

Válasz az opponensi bírálatra

Készítette: Vámos Ágnes

Opponensek:

- Abádi Nagy Zoltán egyetemi tanár, az irodalomtudományok doktora (DSc)
- Károly Krisztina egyetemi tanár, a nyelvtudományok doktora (DSc)
- Szabó László Tamás egyetemi tanár, a neveléstudományok doktora (DSc)

Először is köszönetet mondok Tisztelt opponenseimnek bírálatuk elkészítéséért. A dolgozatomban problematikusnak, illetve értékesnek tartott elemek összefoglalása, az opponensi kérdésekre adott válaszaim megfogalmazása alkalmat ad arra, hogy a témával kapcsolatosan leírtakat ismételtén áttekintsem, szükség szerint magam is kritika alá vegyem. A válaszat a bírálatokban felvetett témák szerint csoportosítva készítettem el, eközben mindhárom opponensem megjegyzéseire, kérdéseire válaszolok.

A téma jelentősége

Köszönöm, hogy mindhárom opponensem megerősítette a téma fontosságát, időszerűségét, és hangsúlyozták munkásságom jelentőségét a kétnyelvű oktatás létesítésében és kutatásában, a neveléstudományban, az idegennyelv-oktatásban, és hogy a munkám a hazai és nemzetközi kétnyelvű oktatás-kutatásokhoz, trendekhez illeszkedik. Megerősítettek abban, hogy a kétnyelvű oktatás ilyen szisztematikus vizsgálata hozzájárulhat további kutatásokhoz a tannyelvpolitika és a tannyelvpedagógia, tágabban a nyelvpolitika/nyelvi tervezés és a nyelvpedagógia tudományterületen.

Terminológiai kérdések

Kétnyelvű oktatás

Mindhárom opponensem elfogadja a *kétnyelvű oktatás* gyűjtőfogalom jellegét. Értékelték a nemzetközi kontextusban bemutatott fogalmi sokszínűséget. Károly Krisztina kéri, hogy mutassam be e fogalom melletti döntés szempontjait. A döntésben szerepet játszott a nemzetközi szaksajtó fogalomhasználata, melyben jellemző a kétnyelvű oktatás, mint általános kifejezés pl. Mackey 1970; Fischman és Lovas 1970; Lewis 1981, Baker 1996, 2011; Euridyce 2006. Szempont volt még, hogy ezeket a programokat a magyar jogszabályok 1989 után kétnyelvű oktatásként definiálták. A kifejezés általánosan olyan programokat jelöl, amelyekben nem anyanyelven tanítják a nem nyelvi tantárgyak kisebb vagy nagyobb részét.

Tannyelvpolitika és tannyelvpedagógia

Két opponensem, Károly Krisztina és Szabó László Tamás is kiemeli a *tannyelvpolitika* és a *tannyelvpedagógia* kifejezések következetes és releváns irodalommal alátámasztott használatát, értékelve törekvésemet a tisztánlátásra és a fogalmi rendszer kialakítására. Szabó László Tamás bírálatom szerint a dolgozat egyik legfontosabb megállapítása a tannyelvpolitika koronként változó jellemzőinek feltárása és a tannyelvpedagógiával való kapcsolatának kimutatása. Károly Krisztina opponensem a tannyelvpedagógia definiálását kéri, Abádi Nagy Zoltán opponens pedig felteszi a kérdést: miért van e két fogalomnak egymással kapcsolata?

A tannyelvpedagógia interdiszciplináris, a pedagógia (nyelvpedagógia, kisebbségpedagógia, szaknyelvoktatás), a pszichológia, a szociológia, a nyelvészet és más diszciplínák közös részterülete. Vizsgálja, hogy miként működnek a pedagógiai hatásmechanizmusok, ha az oktatás és nevelés két (vagy több) nyelven folyik.

