskola földrajzi elhelyezkedésével járó sajátos gazdasági érdekek (lásd: Nyugat-Magyarország).
4. Az iskola nézőpontja. Az iskolák a pedagógiai programjukban a központi irányelveket deklarálják. Saját hatáskörben tannyelvi-tantárgyi megoszlást a tanári ellátottság alapján határozzák meg, ez nem nyilvános. Kétnyelvű iskolai program bevezetések a régebben működő iskolák a társadalmi érdeket, hasznosságot említik meg okként, az újabbak az iskola megőrzését, a beiskolázás javítását. A célok elérését, az eredményességet tekintve a régebben működők túlnyomó többsége elégedett; az erről való gondolkodás a működési idővel pozitívan korrelál. Az iskolák hangját képviselők szerint a 2012-es fordulat, az új működési körülmények az iskolák elitképző jellegét erősítheti. A tanulói családi háttér-indexe 2014-ben – az OKM vizsgált évfolyamain – magasabbak a kétnyelvű iskolai programban résztvevőknél az abban nem résztvevőkhöz képest, s kisebb a szórás. A kétnyelvű iskoláztatásban a 10. évfolyamon a legmagasabb ez az érték.
5. A pedagógusok nézőpontja. A kétnyelvű oktatás létesítéséről való pedagógusi gondolkodásban a rendszerszint szempontjai ellentétesek a szervezeti szinttel: minél magasabbra értékeli valaki az előbbit, annál alacsonyabbra az utóbbit és fordítva. Az esélyegyenlőtlenséget növelő nézet, ha az intézmény a tanulók szociális összetételének javítását szeretné elérni a kétnyelvű oktatással, mert ez az előnyösebb társadalmi

csoportok felé nyitást jelenti. A vonzó pedagógiai profil eszköz ehhez, javíthatja a beiskolázási mutatókat.

- a. A pedagógusi szempontok azt mutatják, hogy a kétnyelvű program kezdeményezésében – az igazgatón kívül – az idegen nyelven tantárgyat tanító és a célnyelv szakos pedagógusok látszanak ágensnek. Különbözőképpen gondolnak a kétnyelvű iskolalétesítés szempontjairól a szerint is, hogy mennyire régen végzik ezt a munkát, milyen iskolatípusban dolgoznak. A legtöbb esetben ez a különbség szignifikáns.
- b. A fő különbségek az iskolatípusok mentén vannak. Az iskola helyzetének javításához kötődő kérdésekben pedagógusok között a többségnek kevésbé fontos szempont a tanulók szociális összetételének javítása vagy az iskola beiskolázásának javítása a kevés tanuló miatt. Ebben a kérdésben inkább a magyar szakos pedagógusok magasabb aránya látszik.

A kétnyelvű oktatás tannyelvpedagógiai jellemzői

A kétnyelvű oktatás fogalma alatt olyan programok értendők, amelyekben van legalább egy olyan tantárgy, amely nem anyanyelven folyik, de nem is minden tantárgy ilyen. A kutatás szerint a kétnyelvű oktatásban a tantárgyi-tannyelvi megoszláson túl, a tantárgyon belüli és évfolyamok közötti nyelvi megoszlásnak a jellemzői is kardinálisak. Az eredmények az alábbiakban foglalhatók össze.

