

A kétnyelvű fejlesztés és a pedagógusképzés

Trentinné Benkő Éva*

Jelen tanulmány egy kutatási projekt része, amely a korai intézményes kétnyelvűséggel, a kétnyelvi (CLIL) pedagógusokkal és hallgatókkal, kihívásaikkal, szükségleteikkel és kompetenciáikkal, valamint a képzésükkel foglalkozik. A cikk fókuszában a kétnyelvű oktatás, illetve a kétnyelvi pedagógusok és képzésük-fejlődésük szerepe áll. A 'kétnyelvű fejlesztés' és a 'CLIL' (tartalmi és nyelvi integráció) fogalmának definiálása és értelmezése után a tanulmány néhány releváns hazai és nemzetközi szakirodalmat mutat be. Ennek részeként két meghatározó CLIL-lel kapcsolatos európai kutatásról is rövid összehasonlító elemzést nyújt. Ezt követően azon kétnyelvi pedagóguskompetenciákat vizsgálja a szakirodalom alapján, amelyek elengedhetetlenül szükségesek ahhoz, hogy a pedagógus az innovatív tanítási-nevelési környezetben az összetett kihívásoknak és feladatoknak megfeleljen. A pedagógus szakmai készségei, személyes tulajdonságai, nyelvtudása, elméleti és gyakorlati – módszertani, valamint szaktárgyi – ismeretei, nézetei és attitűdjei mind nagymértékben befolyásolják a korai kétnyelvű fejlesztés sikerét. Ezért a pedagógusok és jelöltek számára speciális kétnyelvi alap- és továbbképzés szükséges az önképzés változatos lehetőségeinek kihasználása mellett.

Kulcsszavak: kétnyelvűség, kétnyelvű fejlesztés, tartalmi és nyelvi integráció, pedagóguskompetenciák, pedagógusképzés, önképzés

Bevezetés

Az elmúlt másfél évtizedben a magyar közoktatásban – a folyamatosan zajló oktatáspolitikai, társadalmi és szakmai viták mellett – tovább emelkedett a kéttannyelvű általános iskolai programok száma (Vámos, 1993, 1996, 1998, 2008; Morvai és Poór, 2006; Vámos és Kovács, 2008; Kovács és Márkus, 2009). A nyelvgazdagító típusú (Baker, 1996) két tanítási nyelvű iskolák növekvő népszerűségének köszönhetően, különböző formákban, eltérő intenzitással, de megjelent az idegen nyelvi, kétnyelvű nevelés az óvodák programjaiban is (Kovács és Molnár, 2003; Kovács, 2009; Tárnok, 2009; Tolnai, 2009; Kovács és Trentinné, 2010). Ez az innováció még tovább fokozta a korábban is megfogalmazódó igényt a korosztályt jól ismerő, a kétnyelvű fejlesztési feladatok színvonalas ellátására alkalmas speciális szaktudású és szakképzettségű pedagógusok kétnyelvű nevelésre felkészítő képzésére (Trentinné, 2013b). Nemzetközi tanulmányok és hazai kutatások igazolják a pedagógusok meghatározó szerepét a tanítási-tanulási folyamat sikerében (például *Teachers Matter* 2005, 2008; McKinsey jelentés Barber és Mourshed, 2007; *TALIS* 2009; *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe* 2013; Falus és mtsai., 1989).

Az európai többnyelvűségi stratégiával kapcsolatos állásfoglalás (2008) alapján a tagállamok kormányainak arra kell törekedniük, hogy a fiatalok a lehető legfiatalabb kortól sokféle színvonalas nyelvoktatási lehetőségből választhassanak, amelyek segítségével legalább két idegen nyelvet elsajátíthatnak anyanyelvükön felül. Az Európai Közösségek Bizottságának új keretstratégiája a többnyelvűség ösztönzésére (Brüsszel, 2005, COM) kiemelte, hogy a korai életkorban folytatott nyelvtanulás csak akkor lehet eredményes, ha a pedagógusok speciális képesítést kapnak a gyermekek életkorhoz illeszkedő, egyéni különbségeket figyelembevevő nyelvtanítására, ezért a tagállamok fontos feladata az idegennyelv-pedagógusképzés rendszerének felülvizsgálata és az életkorhoz illeszkedő nyelvpedagógus-képzés megteremtése (Nagyné Paksi, 2009. 168). Magyarország európai

* ELTE TÓK, adjunktus, tbenko.eva@gmail.com

viszonylatban az élmezőnybe tartozik nemcsak a nyelvgazdagító típusú korai kétnyelvű programok tekintetében, hanem az intézményes korai kétnyelvi pedagógusképzés terén is (Kovács, 2009. 47; Marsh, Maljers és Wolff, 2007).

Jelen tanulmány eltérő értelmezésben használja a *kétnyelvű* és *kétnyelvi* szóösszetételű terminusokat. Előbbi a két nyelven (anya- és célnyelven) zajló fejlesztésre, a kétnyelvű óvodai, iskolai kontextusra (mely lehet CLIL, immerzió vagy más típusú kétnyelvű program, lásd Baker, 1996; Kovács, 2006; Mehisto, Marsh és Frigols, 2008); míg utóbbit a kétnyelvű programokban résztvevő, de nem okvetlenül kétnyelvű pedagógusokra, illetve a két nyelvű oktatásra-fejlesztésre felkészítő (de nem két nyelven, hanem kizárólag idegen nyelven zajló) pedagógusképzésre alkalmazva (vö. Poór, 2012).