Egyetértek Abádi Nagy Zoltánnal, hogy a terminológia tisztázása a dolgozat elején szükséges. Ezért igyekeztem azokat megalapozni a 11. oldalon a 2.1 táblázatban, ahol a kétnyelvű programok kapcsán mutatok be példákat

a tannyelvpolitikára, a tannyelvpedagógiára és kapcsolatukra. Abádi Nagy Zoltán úgy látta, hogy a 4.1. táblázatban (37.o) a két elemzési szempont keveredik. Valójában az a táblázat a nyelvpolitikát és a nyelvoktatáspolitikát mutatja be jogszabályok elemzésével. A tannyelvpedagógia a 12. oldalon kezdődik, s több oldalon keresztül foglalkozom vele. Igaza van a bírálómnak, hogy a tannyelvpedagógia részletes és konkrét elemzése csak a későbbi fejezetekben, először az Entwurf kapcsán jelenik meg. Ennek oka, hogy a korai neveléstörténeti forrásokban kevés olyan elemet találtam, amely a tanításnak e jellemzőiről szólt. Ahol a forrásokban mégis volt erre vonatkozó információ, azt sokáig kevésnek ítéltam meg egy alfejezetnyi tartalom összeállításához.

Ami a két fogalom kapcsolatát illeti, azt mondhatom, hogy a *tannyelvpolitika és a tannyelvpedagógia egymást erősítő és gyengítő elemek rendszere*. Örültem, hogy Károly Krisztina az egyik legfontosabb kutatási eredményemnek azt tartotta, hogy kimutattam a pedagógiai eszközök, valamint a deklarált és latens tannyelvpolitika egymásra hatását.

Kutatási probléma, cél, fő kérdések

Károly Krisztina és Szabó László Tamás elfogadta a kutatási probléma, a célok és a fő kérdések megfogalmazását. Abádi Nagy Zoltán és Károly Krisztina pontosítandónak tartja, hogy milyen problémát látok a tannyelvpolitika és tannyelvpedagógia kapcsolatában. A válaszütemben kitérek Károly Krisztina opponensem másik kérésére is, hogy a választott problémát a magyar vonatkozásokon túl illesztem be a nemzetközi kutatási térbe, s jelzem, hogy mely eredmények és/vagy hiányok inspiráltak a munkám során.

Azzal kezdem, hogy a nemzetközi térben kevés tudományos írás jelent meg a magyarországi kétnyelvű (nem a kisebbségi, hanem a magyar-idegen nyelvű) oktatásról. A legkorábbi 1991-ben született P. A. Duff tollából, az akkor még csak három magyar-angol program működéséről. A '90-es években érdeklődés mutatkozott a magyarországi kétnyelvű oktatás iránt, annak leírására törekedtek, hogy hogyan működik „a magyar modell” (Bearsdmore 1993; Reves 1996; Johnson és Swan 1997; Duff 1997). Ami a magyarországi szerzőket illeti, 2001-ben az OECD/CERI ICT PROGRAMME keretében Kárpáti Andrea vezetett kutatást és publikálta az eredményeket a nemzetközi térben¹. Medgyes Péter és Miklóssy Katalin (2005) a nyelvpolitika, Medgyes Péter és Nikolov Marianne (2014), a nyelvpolitika és innováció, Lukácsi Zoltán és Nikolov Marianne a nulladik év kapcsán érintette a témát, s publikált angolul Kovács Judit, Trentinné Benkő Éva a gyakorlatról.

Az általam vizsgált problémát tekintve, a magyarországi kétnyelvű oktatásban a hazai kutatók vagy a tannyelvpolitikai (többek között Kovács 2006, Pélles 2006, Medgyes és Miklóssy 2005; Medgyes 2011) vagy a tannyelvpedagógiai (például, Bognár 1997; Cs. Czachesz és Vidákovich 2003; Bárdos 2005; Pélles 2002, 2006; Erdélyi 2008; Boncsér et al 2010; Várkuti 2010; Trentinné 2013; Kovács 2008, 2015) problémákkal foglalkoznak. A nemzetközi folyóiratokban², bibliográfiai gyűjteményekben³ hasonló a helyzet. Az összefoglaló művekben, guideline-okban, handbook-okban az egyes országok kétnyelvű oktatásának leírásakor gyakran mindkettőre kitérnek (mik a célok, milyen a gyakorlat). Az összekapcsolás a kisebbségi oktatáskutatásban jellemzőbb. Az egyik legkorábbiaként Fichman és Lovas (1970) kutatását tartják számon, a későbbiekben Skutnabb-Kangas (1997), Skutnabb-Kangas és McCarty (2007) és mások végeztek kutatást. Ezt a komplex megközelítést alkalmazta az egyik legkorábbi kétnyelvű oktatáskutatás is, a kanadai immerzió⁴ longitudinális kutatása (Cummins 1981, 2000; Cummins és Swan 1986; Genesee 1978, 1987; Swain és Lapkin 2005).