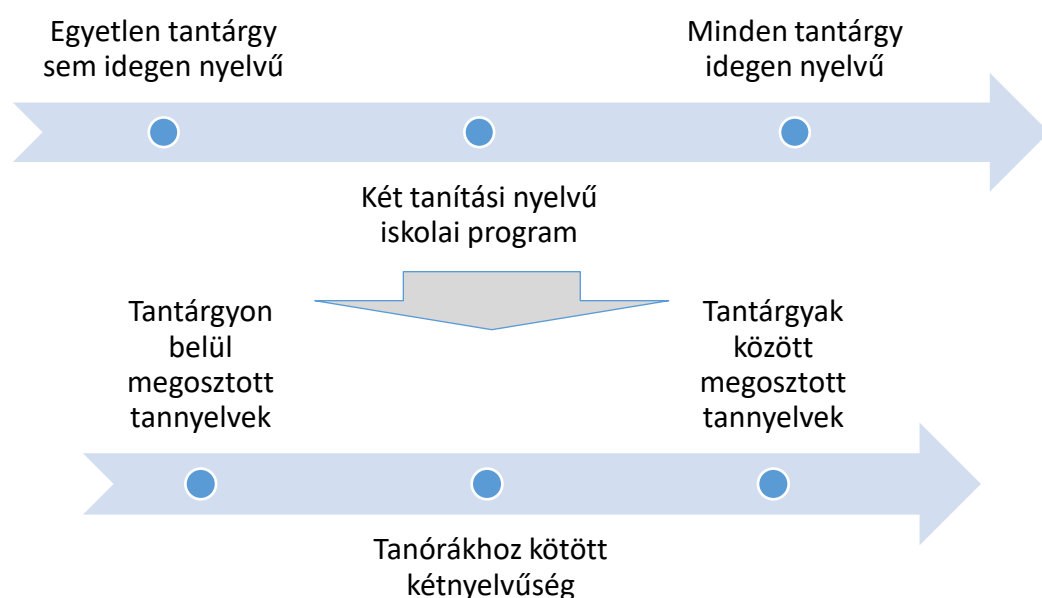
1. A kétnyelvű iskolák pedagógiai programjában deklarált tantárgyi-tannyelvi megosztás a rendszerszintű, állami elvárást követi, de az osztálytermi gyakorlatban ennek megvalósulása nem garantált, mivel a döntési kompetenciát az iskolák jellemzően tovább adják a pedagógusnak. A pedagógusok szerint is saját hatáskörben dönthetnek arról, hogy mikor váltanak át a tanuló anyanyelvére. Azok, akiknek van nyelvtanári végzettsége, a nyelvtanári képzésből vezetik le ennek metodológiáját, a nem nyelvszakosok nyelvtudásuk minősége, a tanulók életkora, a képzés felmenő rendszere alapján. Mivel csak az utóbbi években és csak a tanítóképzésben van erre felkészítés, ezért e téren jellemzően tapasztalati tanulás zajlott/zajlik.
2. A tantárgyi tematikák tannyelvek szerinti megosztása, vagy az anyanyelvre való túlzott áttérés az osztályteremben, elbizonytalanítja a tanulókat saját tudásuk nyelvi komponensében. Idegen nyelvű óravezetéssel vagy az idegen tannyelvűség határozott megtartásával (melyhez egy kismértékű, tervszerű és elsősorban didaktikai alapú nyelvváltás tartozik) a tanulók tudásukat biztonságosabbnak érzik az adott idegen nyelven és anyanyelven is.
3. Az országos kompetenciamérések eredményei azt kutatják, hogy a kétnyelvű általános iskolások sem a 6. sem a 8. évfolyamon nem haladják meg az országos tesztátlagot egyik vizsgált tárgyból sem (matematika és szövegértés). A 10. évfolyamon a kétnyelvű iskolák tanulóinak viszont szignifikánsan jobbak az eredményei, mint az országos átlagé/nem kétnyelvű képzésben részesülőké. A regionális különbségek e téren is jellemzőek. Azok az

aggodalmak tehát, amelyek az idegen nyelven tanuláshoz kötődnek, s azt vélelmezik/vélelmezték, hogy idegen nyelven nem érhető el az anyanyelvű tanulással egyenértékű tudás, nem alátámasztottak a matematika kompetencia-méréssel, s nem igazolt a kétnyelvű oktatás anyanyelvi kompetenciafejlődést veszélyeztető jellege sem.

4. A pedagógiai hozzáadott értéket a kétnyelvű oktatásban 2008 és 2011 között vizsgálva az látszik, hogy a 6—8. évfolyam esetébe többször negatív, mint pozitív, a 8-10. évfolyamon pedig pozitív mindkét teszteredményhez kapcsolódóan. 2010 után javuló matematikából mind az általános iskolában, mind a középiskolában, a szövegértés mérésében az utóbbi jelenség nem azonosítható, ott az általános iskolák változatlanul negatív a középiskolák pozitív PHÉ-t mutatnak. A pedagógusoknak az a nézete, hogy a kétnyelvű oktatás bevezetése nem kapcsolódik a pedagógiai gyakorlat jobb minőségéhez, e kutatási eredmények alátámasztják az általános iskolák esetében. A kétnyelvű oktatás – ezen az iskolafokon – nem inspirál újabb pedagógiai megoldások keresésére, a reziliencia működik; a középiskola esetében az adaptivitás a sajátos pedagógiai kihívásokhoz működni látszik. Bár ott is túlzottan támaszkodnak a családi háttérre, a család támogatására, nem kizárható a CSHI jobb értékeinek érvényesülése, amit nem tudnak kellő képen kamatoztatni az a kétnyelvű általános iskola programban. Az 2013. évi központi irányelvekben a KER szerinti B1 nyelvtudásszint a célzott az általános iskolák és a C1 a középiskolák esetében.
5. A kétnyelvű programokban tanulók országos összehasonlításban jobb eredményt érnek el az érettségi vizsgatárgyakban, mint akik magyar tannyelvű iskolába járnak, s anyanyelvükön vizsgáznak. Az idegen nyelvű érettségi vizsgaeredmények a történelem vizsgatárgyban kevésbé, a matematikában jobban meghaladják az országos átlagot – az előbbi kétnyelvű, az utóbbi idegen nyelvű tantárgy. A matematika iskolatípus szerinti vizsgateljesítményében lévő különbség szignifikáns: a szakközépiskolai eredmény közelebb van a gimnáziumokéhoz, mint az országos átlagban. Nem nyert bizonyítást, de nem is cáfolható, hogy e két tantárgyban a kutatással feltárt tannyelvhasználati különbség, vagyis a nagyobb célnyelvi tannyelvhasználat növelné a matematikai eredményeket, s hogy a tantárgyi kétnyelvűség, a gyakoribb tanórai nyelvváltás okozza a történelemben az országos eredmények csekélyebb meghaladását. Adatunk a tanulói tudásbiztonságról van, mely az idegen nyelvűség esetén erősebb és transzferálhatóságát több tanuló állítja. A lehetséges egyéb okokat és a tannyelv használat tanulási eredményre gyakorolt hatását újabb kutatással és a jelenlegi adatállomány további elemzésével kell keresni.
6. Az idegen nyelvi érettségi vizsgán az emelt szinten teljesítők több mint 90%-a jeles éremjegyet kapott, s teljesítmény-százalékuk is magas. A kétnyelvű oktatás nyelvtudást gazdagító funkciója bizonyított.