A kétnyelvű oktatás-nevelés fogalma

Európában már több évtizede léteznek olyan iskolák és óvodák, ahol a tantervben szereplő bizonyos tantárgyak, ismeretkörök tanítása vagy a nevelési program egyes tartalmainak közvetítése valamely idegen, regionális vagy kisebbségi nyelven is biztosított a gyerekek számára (Eurydice, 2006). Jelen tanulmány kizárólag a nyelvgazdagító típusú (Baker, 1996) kétnyelvű oktatási-nevelési formákra koncentrál. A két tanítási nyelvű vagy kéttannyelvű oktatás az intézményes idegennyelv-oktatásnak egy olyan formája, amelyben a tantervi tartalmak egy meghatározott részét idegen nyelven (a célnyelven), más részét anyanyelven tanulják a tanulók. Célja az anyanyelv és a célnyelv egyidejű fejlesztése, a célnyelven az életkornak megfelelő funkcionális nyelvhasználat elérése (Kovács, 2006. 23., lásd még a témában Vámos, 1990, 1991, 1993, 1996, 1998, 2000, 2008; illetve külföldi szakirodalomban: Richards, Platt és Platt, 1992; Hoffmann, 1991; Cummins és Swain, 1986; Cummins, 2000). Fishman (1976. 224.) korai definíciója szerint a kéttannyelvűség: „két vagy több nyelv használata az oktatásban, melynek célja nem magának a nyelvnek a tanítása”. Vámos szerint akkor beszélhetünk kéttannyelvűségről, ha a gyermek folytatólagosan vagy az iskoláztatása során „egyidejűleg tanulmányait két különböző nyelven folytatja” (1993. 7.), kiemelve, hogy ez egy nagyon összetett dolog, hiszen a kéttannyelvű oktatásnak nyelvészeti, pszichológiai, kognitív és nyelvpolitikai összefüggései is vannak (2000. 762.). A hazai és nemzetközi szakirodalom alapján tehát a kéttannyelvű oktatás egy átfogó terminus olyan oktatási programok alkalmazására, amelyekben célnyelven tanítanak bizonyos tantárgyi, műveltségterületi tartalmakat. Kovács (2006. 30.) kiemeli, hogy a két komponens egymáshoz viszonyított aránya, a célnyelv oktatásának közvetlen vagy közvetett módja, a tanulási stratégiák bevonása vagy figyelmen kívül hagyása stb. alapján további differenciálás lehetséges (például: Topic-based, Cross-curricular, CLIL, Immersion).

A CLIL betűszó (Content and Language Integrated Learning) az 1990-es évek során fokozatosan a legszélesebb körben használt szakkifejezéssé vált az oktatás e típusával kapcsolatban Európában (Eurydice, 2006). Maga a CLIL betűszó megalkotása David Marsh nevéhez fűződik (1994). A finn Jyväskylä-i Egyetem és a holland európai oktatási platform szakértői Marsh vezetésével 1996-ban hivatalosan is javasolták a CLIL terminus alkalmazását, amely elnevezést az európai egyeztetést követően széles körben elfogadtak (Marsh, Jarvinen és Haataja, 2007). Nemzetközi szinten azóta is a CLIL elnevezést használják a szakemberek a 2006-ban kicsit módosított definíció szerint (Marsh, Maljers és Wolff, 2006) általános szakkifejezésként minden olyan oktatási formára, ahol valamilyen szaktárgyi tartalom átadása idegen nyelven történik (lásd további elnevezések a tartalom-alapú/kétnyelvű tanítási formákra az 1. számú táblázatban). Egyes szakértők a CLIL terminus alá tartozónak sorolják az immerziós típusú kétnyelvű fejlesztést is (például: Mehisto, Marsh és Frigols, 2008. 12.), míg mások elkülönítik a két megközelítést (Kovács, 2006).

| Kétnyelvű fejlesztésre használt eltérő angol nyelvű elnevezések (példák) |
|---|
| • Bilingual Integration of Languages and Disciplines (BILD) |
| • Content and Language Integrated Learning (CLIL) |
| • Content and Language Integration in Primary CLIP |
| • Content-based Instruction (CBI) |
| • Content-based Language Instruction (CBLI) |
| • Content-based Language Teaching (CBLT) |
| • English Across the Curriculum (EAC) |
| • English as an Academic Language (EAL) |
| • English as a Medium of Instruction (EMI) |
| • Foreign Language Immersion Program (FLIP) |
| • Foreign Languages as a Medium of Education (FLAME) |
| • Languages Across the Curriculum (LAC) |
| • Teaching Content Through English |
| • Teaching English Through Content |

1. táblázat: *Kétnyelvű oktatási-tanulási formák elnevezései (példák az angol nyelvű szakirodalmak alapján)*

A CLIL-re számos egymáshoz nagyon hasonló definíció ismert (lásd többek között: *Marsh, 1994; Marsh és Langé, 2000; Marsh, 2001; Maljers, Marsh és Wolff, 2007; Coyle, Hood és Marsh, 2010*). „A CLIL a pusztán nyelvtanításnál sokkal tágabb körű, újító szellemű módszertani megközelítés platformját jelenti”, hiszen a módszer „törekszik mind a nem nyelvi tantárgy, mind pedig az annak oktatására szolgáló nyelv területén való jártasság fejlesztésére, egyforma fontossággal kezelve mindkettőt”, áll az Eurydice jelentés bevezetőjében (2006. 7-9.). Ez a kettős cél egy integrált, egységes megközelítést, egy különleges tanítási szemlélet kialakítását kívánja meg, hiszen a közismereti tárgy vagy műveltségterületi tartalom tanítása-tanulása nem egyszerűen egy idegen nyelven, a célnyelven, hanem sokkal inkább annak segítségével és azon keresztül valósul meg (vö. Eurydice 2006; *Mehisto, Marsh és Frigols, 2008; Coyle, Hood és Marsh, 2010*). *Maljers, Marsh és Wolff* (2007. 8-9.) szerint a CLIL egy fontos oktatási innováció, amely a „using languages to learn and learning to use languages” megfogalmazás értelmében a kommunikatív nyelvoktatás „forradalmának” legújabb fázisaként is felfogható.

Poór (2012, szóbeli közlés tudományos rendezvényen) felhívja a figyelmet annak fontosságára, hogy a hazai szakmai közösség megalkossa az angol nyelvű szakkifejezések megfelelő magyar nyelvű terminusait. A CLIL elnevezés kapcsán megállapítható, hogy a releváns magyar szakszó megtalálására történtek már próbálkozások, de eddig egyik sem volt képes a CLIL betűszó népszerűségét még megközelíteni sem. A „tartalom-alapú” kifejezés az Eurydice (2006) tanulmány kapcsán került előtérbe, és többféle írásmódja és kiterjesztése is fellelhető a hazai szakirodalomban például „tartalomalapú nyelvtanulás” vagy „tartalom alapú nyelvoktatás” (*Bognár, 2005*). A mai napig ez számít a leginkább elterjedt kifejezésnek a CLIL típusú tanítás-tanulás szinonímájaként. *Kisné Bernhardt* (2012) szerint a magyarországi kontextusra alkalmazva, leginkább a „célnyelven történő tantárgyi oktatás” a megfelelő szakkifejezés. Az én értelmezésemben, a korai kétnyelvű fejlesztés témájához és terminológiájához illeszkedően, a *tartalom és nyelv együttes fejlesztése, azaz a „tartalmi és nyelvi integráció”* kifejezés alkalmazható. Az általános iskolai kontextusra vonatkozóan a „cross-curricular” (kereszttantervi) megközelítésre is utalva a „*tantárgyközi szemléletű nyelvpedagógia*” megfogalmazás tűnik a legideálisabbnak (*Poór, 1995, 2012; Vass, 2000; Trentinné, 2013b*).