Károly Krisztina kérdésére a problémát tekintve a következőt mondhatom. Az elmúlt évtizedekben folyamatosan problémának láttam Magyarországon az iskolai és országos nyelvpolitikai szándékok és a nyelvi fejlődést szolgáló osztálytermi nyelvi folyamatok kapcsolatát. Iskola- és óralátogatáskor gyakran tapasztaltam,

¹ <https://www.oecd.org/hungary/2738101.pdf>

² International Journal of Bilingual Education and Bilingualism

³ http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/bibliographie/Enseignement_bilingue_0.pdf

http://www.tove-skutnabb-kangas.org/pdf/Key_concepts_in_bilingual_education_Tove_Skutnabb_Kangas_and_Teresa_L_McCarty.pdf

⁴ Az idegen nyelv magas százalékan való intenzív alkalmazása több nem nyelvi tantárgyban.

hogy sem a vezetőnek, sem a pedagógusnak nincs tudása arról, hogy mit kell, mit lehet és mit nem lenne szabad tenni egy nem nyelvi tantárgy idegen nyelvű tanításakor. A pedagógia sokáig nem tudott segítséget adni, mert nem voltak kutatások arról, hogy milyen a tényleges (gyakran rejtőzködő) gyakorlat, s hogy az egyes didaktikai megoldások mennyire szolgálják a tanulói célokat, a pedagógusi, iskolai nyelvpolitikát vagy annak ellenében hatnak-e? Az értekezésben azokat a kutatásaimat mutattam be, amelyek e tárgyban születtek. Az értekezés megírását tehát az is motiválta, hogy a magyarországi kétnyelvű oktatás, a tannyelvpolitika és tannyelvpedagógia kapcsolatának kutatásokra alapozott elemzése és az eredmények publikálása a nemzetközi térben hiánypótlónak látszott.

Tézis és szintézis

Abádi Nagy Zoltán felvetette a tézis és szintézis kapcsolatának a kérdését, s hogy az utóbbi helyettesítheti-e az előbbit? Mindezt annak kapcsán teszi fel, hogy vajon új tudományos eredményeket felmutató munkáról van-e szó, ahogyan ezt az MTA doktora cím iránti előírások megkövetelik. Nézőpontom szerint e felvetés valójában az eredetiségről szól. Ha szeretném összefoglalni, hogy mi tekinthető eredetinek az én értelmezésemben, akkor a következőt emelném ki. A hazai szakirodalomban rajtam kívül senki nem foglalkozott a tannyelvpolitikának a tannyelvpedagógiában való érvényesülésével. Konkrétan azzal, hogy a történetileg változó tannyelvpolitikák mikor, mennyire és hogyan befolyásolták a tannyelvpedagógiát, illetve ez utóbbi mennyire és miként élt „önálló életet”. Röviden: az eredetiség a témaválasztásban ragadható meg és abban a szintézisben, amelyhez évtizedes tudományos kutatásaim vezettek. A szintézishez pedig a dolgozat elején megfogalmazott problémák, fő kérdések vezettek. Ezeket az egyes fejezetek elején alkérdésekre bontottam, majd empirikus kutatásokra támaszkodva megválaszoltam és a fejezetek végén összefoglaltam. Tehát az építkező elemzést, az eredmények kumulálását végeztem. Ami pedig a tézis és szintézis viszonyát illeti, arra azt válaszolnám, hogy a társadalomtudományi, neveléstudományi kutatásokban elfogadott a hipotéziseket mellőző, a kutatási kérdések központi szerepére épülő iteratív, rekurzív típus, amelyet a kutatási folyamatban való haladás és megállás dinamizmusa jellemzi (Green 2007; Tashakkori és Teddlie 2010; Vicki, Plano és Badiie 2010; Denzin 2012; Baran és Jones 2016). A kutatási eredményekkel alátámasztott bizonyítékok alapján kimondhatóvá váltak a tézisek, amelyeket az értekezés végén és a téziszüzetben foglaltam össze.