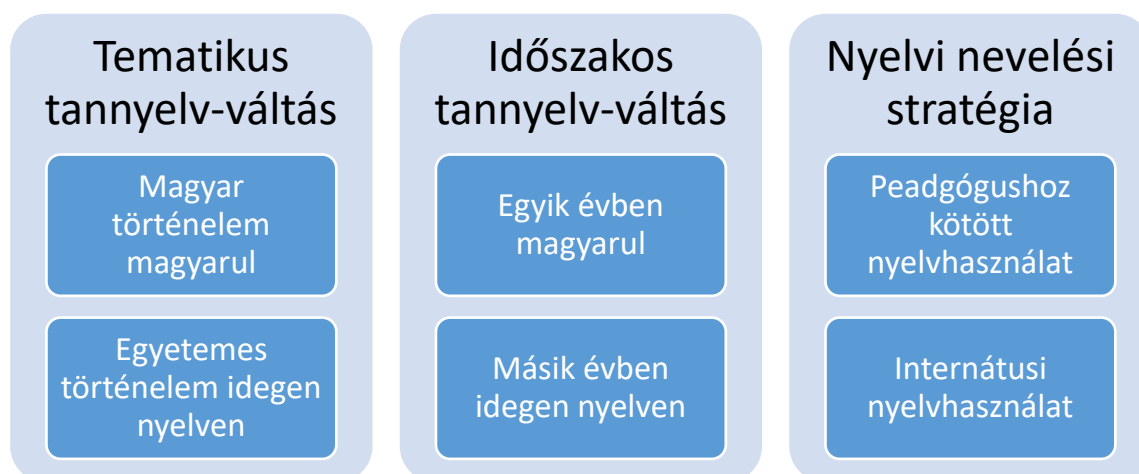
A kétnyelvű oktatás tannyelvpolitika vagy tannyelvpedagógia?

A neveléstörténetben, azokban az intézményekben jelöltek idegen nyelvű tagozatot, ahol legalább egy tantárgy idegen nyelven folyt, s ezekhez internátusi nyelvhasználat tartozott. Az 1987-es koncepció szerint a kétnyelvű oktatásban öt tantárgyban megvalósuló idegen tannyelvi jelenlét szükséges, ebből kettő kétnyelvű. 2014-ben akkor támogatott egy kétnyelvű iskola, ha legkevesebb három tantárgy, legkevesebb két évig idegen nyelvű/kétnyelvű. E kéttannyelvűség a programra érvényes, függetlenül attól, hogy vannak-e olyan évfolyamai, ahol a tanítás kizárólag a tanuló anyanyelvén folyik, vagy tantárgyak, amelyeknek tanításakor áttérnek az anyanyelvre. A 2. ábra szemlélteti, hogy a rendszerszintű tannyelvpolitikai szabályozás de facto tanórai megvalósulása, a szabályozáshoz tartozó döntési kompetencia leadásával a tannyelvpedagógiai jelenségek körébe került át.



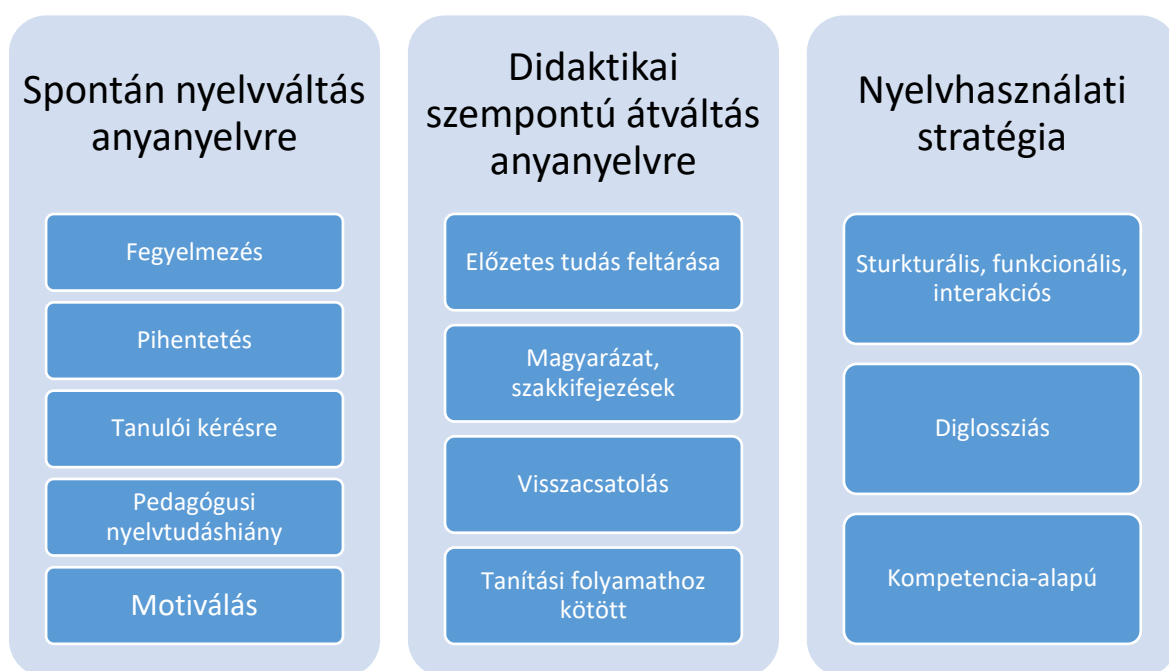
2. Ábra. A két tanítási nyelvű iskolai program tannyelvi-tantárgyi megosztásának rendszerszintű szabályozása és intézményi megvalósulása