Nemzetközi kitekintés: az intézményes kétnyelvűséggel foglalkozó európai kutatások

A nyelvtudás fontosságáról, a tartalom-alapú, a két-, illetve többnyelvű megközelítés hasznáról, a korai életkorban elkezdődő nyelvtanulásról és a kapcsolódó pedagógusképzésről számos szakpolitikai állásfoglalás és ajánlás készült európai uniós szinten is.¹ A kétnyelvűséggel és a két tanítási nyelvű oktatással számos nemzetközi, európai uniós kutatás, elemzés (többek között: *Fruhauf, Coyle és Christ, 1996; Marsh, Maljers és Hartiala, 2001; Marsh, 2002; Eurydice 2006, Maljers, Marsh és Wolff, 2007; Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*) foglalkozott.

Kárpáti (Bábosik és Kárpáti, 2002. 18.) az összehasonlító pedagógia legnépszerűbb és oktatáspolitikai célokra legalkalmasabb műfajának az országtanulmányt tartja, amely megfigyelési módszereit tekintve lehet a jelent vagy a közelmúltat elemző, illetve történeti, fejlődési és folyamat elemző jellegű. Ezek a leíró tanulmányok általában egyetlen ország oktatási rendszerét elemzik egy adott időszakban. *Kárpáti* említést tesz továbbá az adott országok szakemberei által elkészített esettanulmányokról is, ahol a hagyományos leíró módszer mellett tesztek és matematikai elemzések is szerepelnek. Ezek fő célja minden esetben az aktuális helyzet elemzése. *Kárpáti* arra figyelmeztet, hogy a leíró tanulmányok adatainak értékelését jelentősen megnehezíti, ha országonként eltérő oktatási mutatókat közölnek, amelyek egybevetése értelmezési nehézségeket okozhat (2002. 18–19.). Mindezeket figyelembe véve a továbbiakban röviden ismertetek két, országtanulmányokra (is) épülő, CLIL-lel foglalkozó nemzetközi kutatást (*Eurydice 2006 és Windows on CLIL 2007*).

A „*Eurydice. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*” (2006) talán a legismertebb CLIL-lel kapcsolatos nemzetközi felmérés, amely az alábbi témák köré csoportosítva, öt fejezetben tárgyalja az európai CLIL gyakorlatot:

1. A CLIL helyzete az oktatási rendszerben (a CLIL státusza, a nyelvek, az oktatás szintjei)
2. Szervezés és értékelés (felvételi kritériumok, célok, a CLIL keretében tanított tantárgyak, hivatalos tanítási idő, értékelés és minősítés-bizonyítványok)
3. Kísérleti projektek (célok és kontextus, az oktatás szintjei és célnyelvek, az iskolák és a tanulók kiválasztása, a CLIL keretében tanított tantárgyak, értékelés)
4. Tanárok (képzettség/végzettség és az állás betöltésének kritériumai/felvételi kritériumok, speciális képzés, extra juttatások)
5. Akadályok és vita (az általános bevezetést gátló tényezők, jelenleg is zajló viták) (*Eurydice 2006*)

A *Eurydice* honlapján megtalálhatók az oktatásra vonatkozó európai glosszáriumok, többnyelvű szinonimaszótárak, az európai oktatási rendszerek adatai (URL 1) mellett az országonkénti jelentések az adott ország saját nyelvén is (URL 2).

A másik nemzetközi kutatási eredményeket összegző tanulmány, a *Windows on CLIL (Maljers, Marsh és Wolff, 2007)* bepillantást enged 20 európai ország CLIL gyakorlatába. A résztvevő országok száma ugyan kisebb, mint az *Eurydice* tanulmányban szereplőké, a vizsgált országok spektruma mégis tágabb, ugyanis ebben az esetben minden ECML tagország – köztük nem csak EU-s ország is – meghívást kapott saját gyakorlatának bemutatására. Az összehasonlító kutatásra a Quality CLIL Mátrix projekt keretében került sor, amikor az Európa

1. Többek között: Barcelona EC csúcstalálkozó következtetések 2002; Európai Referenciakeret 2007; A Bizottság többnyelvűséggel foglalkozó közleménye 2008; Piccolingo kampány 2009; „Oktatás és Képzés 2020”, a Tanács következtetései 2009; A fiatalok idegennyelv-tanulásra vonatkozó szakpolitikai kézikönyv 2011; *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*.

Tanács Élő Nyelvek Európai Központja a tagállamok részvételével összeállított egy gyűjteményt az egyes országokban folyó CLIL tevékenységről, annak kezdeteiről, a fellelhető jó gyakorlatokról és a tapasztalatokról, valamint az elért eredményekről. A tanulmányok 2005-ben és 2006-ban íródtak az adott országok neves CLIL szakemberei által (a Magyarországgal foglalkozó rész *Vámos Ágnes* és *Kovács Judit* közös munkája, 2007. 100-107.) azzal a szándékkal, hogy elemezzék, hogyan és miért került bevezetésre a CLIL és hogyan alakult ki a meglévő jó gyakorlat. Egyik jellegzetessége a felmérésnek, hogy bár a vizsgálódás meghatározott szempontok, kérdéssorok alapján történt, az adatszolgáltatás során az egyes szerzők tanulmányaikban eltérő módon és mélységben tárgyalták a különböző témákat. Ezáltal egy nagyon változatos és színes kép rajzolódott ki a CLIL helyzetéről és eredményeiről a vizsgálatban résztvevő országok beszámolóí kapcsán. Az eredeti – a gyakorlatban kevésbé megvalósult – szerkesztői/kutatói elképzelés szerint a kérdőív az alábbiakban felsorolt nyolc fejezetben tért volna ki a különböző aspektusokra:

1. a nyelvi helyzet (beszélt nyelvek, oktatott nyelvek, az intézményes idegennyelv oktatásának kezdő időpontja)
2. a CLIL (hogyan kezdődött és hogyan fejlődött az általános- és középiskolai, valamint a felsőoktatásban)
3. a CLIL általános politikai és oktatási céljai, a CLIL szerkezete
4. a tantárgyi/szaktárgyi választék, CLIL iskolák száma és tanulói létszámok
5. CLIL tanárok és tanárképzés
6. tantervek és minősítés
7. tananyag és segédeszköz ellátottság, és az alkalmazott módszertan
8. további tervek és fejlődési irányok (*Maljers, Marsh és Wolff, 2007*)

A *Windows on CLIL* és az *Eurydice Report 2006* nemzetközi kutatás véleményem szerint egymás kiegészítőseinek tekinthető (lásd 2. számú összehasonlító táblázat). Előzményüknek a 1996-ban íródott, az európai CLIL-t áttekintő könyv szolgálhat *Fruhauf, Coyle és Christ*, szerkesztésében.

| Megnevezése | Eurydice. CLIL at School in Europe. | Windows on CLIL. CLIL in the European Spotlight. |
|--|---|--|
| Célja | a CLIL helyzet teljes kvantitatív elemzése | a CLIL gyakorlatának kvalitatív jellegű elemzése |
| „Műfaja” | sok számszerű adat, sok táblázat, grafikon, statisztikai elemzés kap helyet | leíró, néha elbeszélő jellegű helyzetértékelések, „esettanulmányok”, statisztikai adat, grafikon alig található |
| A vizsgált országok köre | az Európai Unió tagállamaira fókuszál | az összes ECML tagország meghívást kapott, nemcsak az Európai Unió országok (olyanok is, akik a másik kiadványban nem szerepeltek) |
| A vizsgált országok száma | 30 ország adatai (köztük Magyarország is) | 20 ország adatai (Magyarország is) |
| Jellege (objektivitás tekintetében) | objektívabb, tárgyyszerűbb, az országjelentésekben szereplő információk alapján készített felmérés | szubjektívabb, a szerzők – a téma elismert szakemberei – személyes véleménye is megjelenik |
| Felépítése | témakörönként összegezve a 30 ország adatait, 5 fő fejezetben tárgyalja az eredményeket, végén glosszárium és „annexes” | alfabetikus sorrendben, országonként követi egymást a szakértők által írt 20 tanulmány |
| Az adatszolgáltatás | többé-kevésbé teljes körű adatszolgáltatás | az adatszolgáltatás mélysége a szerzők döntése, vannak hiányosan feltárt, valamint egyáltalán nem tárgyalt területek |
| Az adatok összehasonlíthatósága | könnyű feldolgozni, összevetni az adatokat; illetve ez már meg is történt, az országtanulmányok eredményeit már összesítve ismerhetjük meg (az eltérő gyakorlatok, adatok külön, szövegszerűen kiemelve is megjelennek) | nehéz összehasonlítani az egyes beszámolókból nem az eredetileg kiküldött kérdőív kérdéseinek megfelelő módon és sorrendben kifejtett válaszokat, az egyes témák sok esetben összekeverednek vagy hiányoznak |
| Megjelenés ideje, ref. éve | a befejezett szöveg 2005. november, a referencia év: 2004/2005 | 2005-ben és 2006-ban írták a szövegeket a CLIL szakértők |
| Tartalma, fókusza | a főbb trendekre koncentrálnak | nemcsak a főbb trendek jelennek meg, a szerzők a szempontokon belül maguk döntik el, mit tartanak fontosnak |
| A módszertanra való kitérés | nem tárgyalja a CLIL tanítás sajátos aspektusait és a módszertanát | kitér a CLIL tanítás módszertanára, több szerző is részletesen tárgyalja |

2. táblázat: A CLIL-re vonatkozó két nagy európai kutatás összevetése

Míg az *Eurydice* egy teljes kvantitatív elemzést és értékelést kíván nyújtani az Európai Unióban a CLIL helyzetről, a *Windows on CLIL* – a szerkesztői előszó által is deklaráltan – kvalitatív elemzés és értékelés céljából íródott. Az egyes országtanulmányok azon részei szolgálnak leginkább hasznos tanulságokkal a pedagógusképzés-kutatás szempontjából, amelyek a CLIL tanárokkal, végzettségükkel, a tanárellátottsággal, a CLIL pedagógusok helyzetével és a tanárképzéssel/továbbképzéssel foglalkoznak. Fontosak ugyanakkor a CLIL módszertanra referáló alfejezetek is annak megértésére, hogy milyen kihívások várják a pedagógust, illetve milyen kompetenciák megerősítése, fejlesztése a pedagógusképzés feladata az adott régióban. Valószínűleg a téma újdonsága is az egyik oka annak, hogy nem minden ország jelentésében történik utalás az általam kutatott aspektusokra a beszámoló teljes terjedelmét tekintve sem.

A kétnyelvű nevelés-oktatás magyarországi kutatásai

A korszerű tanulásméletek és az utóbbi évek kutatásai bebizonyították, hogy a természetes anyanyelvsajátításhoz hasonló megközelítés, a korosztály életkori sajátosságainak, a gyermekek egyéni különbségeinek, valamint a modern nyelvpedagógiai ajánlásoknak a figyelembevételével végzett színvonalas idegennyelvi vagy kétnyelvű fejlesztés kifejezetten előnyös lehet a gyermekek számára. (Lásd a témában többek között: *Vigotszkij*, 1967; *Chomsky*, 1965, 1975; *Krashen*, 1981; *Krashen és Terrel* 1983; *Cummins és Swain*, 1986; *Rixon*, 1991; *Halliwel*, 1992; *Cummins*, 2000; *Moon*, 2005; *Pinter*, 2006; *Doron*, 2010). Számos magyarországi kutatás és publikáció is született gyermeknyelvpedagógia témában (például *Nikolov*, 2003, 2007, 2009, 2011; *Poór és mtsai.*, 2003; *Morvai és Poór*, 2006; *M. Batári*, 2006, 2008; *Márkus*, 2008, 2009; *Kovács és Molnárné*, 2003; *Kovács* 2006, 2008, 2009a; *Tárnok*, 2009; *Tolnai*, 2009; *Sárosdyné*, 2009). A külföldi és hazai szakirodalmak foglalkoztak a korai idegennyelvi és kétnyelvű fejlesztés alapkövetelményei közé tartozó élményszerű, kommunikatív, cselekvés- illetve témaközpontú megközelítéssel, az érzékszervek és érzelmek bevonásával, a motiváció, a pozitív megerősítés fontosságával, a megfelelő szintű kognitív kihívás és az értelemmel bíró, gazdag, változatos tartalom biztosításával. Jelentek meg publikációk az interkulturális beágyazottsággal (*Kramersch*, 1994; *Laidlaw*, 1999, 2001; *Sárosdy*, 1999), a célnyelvi gyermekirodalom használatával (*Trentinné*, 2003; *Papp*, 2003; *Kovács és Trentinné*, 2010), az ismeretközvetítés és képességfejlesztés funkcióinak integrációjával kapcsolatban, az idegennyelv eszközként való használata, a tantárgyköziség, a projektmunka módszer alkalmazása mellett (*Poór*, 1995, 2001; *Poór és mtsai.*, 2007). Mindezen szempontok figyelembevétele és érvényesítése hatékonyan támogatja az intézményes kétnyelvű fejlesztés hatékonyságát és sikerét a gyakorlatban.