Módszerek és eszközök

Köszönöm, hogy a kvalitatív és kvantitatív metodológiai kombinációimat bírálóim pozitívan értékelték. Mindannyian megerősítették az első és másodlagos források alkalmazásának értékét. Károly Krisztina szerint ezekről jó áttekintés ad a 2.2. táblázat, de észrevételezi, hogy nem látható, hogy mely kutatásaim kapcsolódnak hozzájuk. Az értekezésben törekedtem arra, hogy az adott helyen mindig jelezzem, hogy az adatok, információk melyik kutatásból származnak. Károly Krisztina és Szabó László Tamás felveti, hogy több helyen hiányzik a felhasznált eszköz. Némelyeket az eltelt hosszú idő miatt nem tudtam fellelni, mások csak részleteikben voltak meg, illetve részben már publikáltak voltak. Elfogadom, hogy gondosabban kellett volna ezeket dokumentálom.

Kvantitatív vizsgálatok

Szabó László Tamás értékként hangsúlyozta, hogy a problémakör vizsgálata során tett megállapításaimat két fejezetnyi statisztikai adatokkal, diagramokkal, grafikonokkal és ábrákkal támasztottam alá, s hogy leíró és összefüggést feltáró módszereket is alkalmaztam.

Bírálóm nem tartotta relevánsnak a kétnyelvű és nem kétnyelvű oktatásban részt vevők családháttér-indexét összehasonlító táblázatot (10.1. táblázat). Elfogadom, hogy a családháttér-index meghatározása nélkül a táblázat nehezen érthető. Utólag magam is úgy vélem, hogy célszerű lett volna magyarázatot fűzni hozzá, mely szerint a tanulók családháttér-indexeinek átlaga minden évben és minden évfolyamon kb. 0, és kb. 1 a szórás. Igaza van opponensemnek abban is, hogy a 10. évfolyamos családháttér-index adatok magasabbak és nagyobb az eltérés a kétnyelven és a nem kétnyelven tanulók között, mint a többi vizsgált évfolyamon. Ennek

okaként a bírálatában is szereplő gondolatot hangsúlyoztam ki, azaz, hogy ezen az évfolyamon nincsenek két nyelven tanuló szakiskolások, s hogy a kétnyelvű középiskolák főleg a nagyobb városokban, megyeszékhelyeken és a fővárosban találhatók. A családháttér-index esetében, mivel indexről van szó, a meredekség nem értelmezhető fogalom. Ami a magyarázó erőt illeti, például a családháttér-index és az OKM teszteredmények esetében a lineáris korrelációs együttható mindig egy kb. 0,5-ös érték, vagyis az összefüggés erős.

Egyetértek opponensemvel abban, hogy az általános iskolában sokszor cél a beiskolázás javítása (elsősorban a magasabb társadalmi csoportok gyermekeit megcélózva) a kétnyelvű program vállalásakor, s tudjuk, hogy van, ahol az állami többlet-forrásokhoz való hozzájutás is szempont.

Abádi Nagy Zoltán opponens felveti, hogy miért tartom elemzésre alkalmasnak az országos kompetenciamérés kétnyelvű mintáját, ha az nem teljes körű vagy nem reprezentatív. A magam számára is megfontolás tárgyát képezte, hogy noha nem jutottam hozzá országos kétnyelvű évfolyamadatokhoz, e miatt mondjak-e le az adatbázis elemzéséről vagy sem. A döntésben komoly érvnek tartottam, hogy ilyen vizsgálat először történne. Az értekezésben, a 136-137. oldalon olvasható, miként történt a kétnyelvű oktatásban részesülő tanulók leválogatása az adatbázisból és az adattisztítás. Ami a reprezentativitást illeti, arról az előbb említett okok miatt le kellett mondanom. A vizsgálatnak ezt a korlátját elismertem. És mivel ilyen vizsgálat ezelőtt még nem volt, illetve eredményeim szerint szignifikáns eltérések voltak kimutathatók ($p < ,001$ szinten) az adatokban mind a kétnyelvű és nem kétnyelvű tanulók közötti, mind a regionális összevetésben. Ezért úgy ítélt meg, hogy ez a vizsgálat hozzájárul a lehetséges összefüggésekre való rámutatáshoz, szerepe lehet a kétnyelvű oktatás hazai kutatásának alakulásában.