Intézményi szinten végzett kutatással az látszik, hogy a kétnyelvű programban alapvetően három tannyelvhasználat különíthető el, s ezek egymáshoz lazán kapcsolódnak. A tematikai tannyelvhasználat tannyelvpolitikai döntésen alapul, melyet módosíthat az időszakos nyelvváltás, mely az iskolai programban lehet tervezett és spontán/kényszerű is. Pl. hirtelen tanárhiány esetén áttérnek anyanyelvű tanításra vagy új, idegen nyelven tanítani képes pedagógus beállásakor idegen nyelvre egy adott tantárgy esetén. A neveléstörténetben – idegen tannyelvről kiadott központi jogszabály előtt – felekezeti vagy intézményi hatáskörben szabályozott nyelvi nevelési stratégia érvényesült idegen anyanyelvű tanár beállításával és/vagy internátusi nyelvhasználatával. Idegen anyanyelvű pedagógus alkalmazása ma is követelmény (3. ábra).



3. Ábra. Az intézményi szinten szabályozott kétnyelvűség

A pedagógiai hatás meghatározó szereplője a pedagógus. Szakmai minőségének része az adott tantárgy tanítási nyelvének ismerete, s idegen nyelven való tanítási kompetenciák, beleértve a döntési kompetenciát a nyelvek tanórai használatáról. A 4. Ábrán a pedagógusi döntésekkel előállt alapvető nyelvhasználati típusokat mutatom be. Ez esetben is nyelvváltás alatt az idegen nyelvről anyanyelvre való átváltás értem. A spontán nyelvváltást a tanórai folyamatok alakítják. Kezdeményezheti a pedagógus és a tanuló. Hatása azonnali, rövid ideig tartó és rövid távú. A didaktikai nyelv-váltás lehet tervezett (pl. a szakkifejezések tanításakor előre elkészített anyagok bevitele az órára), s lehet ez is spontán, pl. ha didaktikailag magyarázat szükséges egy adott tartalom megértéséhez. Kezdeményező a pedagógus. Hatása a tervezett megoldástól függ, spontán megoldáskor rövid ideig tart (néhány perc) és rövid távú. Az előzőtől célja választja el. A stratégiai nyelvváltás mögött pedagógiai nézetek, elvek húzódnak meg, s hosszabb távon, rendszerszerűn hatnak. Pl. a pedagógus meggyőződése arról, hogy a tantárgyi követelmények akkor teljesíthetők, ha a tanórát magyarul vezeti, a szakkifejezéseket két nyelven a tanulóknak rendelkezésre bocsátja, s a dolgozatot idegen nyelven íratja meg – az értékelés nyelve alapján dől el, hogy egy tárgy magyar nyelvű-e vagy idegen nyelvű. A neveléstörténetben az anyanyelvre való átváltás diglossziás jelleget viselt, amíg az anyanyelv fejlesztése nem volt cél. Ma arra találtunk példát, hogy az idegen nyelvűség az anyanyelv előnyére oly mértékben háttérbe szorul, hogy a tudás nem lesz teljes értékű azon a nyelven vagy nem lesz transferálható egyik nyelvről a másikra. A kompetencia-alapú anyanyelvre való átváltás mögött az egyes kompetenciákhoz való értékalapú viszonyulás áll, pl. ha a nyelvtan tanítását anyanyelven, a beszédkészség fejlesztése idegen nyelven folyik. A neveléstörténetben a kommunikációs készségek fejlesztése érdekében a hétköznapi helyzetekben idegen nyelvre váltottak át.