A kétnyelvűséggel, a kétnyelvű oktatással-fejlesztéssel nagyszámú hazai tanulmány foglalkozik a különböző diszciplínák területén: tannyelvpolitikai, szociolingvisztikai, nyelvészeti, pszichológiai, oktatáspolitikai-történeti, nyelvpedagógiai megközelítésben (például *Vámos*, 1990, 1993, 1994, 1998, 1999, 2000, 2008; *Lesznyák*, 1996; *Navracsics*, 1999, 2008; *Bartha*, 1999; *Kovács*, 2006; *Vámos és Kovács*, 2008; *Kovács és Márkus*, 2009). Születtek kutatások a kétnyelvűségről, a kétnyelvű programokról, az idegennyelvi készségek fejlesztéséről, a tananyag- és taneszközkinálatról, az egyes tantárgyak oktatásáról, a nyelvváltás kérdéséről, az értékelésről, valamint a szaknyelv oktatásáról (*Franyó*, 1992; *Kovács*, 2006, 2008; *M. Batári*, 2006, 2008, 2009; *Fazekas*, 2008; *Kurtán*, 2008; *Pelles*, 2008; *Erdélyi*, 2008; *Márkus*, 2008, 2009; *Vámos*, 2009; *Szőke*, 2008, 2009; *Bakk-Miklósi*, 2009; *Kisné Bernhardt*, 2012). Vannak továbbá fejlesztési eredmények, tananyagok, tantervek a tantárgyköziség, a tartalomalapú, kétnyelvű korai fejlesztés és az arra irányuló pedagógusképzés támogatására (*Sárosdyné és Kovácsné*, 1998; *M. Batári*, 2003; *Kovács*, 2009; *Kismartony*, 2009; *Kulin*, 2009; *Pákozdi* 2009). Ugyanakkor a kétnyelvű programokban résztvevő pedagógusok és a kétnyelvi pedagógusjelöltek kompetenciái a kevésbé kutatott területek közé tartozik (*Trentinné*, 2008, 2009, 2013a, b).

Nikolov (2000, 2004) a korai nyelvi fejlesztés sikerét befolyásoló tényezők közül kiemeli a célok helyes megválasztása, az elvárások realitása és a kontinuitás mellett a pedagógusok megfelelő képzettségét is. A pedagógusokat *Nagyné Paksi* (2009. 170.) is kulcsfontosságúnak tartja ebben az oktatási formában, hiszen „kettős követelménynek tesznek eleget: idegen nyelven kell tanítaniuk egy vagy több tantárgyat úgy, hogy ezzel egyidejűleg a nyelvet is oktatniuk kell. Ez a feladat kétféle szakmai kompetenciát is elvár tőlük”. A CLIL programban résztvevő pedagógusok szerepe és felelőssége azért is kiemelkedő, mert az egész oktatási-nevelési folyamatra kell koncentrálniuk, nem csupán az idegen nyelv vagy a szaktárgy megtanításának módszertanára (*Eurydice*, 2006. 7–9.). A szakemberek többsége továbbá elengedhetetlen követelményként hangsúlyozza a pedagógus kiváló nyelvtudását, kiemelten is a szóbeli kommunikáció, a kiejtés és intonáció terén.

Márkus (2009. 64.) kiemeli, hogy a korai nyelv- és nyelven tanulás csak abban az esetben lehet eredményes, ha hozzáértő, megfelelő szakmai kompetenciákkal rendelkező óvodapedagógusok és tanítók végzik. *Kovács* (2009. 25.) a következőképpen összegzi számos kutató közös álláspontját: a korai nyelvtanítás egy speciális feladat, amelyet csak speciális felkészültségű pedagógusok képesek jól ellátni; fontos továbbá a kontinuitás biztosítása és a tantárgyköziség megvalósítása a gyermek nyelvtanulók számára értelemmel bíró tartalomba és a kultúrába ágyazottság révén. Mindezek alapján, a kétnyelvű óvodai és a két tanítási nyelvű általános iskolai fejlesztés, a szakmai követelmények maradéktalan teljesülésével, ideális megoldást jelenthet.

Nagyné Paksi (2009. 170.) megállapítja, „hogy az alsó tagozatos (kéttannyelvű) oktatásban jelenleg a nyelvi műveltségi területen végző hallgatók vesznek részt..., hiszen ők nyelvtanítók, és az alsó tagozaton minden tantárgyat tanítanak, így a tárgyi szakmai felkészültségük is megvan”. Ugyanakkor, azt is megerősíti, hogy a kétnyelvű oktatás speciális képzést igényel (lásd még *Eurydice*, 2006). A kétnyelvi pedagógus szerepkörhöz részben hasonló „Euroteacher” kapcsán a következőket tartja fontosnak: „a jövő Európája szempontjából szükséges nevelés és képzés olyan tanártípust követel, aki Európa társadalmi, politikai fejlődésével lépést tud tartani, s reagálni is tud rá nevelési és tanítási, tantervi szempontból. Egy ilyen tanárnak, egyéb lényeges képességek mellett, nemcsak megfelelő nyelvtudással kell rendelkeznie, hanem egy vagy több nyelven oktatnia is kell tudni egy vagy több tantárgyat úgy, hogy közben a nyelvet is oktatja” (*Nagyné Paksi*, 2009. 172.).