Neveléstörténeti kutatás

Mindhárom opponens méltányolta e kutatás eredményeit. Károly Krisztina imponálónak tartja a történeti áttekintést, s a magyar neveléstörténetben hiánypótlónak és értékesnek ítélte a tannyelvpolitika történetileg változó érdekeinek (Isd. nyílt és zárt nyelvpolitika), s az iskolai működésre gyakorolt hatásának ilyen mélységű bemutatását. Ezt Szabó László Tamás opponens is említi, akinek elismerem azon kritikai észrevételének jogosságát, miszerint valóban szükséges (lett volna) árnyaltabban fogalmazni a latin nyelv társadalmi beilleszkedéshez való hozzájárulását.

Abádi Nagy Zoltán opponens megemlíti, hogy kevésbé hangsúlyoztam az 1948-as történeti korszakhatárt az 1945-öshöz képest. Ezt a gödöllői gimnázium kapcsán említettem, mint a kétnyelvű tagozat megszűnésének évét. Pannonhalmán korábban tehető ez a dátum. „Az 1946/1947. tanévben a nyolcosztályos általános iskola bevezetésével szervezetileg is átalakul az intézmény, s ezzel megszűnt a 8 osztályos gimnáziumi formára épített kétnyelvű tagozat eddigi tartalmi és formai feltétele.” (Értekezés, 51. oldal). Sárospatak esetében. „Az 1931-es angol tagozat utolsó évkönyvi nyoma 1946/1947-ből való. [...] Korábbi prioritását elvesztve [...] az angol szabadon választott órakeretben volt már csak oktatható, a mezőgazdasági ismeretek alternatívájaként.” (Értekezés, 50. o.). Ezekkel a tényekkel igyekeztem bemutatni az értekezésben, hogy nem minden esetben volt direkt a nyelvpolitika. Ugyanakkor nem kétséges 1948 korszakhatár szerepe.

Elsikkadni érzi opponensem 1956 szerepét. Az igaz, hogy az értekezésben csak a kétnyelvű oktatás kapcsán foglalkoztam 1956-tal, jelezve, hogy a Gorkij Iskolát (1945-1956) – melynek történetét feldolgoztam – a forradalomban szüntették meg. A témáról, melyet opponensem hiányolt, az értekezés benyújtását követően jelent meg tanulmányom, amelyben a Szovjetunióba részképzésre küldött és hazaszökött hallgatók történetére is kitérek⁵.

⁵ Hungarian-Russian Bilingual Schools in Hungary during the Soviet Occupation (1945-1989) PAEDAGOGICA HISTORICA 53: (4) pp. 1-19. (2017)

Folyóirat szakterülete: History helyzete: Q1

Folyóirat szakterülete: Education helyzete: Q2

Tannyelvpolitikai és tannyelvpedagógiai kutatás

Szabó László Tamás kitágítja a tannyelvpolitikai kutatási eredmények relevanciáját a kisebbségek nyelvhasználatára is. Ezt a kutatási szálát hiányolta a dolgozatból Abádi Nagy Zoltán opponens. Miután én is úgy gondolom, hogy a kétnyelvű oktatáskutatásnak része a kisebbségek oktatásának kutatása is, ezért már 1990-től érdeklődtem e témakör iránt. 2001-től néhány évig a külföldi tanulók oktatását is kutattam, elsőként végeztem feltárást és elemzést e téren. Kisebbségi oktatással kapcsolatos munkámat eddig 11 szakcikk, 4 szakkönyv, 9 konferencia/tanulmánykötetben megjelent fejezet, 6 konferenciaelőadás, 3 kézirat jelzi. Ugyanakkor e publikációimat azért nem tüntettem fel jelen értekezésben, mivel az a magyar-idegen nyelvű oktatásról és nem a kisebbségi oktatásról szól.

Abádi Nagy Zoltán helyesli, hogy a tannyelvpolitika kapcsán kitértem a „nyelvpolitika célcsoportok szerinti dinamikájára”, a kisebbségi és a többségi, illetve államnyelv viszonyrendszer komplexitására. Megjegyezte, hogy e tárgyban, más kutatóknak is vannak eredményeik. Ezt magam is megerősítem az értekezés szakirodalmi listájával. Ennek kapcsán kell kitérnem Abádi Nagy Zoltán kritikai megjegyzésére, hogy a kutatási előzmények értékelése elmaradt, s annak bemutatása is, hogy mi az, amit beépítettem saját munkámba, s *miért* tettem ezt, illetve, mit adtam hozzá a téma kutatásához. Úgy vélem, hogy részletesen bemutattam, hogy ki, mit, milyen témában publikált, milyen eredményre jutott eddig. A megfelelő helyen hivatkoztam eredményeikre. Azt, pedig, hogy mit tettem hozzá az eddigiekhez, az értekezés végén és a téziszűzetben, s jelen válaszómban a tézis és szintézis kérdés kapcsán foglaltam össze. A továbbiakban ezt, a szakmai közélet és aktuálisan a Tisztelt bizottság megítélésére bízom.