4.Ábra. A pedagógusi nyelvváltás és nyelvhasználat jellemzői

A tannyelvpolitika és tannyelvpedagógia kapcsolata egymást erősítő és gyengítő elemek rendszere. A tannyelvpolitikai célokat annak megfelelő tannyelvpedagógiával lehet elérni, melyek szolgálatában áll a deklarált tannyelvpedagógia. Ugyanakkor a tannyelvpedagógia mutathat olyan mintázatot, amely egy adott kétnyelvű típuson belül működve implicit, de facto fokozza egy másik típushoz való közeledést, pl. veszélyezteti a nyelvgazdagító programot tannyelvpolitikai céljai elérésében. A tantárgyak tannyelvi megosztásánál megálló központi szabályozás növelheti az intézmény és pedagógus mozgásterét, ha ebbéli döntési szabadságát az adott oktatáspolitikai biztosítja, ez az intézmény pedagógiai hozzáadott értéképítő funkcióját javíthatja. A tantárgyak tannyelvi megosztásánál megálló központi szabályozás korlátozza az intézmény és pedagógus mozgásterét – más kontextuális hatások függvényében (lásd 1. ábra). A magyarországi kétnyelvű oktatás történetében és jelenkorában jellemzőnek találtuk, hogy a központi döntéssel támogatott, iskolába exportált kétnyelvű oktatás a működés személyi és tárgyi feltételeinek optimalizálásában volt erős, s intézményi hatáskörben hagyta a finomabb pedagógiai megoldások alkalmazását a célok elérésére. Azokban az esetekben, amikor a fenntartó és intézmény volt a meghatározó ágens a létesítésében, és nem volt központi előírás, akkor a nyelvi fejlesztéshez maga által előírt kereteket teremtett, s a szükséges szakértelmet a pedagógushoz rendelte és ellenőrizte. Ha határozott elvárásként jelenik meg az egynyelvűség, akkor ahhoz idegen anyanyelvű pedagógus alkalmazása mellett döntenek.

Összességében az mondható, hogy a bemeneti és kimeneti szabályozás keretei között a tannyelvpedagógia szakmai elhanyagolása mind a tannyelvpolitikai, mind a pedagógiai célok elérését veszélyeztetheti. Mivel a kétnyelvű oktatás iránt a magasabb társadalmi státuszú családok érdeklődnek, így az eredményességi kritériumok teljesítésében – iskolafoktól függően – inkább a családok szociokulturális háttere, mintsem a pedagógiai hatások látszik meghatározónak. A kétnyelvű oktatási kínálat szűkítése vagy a többletköltség tanulóira való áthárítása a szelektív funkciót erősíthet, a jó nyelvtudáshoz jutásban a társadalmi esélyegyenlőtlenséget növeli.

4 IDÉZETT SZAKIRODALOM

- Baetens Beardsmore, H. (1999): Language policy and planning in Western European countries. *Annual Review of Applied Linguistics*, 14. 92–110.
- Baker, C. (2011): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon-Philadelphia-Adelaide: Multilingual Matters (5. ed.)
- Baker, C. and Jones, S. P. (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters LTD- Clevedon, Philadelphia, Adelaide.
- Bárdos Jenő (1984): Nyelvek és elvek. *Pedagógiai Szemle*. 5. 471–476.
- Bartha Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Bertaux, P. (2000): Utiliser les langues pour apprendre, apprendre en utilisant les langues. In: Marsh David and Langé Gisela (eds.): *Using languages to learn and learning to use languages*, Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä. 1–16.
- Coste, D. (1994) Conceptualisation et alternance des langues: á propos de l'expérience du Val d'Aoste. Aspect de l'enseignement bilingue. *Etudes de Linguistique Appliquée*. 96.
- Coste, D. (2006): De la classe bilingue à l'éducation plurilingue? *Le français dans le monde*. 345. www.fdm.fr (Olvasható volt: 2008. január 3.)
- Calvet, L-J. (1987): *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris. Payot.
- Campbell, A. (2000): Cultural identity as a social construct, *Intercultural Education*. 11. 31–39.
- Cummins, J. (1981): The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In. California State Development of Education: *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles, California: State University. 3–49.
- Cummins, J. (2000). *Immersion. Education for the Millenium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. and Corson, P. (1997): *Encyclopedia of Language and Education*. Volum 5. Bilingual Education. Springer Science+Business Media, Dordrecht.