A fentiekben feltárt elméleti háttér nagymértékben meghatározza és árnyalja a kétnyelvi pedagógus számára szükséges kompetenciák körét és jellegét. A sikeresség megítélése gyermekkorban nem történhet egy adott szintű nyelvvizsga megszerzésére irányuló kötelezettség teljesítésével vagy továbbtanulási arányokat összehasonlító statisztikai adatokkal. Irányadók lehetnek ugyanakkor a két tanítási nyelvű általános iskolai oktatásra vonatkozó hatályos magyar jogszabályokban lefektetett alapelvek, célok, feladatok és ajánlott tevékenységi formák (vö. 26/1997. (VII. 10.) és 4/2013. (I. 11.) rendeletek). A korai, 3–10/12 éves életkorban zajló, intézményes kétnyelvű fejlesztés számos speciális – többek között idegennyelvi, tartalmi-szaktárgyi, módszertani, interkulturális, interperszonális, nézetbeli – kihívásokat támaszt a pedagógusokkal szemben, melyek teljesítéséhez ismeretek, képességek és attitűdök sajátos és komplex rendszere szükséges (vö. *Trentinné*, 2008, 2009, 2013a, b).

A kétnyelvi pedagógus kompetenciái és képzése

A Bertaux-féle CLIL pedagóguskompetenciák

Az angol nyelvű szakirodalomban több kétnyelvi és CLIL pedagógusi kompetencialista, kompetenciaháló és – rács fellelhető. Magyar fordítást, adaptációt vagy a hazai kutatás-fejlesztésben való felhasználásukra vonatkozó adatot a szakirodalom feldolgozása során nem találtam. A nagyszámú, főleg amerikai, kétnyelvi (bilingual) tanári kompetencialistákra nem térek ki, kizárólag a Magyarországon is meghatározó CLIL típusú oktatási-nevelési kontextusra alkalmazhatók közül a leginkább komplexnek talált kompetenciarácsot emelem ki. (A *Marsh* és munkatársai nevéhez fűződő – 2001, 2002, 2007 – CLIL tanári kompetencialistákról lásd *Trentinné*, 2013b.)

A nemzetközi szakirodalomban egy nagyon részletesen kidolgozott kompetencia-leírás található a CLIL pedagógusok számára szükséges ismeretekre, képességekre és attitűdökre vonatkozóan. Az általam fellelt legfrissebb, az EU-s projektek sorában az adatgyűjtés lezárásának időpontjában véglegesnek mondható kompetenciaháló – vagy, ahogy a szerzők nevezik, kompetenciarács (grid) – *Bertaux* és munkatársai nevéhez fűződik. A szakértői gárda (*Bertaux*, *Coonan*, *Frigols-Martín* és *Mehisto*) munkálatai, a fejlesztési folyamat során fokozatosan alakuló, változó kompetenciaháló aktuális állapota az interneten mindvégig követhető volt. Így a *Bertaux*-ék

által kidolgozott kompetenciarács több különböző verziója, illetve fejlettségi szintje (2009a – URL 9; 2009b és 2010a – URL 10; valamint 2010b – URL 11) vált megismerhetővé (vö. *Trentinné*, 20013b). Jelen tanulmányban a legfrissebb, a szerzők által többszörösen javított változat kerül bemutatásra.

A *kompetenciarács két fő részre* tagolódik (lásd a 3. számú táblázat). Az első a CLIL megalapozására, a fenntartásához szükséges feltételek megteremtésére; míg a második a megvalósítására, működtetésére vonatkozó kompetenciaterületeket és kapcsolatrendszeri viszonyokat tárgyalja. Egyrészt hasznos ez a fajta elkülönítés, másrészt a konkrét gyakorlati megvalósítás nagy kihívást jelent, hiszen számos megnevezett kompetencia mindkét szakaszban elengedhetetlenül fontos, így az egyik szekcióba történő kizárólagos besorolásuk önkényesnek tűnhet. Erre jó példa például a társas viszonyok, kapcsolati rendszerek helyzete, hiszen a CLIL program minden időszakában egyformán fontos és szükséges az együttműködés a tanulókkal, a szülőkkel, a kollégákkal és a vezetőséggel.

| A CLIL megalapozása (Underpinning CLIL) | | |
|---|--|--|
| Kompetencia-területek | Kompetenciák (-ING) | Indikátorok |
| Program paraméterek | A CLIL meghatározása, Egy CLIL szemléletmód elfogadása | 46 „Can” (képes vmire) típusú állítás, valamint 2 attitűdöt meghatározó |
| CLIL irányvonal (policy) | A CLIL helyi kontextushoz illeszkedő átdolgozása, a CLIL integrálása a tantervbe, az intézményi programba, küldetésnyilatkozatba, Minőségbiztosítási intézkedések | |
| Célnyelvi kompetenciák a CLIL tanításához | BICS, CALP (Cummins), óraszervezés-vezetés nyelve, a tanítás nyelvvezete, a tanulási tevékenységek nyelvvezete | |
| Kurzus fejlesztés | Egy kurzus megtervezése | |
| Társas viszonyok a tanulók tanulásának támogatására | Másokkal való együtt dolgozás a tanulók tanulási hatékonyságának fokozása érdekében (együttműködés a szülőkkel, kollégákkal, vezetőséggel, oktatási hatóságokkal, döntéshozókkal, kollégákkal: párban tanítás), Konstruktív kapcsolatok kiépítése a tanulókkal | |
| A CLIL megvalósítása, működtetése (Setting CLIL in motion) | | |
| Kompetencia-területek | Kompetenciák | Indikátorok |
| Integráció | A szaktárgyi tartalom, a nyelv és a tanulási képességek egyesítése egy integrált megközelítésbe | 78 „Can” (képes vmire) típusú állítás, ezeken belül sokszor alkategóriák vannak megnevezve |
| Megvalósítás, kivitelezés | Óratervezés, tervek megvalósítása a gyakorlatban, tanulási eredmények elérésének támogatása stb... | |
| Második nyelvelsajátítás (SLA) | SLA szintjeinek ismerete, ehhez megfelelő óratervezés, előkészítés, és tanórai megvalósítás | |
| Interkulturalitás | Kulturális, interkulturális tudatosság támogatása | |
| Tanulási környezet menedzselése | A tanulás érzelmi, affektív szempontjainak figyelembevétele, a CLIL tanulási folyamat eredményessé tétele | |
| A tanuló középpontba állítása a CLIL környezetben | Interaktív módszertan alkalmazása | |
| Tanulási képességek központba állítása a CLIL-ben | Tudás és tudatosság birtoklása a CLIL környezetben zajló kognícióról és metakognícióról | |
| Tanulás mérés-értékelése a CLIL-ben | A mérési-értékelési procedúrák és eszközök ismerete és alkalmazása | |
| LLL mintája és az innovatív tanítási és tanulási megközelítések | Az új fejlesztésekkel való lépéstartás, Az IKT tanítási erőforrásként való használata | |