Szabó László Tamás opponens összegzőképpen megjegyzi, hogy „*Vámos Ágnes nagydoktori disszertációja egy fontos, társadalmilag és tudományos szempontból releváns témakör átfogó, részleteiben gazdag, hangsúlyosan oktatáspolitikai nézőpontú elemző/értelmező leírása.*” (SZLT 6.o.) Véleményét köszönöm. Hasonlóképpen köszönöm Károly Krisztina opponensnek összegző véleményét, miszerint „*Vámos Ágnes életművén alapuló doktori munkája jelentős, egyedülálló hozzájárulás a magyar kéttannyelvű oktatáshoz.*” (KK. 6.o.). Abádi Nagy Zoltán opponens véleményét is köszönöm, amely szerint munkám „*tudományos módszerrel és tudományosan dokumentáló apparátussal*” élő „*tudományos mű*” (ANZ 6.o.).

Szerkezeti, formai, nyelvi elemek

Károly Krisztina és Szabó László Tamás hangsúlyozzák, hogy a dolgozat jól áttekinthető, rendszerező táblázatok és ábrák segítik az olvasót. Bár logikusnak ítélték az írást, igazuk van abban, hogy további szerkesztéssel, gondossággal, pontosítással a dolgozat értékei jobban láthatók lettek volna. Opponenseim – különböző hangsúllyal – kitértek a nyelvi szerkesztési problémákra, amelyeket el kell ismerjek. Jogosnak tartom a felvetéseket, a javítást utólagosan elvégzem.

Szabó László Tamás opponensem bírálatában két kérdést intézett hozzám.

1. Hogyan alakul(t) a kéttannyelvű oktatás helyzete az egykori szocialista szomszédság országaiban.
2. Mely ok(ok)nak tudható be, hogy az idegen nyelvek tanításának immár erős pozíciója után is – nyelvvizsga hiányában – az egyetemi diplomák jelentős hányada még mindig úgy mond „bent ragad”?

Az első kérdésben nem végeztem korábban kutatást. Választ az Eurydice és CLIL kiadványokban^{6,7}, speciális honlapok látogatásával találtam meg. Azt néztem meg, hogy mik a történelmi előzmények, milyen a köznevelési beágyazottság, milyen célnyelveket alkalmaznak. Azt találtam, hogy az országok többségében az 1990. év a kétnyelvű oktatás bevezetésének éve. Bulgáriában az 1950-es éveket, Lengyelországban a két

⁶ http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/documents/2009/questions-essentielles/ort_enseignement_emile-rapport_eurydice_2006.pdf

⁷ https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47616/david_marshall-report.pdf?sequence=1

világháború közötti éveket adják meg. A kétnyelvű programok mindenhol a közoktatás rendszerében működnek. A fenntartói kör vegyes. Van, ahol az állami/önkormányzati iskola adja a többséget, de mindenhol nagy számban vannak nemzetközi iskolák, fizetős kétnyelvű nyelvgazdagító programok – s van, ahol úgy látszik, ez a többség⁸. Romániában, Szlovákiában, Csehországban néhány iskola van a köznevelésben, ezek is inkább a fővárosban. Viszonylag nagy számú iskola van Lengyelországban, s Bulgáriában mintegy 100 iskola van. Az általános iskolában és a szakképzésben nincs kétnyelvű oktatás Szlovákiában, Csehországban, Bulgáriában és Lengyelországban. A célnyelvi választékban leggyakoribb az angol, német és francia, ritkább az olasz, spanyol, orosz. Összegzésképpen: (1) a feltárt történelmi előzmények Magyarországon a legrégebbiek; (2) nálunk van kétnyelvű oktatás a köznevelés teljes rendszerében; (3) a lakossági létszám és a programok arányát tekintve Magyarországon a legjobb a hozzáférés⁹; (4) a nyelvi választék egyezik a többi országéval vagy meghaladja azt.