- Cummins, J. and Swain M. (1986): *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. New York: Longman.
- Duverger, J. (1995): Repers et enjeux. *Revue internationale d'éducation*. 7. 29–44.
- Duverger, J. (2006): Les sections bilingues francophones en Europe se portent bien. *Le français dans le monde*. 343. www.fdm.fr (Olvasható volt: 2008. január 3.)
- Fishman, J. and Lovas, J. (1970): Bilingual education in a sociolinguistic perspective. *TESOL Quarterly*, 4, 215-222.
- Gal, S. (1988): The Political Economy of Code Choice. In: Heller, M. (ed.) *Codeswitching*. Mouton de Gruyter, Berlin. o.n.
- Garcia, O. and Baker, C. (1995): *Policy and Practice*. Extending the Foundation. Multilingual Matters LTD- Clevedon, Philadelphia, Adalaide.
- Garcia, O. and Baker, C. (2007): *Bilingual Education*. Multilingual Matters LTD- Clevedon, Philadelphia, Adalaide.
- Genessee, F. (1987): *Learning Through two Languages : Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge: Newbury House.
- Genessee, F. (1988): The Canadian Second Language Immersion Program. In. *International Handbook of Bilingualism and Bilingual Education*. USA: Greenwood Press. 163–184. (Ed.: Paulston, C. B.).
- Genessee, F. (1978): A longitudinal evaluation of an early immersion school program. *Revue Canadienne de l' Education*, 3. 31–50.
- Gumperz, J. J. (1982): Conversational Code Switching. *Discourse Strategies*. Cambridge UP. 59–99.
- Hobsbawn, E. and Ranger, T. (eds.) (1984): *The Invention of Tradition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Johnson, D. C. (2013): *Language Policy*. Palgrave Macmillan, Basingstoke and New York.
- Kovács Judit (2015): Célnyelven tanult tantárgyi tartalom értékelése a korai CLIL-ben. *Neveléstudomány*. 17–29.
- Lanstyák István (2007): Általános nyelvi mítoszok. In: Domonkosi Á., Lanstyák I. és Posgay I. (szerk.) *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Dunaszerdahely–Budapest: Gramma Nyelvi Iroda / Tinta Könyvkiadó. 174–212.
- Levinson D., Cookson, P and Sadovnik, A. (2002): *Education and Sociology: an Encyclopedia*. Routledge Flame, New York, London.
- Lewis, E. G. (1981): *Bilingualism and Bilingual Education*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Mackey, W. F. (1970): *A tipology of bilingual education*. *Foreign Language Annals*. 3. 596–608.
- Maillard, J-P. (1995): Enseignement bilingue et enseignement international. *Revue internationale d'éducation*. 7. 71-78.
- Márku Anna (2011): „Po Zákárpátszki” Kétnyelvűség, kétnyelvűségi hatások és kétnyelvű kommunikációs stratégiák (nyelvválasztás, kódváltás) szocio- és pszicholingvisztikai aspektusai a kárpátaljai magyar közösségben. PhD értekezés. Veszprém: Pannon Egyetem.
- Marsch, D. and Marsland, B. (eds.1999): *CLIL Initiatives for the Millenium report on the CEILINK*. Think Tank. Finland: University of Jyväskylä.

- Martin, E. (1999): *L'enseignement d'une matiere dans une langue étrangere. Etudes de cas des pratiques actuelles en Francais en Allement, en Espagnole, en Grand-Bretagne*. Landau: Verlag EP.
- Medgyes Péter (2011): *Aranykor. Nyelvoktatásunk két évtizede 1989 – 2009*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Myers-Scotton, C. (1993): Code-switching. In: Coulmas, F. (ed.) *The Handbook of Sociolinguistics*. Blackwell Publishers. 217–237.
- Nagy Péter Tibor (2000) Nyelvpolitika és elitképzés. *Educatio*. 743-761.
- Nahir, M. (1988): Language Planning and Language Acquisition: The „Great Leap” into the Hebrew Revival. In. *International Handbook of Bilingualism and Bilingual Education*. Greenwood Press. USA 275–297.
- Navracsics Judit (2010): Kódváltás és kódkeverés kétnyelvűek spontán beszédében. In: Navracsics J. és Lengyel Zs. (szerk.) *Nyelv, beszéd, írás. Pszicholingvisztikai tanulmányok I. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 107*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge UK.
- Sántha Kálmán (2007): Kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra* június-július, 168–177.
- Siguán, M. and Mackey, W. F. (1986): *Éducation et bilinguisme*. Éditions Delachaux and Niestlé, Suisse, UNESCO
- Skutnabb-Kangas, T. (1997): *Nyelv, oktatás, kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány.
- Skutnabb-Kangas, T. and McCarty, T. (2008): *Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, and Empirical Foundations*. In. (eds. Jim Cummins & Nancy Hornberger.) Volume 5, Bilingual Education, Encyclopedia of Language and Education, 2nd edition. Springer, New York. 3-17. URL: http://www.tove-skutnabb-kangas.org/pdf/Key_concepts_in_bilingual_education_Tove_Skutnabb_Kangas_and_Teresa_L_McCarthy.pdf (Olvasható volt: 2016. augusztus 3.)
- Szépe György (1999): *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Pécs: Iskolakultúra sorozat.
- Szépe György és Derényi András (2001): *Nyelv, hatalom, egyenlőség*. Corvina Kiadó. Budapest.
- Trentinné Benkő Éva (2015b): *A korai kétnyelvűség fejlesztését szolgáló pedagóguskompetenciák és pedagógusképzés*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Trézeux, G. (1995): Enseignement bilingue et politique linguistique. *Revue internationale d'éducation*. 7. 103-116.
- Vámos Ágnes (1992a): Melyik nyelven tudja (jobban?). *Magyar Tudomány*. 1448-1455.
- Vámos Ágnes (1992b) Mégis kinek az érdeke? *Iskolakultúra*. 44-49
- Vámos Ágnes (2008a): Az orosz nyelv tanítása idegen nyelvű, kétnyelvű iskolai környezetben. In. *Két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Budapest. Eötvös Kiadó. (szerk: Vámos Ágnes és Kovács Judit) 234–247.
- Vámos Ágnes (2008b): A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2008c): A két tanítási nyelvű iskolai oktatás tannyelv-politikája és tannyelv-pedagógiája. In: *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*:

Jubileumi tanulmánykötet. (szerk.: Vámos Ágnes és Kovács Judit). Eötvös József Kiadó, Budapest. 21-42.