3. táblázat: CLIL tanári kompetenciaháló szerkezete (Bertaux és mtsai., 2009b, 2010a, b)

A kompetencia indikátorokban jól megfigyelhető a képességek és az ismeretek együttes megjelenése, kiemelt szerepe. Az indikátorok tanulási-, illetve program eredményekként is jól értelmezhetők. A Bloom féle taxonómia (Bloom és mtsai., 1956; Anderson és Krathwohl 2001; Krathwohl, 2002) felhasználásával leírt indikátorok részletesek és pontosan megfogalmazottak. Az indikátorok összességéből kirajzolódik a CLIL tanári profil, a

leírásokból jól megismerhetőek a kvalifikációhoz szükséges kompetenciák: a hatékony jó CLIL pedagógus számára szükséges tudás-elemek, készségek, képességek. Ugyanakkor a szükséges attitűdök meghatározása terén érezhető hiányérzet, hiszen a 126 indikátorból mindössze kettő ír le explicit módon attitűdöt: a társas viszonyokra vonatkozóan a CLIL pedagógus „hisz minden egyes tanuló tanulási képességeiben és elkerüli a beskatulyázást” illetve „elfogadja és tiszteli a különbözőségeket, a másságot”. Megjegyzendő, hogy hazai kontextusban történő alkalmazáskor fontos lehet a kompetenciarács néhány kisebb módosítása, változtatása, nemcsak az attitűdök szélesebbkörű megjelenítése, hanem a tartalmi hangsúlyok tekintetében is (Trentinné, 2013b).

A végleges CLIL Tanári Kompetenciarács (Bertaux és mtsai., 2010b) tartalmi szempontból jelentős különbségeket már nem tartalmaz, ugyanakkor saját maga által meghatározott céljaiban jelentősen eltér a korábbi fejlettebb (2009b és 2010a) verzióktól. A kompetenciarácsok közös megnevezett célja, hogy feltérképezzék azokat a kompetenciákat, amelyek a hatékony CLIL tanulási környezet kialakítását és fejlesztését támogatják a kontextusok széles spektrumában (vö. Bertaux és mtsai., 2010a). Bertaux-ék felhívják a figyelmet arra is, hogy a kompetenciák minden esetben ötvözendők az általános oktatás–nevelés legjobb gyakorlatainak tapasztalataival és a helyi sajátosságok által támasztott követelményekkel. Egy korai 2010-es verzióban (2010a) ugyanakkor azt is megfogalmazták, hogy a kompetencialista egyfajta referenciakeretként kíván szolgálni a CLIL tanárok számára kifejlesztésre kerülő alapképzések és/vagy szakmai továbbképzések számára. Ez a gondolat a későbbiekben már csak jelentősen finomítva, a kompetenciaháló saját hatáskörét és célját jelentősen redukálva jelenik meg.

Egy olyan eszközként mutatják be, amely elősegíti a reflexiót és kijelöli az utat a szakmai fejlődéshez a jövődéli és jelenleg tanár-továbbképzésben résztvevő CLIL pedagógusok számára. A szerzők hangsúlyozzák ugyanakkor, hogy a lista nem az alapképzés során elérendő CLIL tanári követelményeket tartalmazza, mindössze azt mutatja be, hogy milyen készség-készlet elérését kell megcélozni a CLIL pedagógusoknak. Megfogalmazásra kerül az is, hogy még egy sikeres CLIL pedagógustól sem várható el az összes felsorolt kompetencia birtoklása; egyes hiányosságok kompenzálhatók egy másik kompetencia területen tanúsított nagyfokú szakértelemmel. Úgy vélik, hogy a kompetenciarács komplex jellege miatt nem alkalmas a gyakorlat megítélésére, ugyanakkor segítséget nyújthat a szakmai továbbfejlődési szükségletek meghatározása szempontjából.

Feltehetően a fejlesztési munka során szerzett tapasztalatok hatására a szerzők egyre inkább úgy ítélték meg, hogy a világszerte létező sokféle, eltérő hosszúságú és mélységű pedagógus(tovább)képzéstől, valamint a számos különböző kontextusban tevékenykedő pedagógustól nem várható el egy ilyen maximalizált listának való megfelelés. Még a gyakorlott, tapasztalt CLIL tanárok számára is hatalmas kihívást jelent a Bertaux-féle kompetenciaháló követelményeinek teljesítése, többek között a kurzuskidolgozás, a CLIL irányelvek érvényesítése, kialakítása, vagy a minőségbiztosítás terén. A kompetenciarács alapján, a CLIL pedagógusnak többek között célnyelvi, módszertani, CLIL elméleti szempontból; a kooperáció, a kommunikáció, a társas kapcsolatok, az interkulturális tudatosság, a tervezés-szervezés, a tanulás támogatása, az innovatív oktatási módszerek és eljárások alkalmazása terén is bizonyítani kellene tudnia ismereteit és jártasságát.

Figyelembe véve a fejlesztőmunkát, amit Bertaux és munkatársai véghezvittek a CLIL pedagóguskompetenciák rendszerbe szervezése és az indikátorok szintjére történő lebontása terén, megállapítható, hogy ez a kompetencialista (2010b) minden bizonnyal még sokáig jelenthet a szakma számára nemzetközi szinten is megbízható, kiváló referencia anyagot, viszonyulási keretet a CLIL programok vezetőinek, csakúgy, mint a CLIL pedagógus(tovább)képzések szervezőinek, oktatóinak és hallgatóinak.