A második kérdésre sokan keresik a választ. Erre vonatkozó kutatási eredmény tudomásom szerint (még) nincs. A rendszerváltozás után számtalan oktatási intézkedés tűzte ki célul a felnövekvő nemzedék idegen nyelvtudása szintjének emelését, mint például a nulladik év általános bevezetése, a csoportbontás és a kétnyelvű oktatás többletfinanszírozása. Mégis, 2016-ban 12000 diploma „ragadt bent”¹⁰. A tendenciákat tekintve mintegy 30 évvel a rendszerváltozás után, a 2012. évi Eurobarometer felmérés szerint a magyarok 35%-a beszél legalább egy idegen nyelvet. Ez csökkenést jelent az előző (2006) felmérés adataihoz képest, ahol ez 42% volt. Magyarország ezzel a 27 EU tagállam közül az utolsó helyen szerepel¹¹. A kérdés tehát jogos. Okként van, aki a közoktatás gyengülő teljesítményét, mások az idegen nyelvek tanulásának sorrendjét, az oktatás módszereit, a munkaformákat emelik ki, de említik a filmek szinkronizálásának problémáját is. Viszont az is elhangzik, hogy az IKT terjedése egyértelműen támogatja az idegen nyelveket, különösen az angol nyelvtudást. Ami a kétnyelvű oktatást illeti, évente több ezer tanuló érettségizik, s több mint 90%-uk C1 szintű nyelvtudással, felsőfokú nyelvvizsgával hagyja el a középiskolát.

Köszönöm Tisztelt opponenseimnek, hogy az értekezést nyilvános vitára alkalmasnak tartották és kérem, hogy fogadják el a válaszomat.

Budapest, 2018. január 31.

Vámos Ágnes

⁸ <http://leonardoschool.ro/>

⁹ Kovács Judit friss kutatásai szerint a magyarországi kétnyelvű programok száma 280.

¹⁰ <https://www.portfolio.hu/gazdasag/munkaugy/12-000-diploma-ragadt-bent-az-egyetemen-nyelvvizsgahiany-miatt.256757.html>

¹¹ <http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/idegennyelv-oktatas-feher-konyv.pdf>

A válaszban idézett szakirodalom

1. Baker, C. (1996). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon-Philadelphia-Adelaide: Multilingual Matters.
2. Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon-Philadelphia-Adelaide: Multilingual Matters (5th ed.)
3. Bearsdmore, H. B. (ed. 1993). *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
4. Baran, M. L. & Jones, J. E. (2016). *Mixed Methodes Research for Improved Scientific Study*. USA: Information Science Reference. IGI Global.
5. Bárdos Jenő (2005). *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó.
6. Bognár Anikó (1997). Az idegen nyelvek oktatásának helye és szerepe az Európai Unióhoz való csatlakozásban. *Új Pedagógiai Szemle*. 10. pp. 60–69.
7. Boncsér Ágnes, Polonyi Tünde Éva és Abari Kálmán (2010). Szövegértő olvasás a két tannyelvű oktatásban részt vevő diákok körében. *Alkalmazott Pszichológia* 12. pp. 3–4.
8. Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education. Aspects of theory, research and practice*. New York: Longman.
9. 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. pp. 3–49.
10. Cummins, J. (2000). *Immersion Education for Millenium. What we have learned from 30 years of research on second language immersion*. Ontario Institute for Studies in Education.
(<http://www.iteachilearn.com/cummins/immersion2000.html> - december 5.)
11. Cs. Czachesz Erzsébet és Vidákovich Tibor (2003). A két tannyelvű oktatás és a kognitív kompetencia néhány összefüggése. *Modern nyelvoktatás* 2-3. pp. 14–24.
12. Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*. (6) pp. 80–88.
13. Duff, P.A. (1991). Innovations in Foreign Language Education. an Evaluation of Three Hungarian-English Dual-Language Programs. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 12. pp. 459–476.
14. Duff, P. A. (1997). Immersion in Hungary. In. Johnson, R. K. & Swain, M. (eds). *Immersion Education: International Perspectives*. New York: CUP. pp. 14–44.
15. Euridyce (2006). *L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) á l'école en Europe*. Európai Bizottság Oktatási Információs Hálózat.
16. Fishman, J. & Lovas, J. (1970). *Bilingual education in a sociolinguistic perspective*. *TESOL Quarterly*, 4. pp. 215–222.
17. Genesee, F. (1978). A longitudinal evaluation of an early immersion school program. *Revue canadienne de l'éducation* 3. pp. 31–50.
18. Genesee, F. (1987). *Learning Through two Languages. Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge: Newbury House.
19. Gonzalez, J. M. (2008) (ed.). *Encyclopedia of Bilingual Education*. London: SAGE Publications.
20. Green, J. C. (2007). *Mixed Methodes in social inquiry*. John Wiley & Sons. Inc. Jossey-Bass Publ.
21. Kovács Judit (2006). *Magyar-angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban*. Budapest: Eötvös József Kiadó.
22. Kovács Judit (2008). Innováció a kéttannyelvűségben; a párban történő magyar–angol általános iskolai program vizsgálata. In. Vámos Á. és Kovács J. (szerk.). *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Jubileumi tanulmánykötet*. Budapest: Eötvös József Kiadó, pp. 187–212.
23. Kovács Judit (2015). Célnyelven tanult tantárgyi tartalom értékelése a korai CLIL-ben. *Neveléstudomány*. pp. 17–29.
24. Lewis, E. G. (1981). *Bilingualism and Bilingual Education* Oxford: Pergamon Institute of English.
25. Mackey, W. F. (1970). A typology of bilingual education. *Foreign Language Annals* 3. pp. 596–608.
26. Medgyes, P. & Miklósy, K. (2005). The Language Situation in Hungary. An Update. In. (Capna, R. B. and R. B Baldauf Jn. (eds). *Language Planning and Policy in Europe, Vol. 1. Hungary, Finland and Sweden*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD. pp. 117–125.