- Woolard K. (2004): "Codes-witching". In: A. Duranti. A (ed): *Companion to Linguistic Anthropology*. Malden, Mass. Blackwell. 73–94.

5 VÁMOS ÁGNES A DOKTORI ÉRTEKEZÉS TÉMÁJÁBAN MEGJELENT PUBLIKÁCIÓI

- Vámos Ágnes (1989): A két tanítási nyelvű gimnáziumba jelentkezők megoszlása a választott iskolák és nyelvek szerint. *Pedagógiai Szemle* 2. 152–162.
- Vámos Ágnes (1998): Magyarországi kétnyelvű oktatás. Bécs-Pozsony-Mosonmagyaróvár háromszög mint a multikulturális és multilingvális fejlesztés központja, Pozsony (Nemzetközi konferenciaelőadás)
- Vámos Ágnes (1990): A kétnyelvűség története, kutatása: a diglosszia. *Idegen nyelvek tanítása*. 12. 24–28.
- Vámos Ágnes (1991a): Az iskolarendszer kétnyelvűségének vizsgálati szempontjai. *Iskolakultúra*. 1. 67–72.
- Vámos Ágnes (1991b). Kétnyelvű oktatás és iskolahálózat külföldön. *Új Pedagógiai Szemle*. 5. 56–59.
- Vámos Ágnes (1992a): Melyik nyelven tudja (jobban?). *Magyar Tudomány*. 1448–1455.
- Vámos Ágnes (1992b): Mégis kinek az érdeke? *Iskolakultúra*. 44–49.
- Vámos Ágnes (1993): Bevezető gondolatok: A kétnyelvű oktatásról. *Új Pedagógiai Szemle*. 11. 10.
- Vámos Ágnes (1993): Töredékek a kétnyelvű oktatás múltjából I. *Új Pedagógiai Szemle*. 12. 3–12.
- Vámos Ágnes (1994a): *Magyar-angol katalógus*. Keraban Kiadó. Budapest.
- Vámos Ágnes (1994b): Töredékek a kétnyelvű oktatás múltjából II. *Új Pedagógiai Szemle*. 11. 4–15.
- Vámos Ágnes (1994c): Magyar és nemzetiségi tannyelvek. *Iskolakultúra*. 2–7.
- Vámos Ágnes (1998): *Magyarország tannyelvi atlasza*. Keraban Kiadó. Budapest.
- Vámos Ágnes (1999a): A tanítás nyelvének helyzete a kilencvenes évek közepén I. *Új Pedagógiai Szemle*. 11. 3–14.
- Vámos Ágnes (1999b): A tanítás nyelvének helyzete a kilencvenes évek közepén II. *Új Pedagógiai Szemle*. 12. 4–12.
- Vámos Ágnes (2001): A tannyelv fogalma - a tannyelv szerepe. In: Sisak Gábor (szerk.): *Nemzeti és etnikai kisebbségek Magyarországon a 20. század végén*. MTA Kisebbségkutató Műhely. 303–310.
- Vámos Ágnes (2003): A migráció iskolai hatása. In: CD. *Útmutató menekült gyermekek neveléséhez-oktatásához*. Budapest. Menedék Egyesület. (Szerk: Vámos Ágnes)

- Darabos Zsuzsánna, Forray R. Katalin, Horváth Zsuzsanna, Poór Zoltán, Rádai Péter és Vámos Ágnes (2003): *Profil de la politique linguistique educative*. Európa Tanács Strasbourg-Oktatási Minisztérium Budapest.
- Vámos Ágnes és Bodonyi Edit (2004): *A kisebbségi népismeret oktatása*. OKI-ELTE. Budapest.
- Vámos Ágnes (2004). *A magyarországi nemzetiségi oktatás helyzete*. KÁOKSZI. Budapest.
- Vámos Ágnes (2006): A Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola első tanéve. *Iskolakultúra*. 3. 77–89.
- Vámos Ágnes (2007): Kétszintű érettségi vizsga a két tanítási nyelvű középiskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*. 3, 114–125.
- Kovács Judit és Vámos Ágnes (2007): Hungary. In: Maljers, Anne, Marsh, David, Wolff, Dieter (eds): *Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. Hague: European Centre for Modern Languages. 100-107
- Vámos Ágnes (2008a). Az orosz nyelv tanítása idegen nyelvű, kétnyelvű iskolai környezetben. In: *Két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Budapest. Eötvös Kiadó. (szerk: Vámos Ágnes és Kovács Judit) 234–247.
- Vámos Ágnes (2008b): *A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2008c): A két tanítási nyelvű iskolai oktatás tannyelv-politikája és tannyelv-pedagógiája. In: *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban: Jubileumi tanulmánykötet*. (szerk.: Vámos Ágnes és Kovács Judit). Eötvös József Kiadó, Budapest. 21–42.
- Vámos Ágnes és Kovács Judit (szerk.) (2008d): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban: Jubileumi tanulmánykötet*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2008e): A kéttannyelvű gimnáziumok hatása a közoktatásra. *Fordulópont* 17–26.
- Vámos Ágnes (2008f): A kétnyelvű iskolai tankönyvellátottság hatása a tannyelvhasználatra. Kétnyelvű Iskoláért Egyesület Konferenciája, Balatonalmádi.
- Vámos Ágnes (2008g): Szaknyelvoktatás a kétnyelvű középiskolákban. VIII. Szaknyelvoktatók és Kutatók Országos Egyesülete konferencia, Debrecen, 2008. november 21-22.
- Vámos Ágnes (2009): Szaknyelvoktatás a kétnyelvű középiskolákban. *Porta Lingva*. 133–144.
- Vámos, Á. (2009): *The function of foreign language at the school-leaving examination and language pedagogy in bilingual education*. The 35th International Association for Educational Assessment (IAEA) Annual Conference. Brisbane, 2009. szeptember 13–18. URL: http://www.iaea.info/documents/paper_4d5277c3.pdf Olvasható volt: 2016. március 4.
- Vámos, Á. (2009): *The function of foreign language at the school-leaving examination and language pedagogy in bilingual education*. The 35th International Association for Educational Assessment (IAEA) Annual Conference. Brisbane, 2009. szeptember 13–18. Paper. 175.

- Vámos Ágnes (2009): A két tanítási nyelvű iskolák tankönyv- és taneszközellátottsága és ennek hatása a tannyelvpedagógiára. *Magyar Pedagógia*.105. 5–27.
- Vámos Ágnes (2009): Tannyelvpolitika és tannyelvpedagógia valamint a kulturális tartalmak átadása. In: Kovács Judit és Márkus Éva (szerk.): *Kéttannyelvűség - pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. Eötvös Kiadó, Budapest. 17–30.
- Vámos Ágnes (2000a): A tannyelv iskolai fogalma. *Educatio*. 9. 729–742.
- Vámos Ágnes (2010): Tannyelvpolitika és tannyelvpedagógia - Politica și pedagogia limbii de predare. Kisebbségek nyelvi helyzete Romániában és a Kárpát-medencében című konferencia, Situația lingvistică a minorităților din România și din Bazinul Carpatic, Szervezők: EMTE Sapientia Csíkszereda és a Nemzeti Kisebbségkutató Intézet Kolozsvár, Helyszín: Csíkszereda, Románia, 2010. június 25-26.
- Vámos Ágnes (2011): Migránsok iskolák. *Educatio*, 2. 194–207.
- Vámos Ágnes (2011): Tannyelvpolitika és tannyelv-pedagógia. In: Horváth István és Tódor Mária (szerk.): *Nyelvhasználat, tannyelv és két(több)nyelvű lét*. Kolozsvár: Nemzeti Kisebbségkutató Intézet; Kriterion, 27–42.
- Kovács Judit és Vámos Ágnes (2012): CLIL in Hungary Integrated Instruction of Foreign Language and Subject Content című nemzetközi konferencián tartott előadás, Prague, 15-16 November 2012, Szervezők: The British Council, Goethe Institute, Ministry of Education of the Czech Republic.
- Vámos Ágnes (2012): A tanulás nyelve és az érettségi vizsgaeredmények kapcsolata a közoktatás egyik szegmensében. In: Németh András (szerk.): *A Neveléstudományi Doktori Iskola programjai. Tudományos arculat, kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 100-116.
- Vámos Ágnes (2013): The Hungarian-Chinese Bilingual School: Its Characteristics & Students Fluctuation. *PEDACTA*. 1–16.
- Vámos Ágnes és Zolnay Fruzsina Lili (2014): *A magyar iskolarendszer alrendszereinek vizsgálata az Országos Kompetenciamérés eredményei alapján, a pedagógiai hozzáadott érték számításával. A két tanítási nyelvű intézmények sajátosságai az Országos Kompetencia mérés tükrében*. Szimpózium. XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia. Debrecen, 2014. november 7.
- Kovács Ivett, Czachesz Erzsébet, Kovács Judit és Vámos Ágnes (2017): The Transnational Migration and Some Educational Questions in Hungary: Case Study of a Bilingual School Established Near an International Air-Base. IAIE. Megjelenés alatt.
- Kovács Ivett, Czachesz Erzsébet és Vámos Ágnes (2016): The transnational migration and some educational questions in Hungary: Case study of a bilingual school established nearby an international air-base. IAIE Konferencia. Budapest. Book of abstract. 104-105.
- Vámos, Á. (2016): Bilingual education and language-of-education policy in Hungary in the 20th century. *History of Education and Children's Literature* XI: (1) 135–152.