27. Medgyes Péter (2011). *Aranykor. Nyelvoktatásunk két évtizede, 1989–2009* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
28. Pelles Tamás (2002). Szaknyelvoktatás a pécsi Kodály Zoltán Magyar-Olasz Tanítási nyelvű tagozatán. In. Fóris Ágota, Kárpáti Eszter és Szűcs Tibor (szerk.). *A nyelv nevelő szerepe*. A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye. Lingua Franca Csoport. pp. 406–411.
29. Pelles Tamás (2004). A terminológia szerepe a megértésben. Példák matematikából. In. Cs. Jónás Erzsébet és Székely Gábor (szerk.). *Nyelvek és nyelvoktatás Európa és a Kárpát medence régióiban*. A XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye. Lingua Franca Csoport. pp. 232–236.
30. Pelles Tamás (2006). *A magyar-olasz két tanítási nyelvű oktatás*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. PhD disszertáció.
31. Reves, T. (1995). Hongrie. Un dispositif innovant. *Revue internationale d'éducation* 7. pp. 119–129.
32. Skutnabb-Kangas, T. (1997). *Nyelv, oktatás, kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány.
33. Skutnabb-Kangas, T. & McCarty, T. L. (1997). Key concepts in bilingual education. ideological, historical, epistemological, and empirical foundations. In. Cummins, J. & Hornberger, N. (eds). *Encyclopedia of Language and Education. Volume 5. Bilingual Education*. New York: Springer, pp. 3–17.
34. Swain, M. & Lapkin, S. (2005). The evolving sociocultural context of immersion education in Canada. Some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*, 15 (2). pp. 169–186.
35. Tashakkori, A. & Teddlie, Ch. (eds. 2010). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social and Behavior Research*. Sage publ.
36. Trentinné Benkő Éva (2013). *A korai kétnyelvűség támogatására szolgáló pedagóguskompetenciák és pedagógusképzés*. PHD értekezés. Budapest: ELTE PPK.
37. Várkuti Anna (2010). *A két tannyelvű oktatás hatása a tanulók felszíni és kognitív nyelvi kompetenciájának fejlődésére*. Doktori (PhD) Értekezés. Veszprém: Pannon Egyetem.
38. Vicki L., Plano, C. & Badiee, M. (2010). Research Questions in Mixed Methods Research. In. Tashakkori, A. & Teddlie, Ch. (eds. 2010). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social and Behavior Research*. Sage publ. pp. 275–304.