Az európai CLIL gyakorlat: Tanárellátottság és tanárképzés

Számos európai országban aktív tevékenység folyik a CLIL-re történő tanárképzés, a CLIL-ben alkalmazható módszertan kidolgozása és a jó gyakorlatok elterjesztése terén, így például Bulgáriában *Kelly* és *Kitanova*, Finnországban *Marsh* vezetésével (*Kitanova*, 2007; *Marsh, Jarvinen* és *Haataja*, 2007). Sok helyen, mint például Ausztriában, számos eltérő CLIL modell valósul meg a közoktatásban a párban tanítástól (team teaching) a két-szakos tanárok alkalmazásáig (*Abuja*, 2007. 19.). Az európai országokban a CLIL programokban alkalmazott pedagógusok tekintetében számos variáció figyelhető meg: közismereti tárgyat tanító pedagógusok megfelelő idegennyelvtudással, tanárok, akik mind a szaktárgyukban, mind az idegen nyelvben rendelkeznek szakképesítéssel, csakúgy, mint tanári csereprogramok keretében külföldi, anyanyelvi tanárok részvételével (*Maljers, Marsh* és *Wolff*, 2007). Néhány országban, például Bulgáriában a CLIL tanárok extra juttatásként több pénzt keresnek, elismerve a több felkészülést és speciális szakmai rátermettséget igénylő munkát (*Kitanova*, 2007), míg máshol a CLIL tanárok munkaterhelése ugyanebből az okból kifolyólag alacsonyabb az átlagosnál, például a Cseh Köztársaságban (*Novotna* és *Hofmannova*, 2007).

Míg a kisebbségi, nemzetiségi nyelvi oktatásra létezik speciális felkészítés a pedagógusképzésben és a pedagógusoktól általában elvárt az ilyen irányú képzettség, addig a CLIL programok szerint tanító pedagógusok számára a legtöbb európai országban nem szükséges speciális szakképesítés (vö. *Maljers, Marsh* és *Wolff*, 2007). Ugyanakkor egyes országokban elvárás az általános pedagógusvégzettségénél magasabb szintű képesítés, illetve nyelvtudás igazolása. Finnországban azokat a pedagógusokat, akik nagy óraszámban vesznek részt az idegen nyelven folyó szaktárgyi oktatásban, a központi szabályozás kötelezi meghatározott kreditnyi idegennyelvi tanulmányok elvégzésére felsőoktatási képzésben vagy egy törvényileg meghatározott tudásszint igazolására a megfelelő fokú állami nyelvvizsga letételével (*Marsh, Jarvinen* és *Haataja*, 2007). Franciaországban a CLIL programban részt venni kívánó – megfelelő pedagógusi végzettséggel rendelkező – tanárok nyelvi kvalifikációt, ún. habilitation-t kell, hogy szerezzenek a helyi idegennyelvi inspektortól, amely a KER (CEFR) szerinti B2 szintű nyelvtudáson felül az idegennyelv-tanítási módszertani ismereteket is bizonyítja (*Bertaux*, 2007).

Egyre nő azon pedagógusképző intézmények száma is Európában, ahol van szabadon választható CLIL fejlesztésre felkészítő speciális képzés eltérő hosszúságú szaknyelvi-módszertani kurzusok formájában, valamint tanár-továbbképzések keretében (vö. *Maljers, Marsh* és *Wolff* 2007). Az európai tanár-továbbképzések általában a pedagógusok célnyelvi kompetenciáinak fejlesztésére, az adott tantárgy szaknyelvére vagy a CLIL módszertanra koncentrálnak a tanárok szükségleteinek megfelelően. Szisztematikus felkészítés a CLIL-re alapképzés formájában ugyanakkor viszonylag kevés egyetemen van, ilyen például a prágai Károly Egyetem (*Novotna* és *Hofmannova*, 2007. 47–49.). Rádli (2009) ír a magyarországi kontextusban való kéttannyelvű tanításra való felkészítés-felkészülés lehetőségeiről.

Speciális alapképzés a korai kétnyelvű fejlesztési programokban dolgozni kívánó pedagógusok számára Európában, Magyarországon (például az ELTE TÓK-on, lásd *Kovács*, 2009b; *Márkus*, 2009; *Demeter* és *Szarka*, 2011; az előzményekről *Sárosdy*, 1993; *Sárosdyné* és *Kovácsné*, 1998) kívül, mindössze két országban folyik: Finnországban és az Egyesült Királyságban. Tanár-továbbképzés keretében Magyarországon (*Trentinné*, 2013b) kívül Ausztria, az Egyesült Királyság, Olaszország és Finnország kínál ilyen jellegű kurzusokat, hívja fel a figyelmet *Kovács* (2009. 47.).

Önképzéssel a CLIL tanári kompetenciáért – online fejlesztő lehetőségek

Nemcsak szervezett tanárképzés és továbbképzés keretében fejleszthetők a CLIL pedagógusi kompetenciák, hanem az élethosszig tartó önképzés során is. Erre az Európai Unió keretében megvalósuló kutatások és fejlesztések, kiemelten is az interaktív online felületeken elérhető ingyenes szolgáltatások nyújtanak jó lehetőséget. Ezekből, a teljesség igénye nélkül, kizárólag a jelenség illusztrálására mutatok be néhány példát.

Elsőként a 2004-ben létrehozott internet-alapú tanári tudatosságfejlesztő *Quality Matrix*-ra hívom fel a figyelmet. A mátrix segítségével a CLIL iránt érdeklődő pedagógusok megismerhetik a kutatások eredményeiként beazonosított kontextus-specifikus jó CLIL gyakorlat szabályait, jellemzőit, és szakmai kérdésekre válaszolhatnak saját gyakorlatukkal kapcsolatban meghatározott indikátorok mentén (URL 3). Másodikként a *Core CLIL Activators* elnevezésű tanári kompetenciafejlesztő eszköz (*Mehisto* és mtsai., 2009) emelendő ki, amely a jó pedagógiai- és a jó CLIL gyakorlat kulcsfontosságú elemeinek szintetizálását reprezentálja. A hálószerű grafikai megjelenítésben az egyes összetevőkre kattintva megismerhetővé válik az adott területre vonatkozóan a CLIL pedagógus jellemző tevékenysége, példákkal illusztrálva (URL 4).

A harmadikként bemutatásra kerülő tanári tudatosságfejlesztő eszköz a *CLIL Compendium* (URL 5), amelynek fókuszában a CLIL dimenziók azonosítása áll és melynek célja a CLIL potenciál jobb megértése. A CLIL gyakorlat dimenzióiba való betekintés lehetővé teszi a speciális oktatási forma alapelveinek meghatározását, megismerését (URL 6). Az európai CLIL gyakorlat ugyan nagyon változatos, azonban a teljesen egyedi típusok esetén is felfedezhetők hasonlóságok. A *CLIL Compendium* öt dimenziót határoz meg a kultúrához, a környezethez, a nyelvhez, a tartalomhoz és a tanuláshoz kötődően. Ezek mindegyike tartalmaz néhány fókuszpontot, amelyek eltérően realizálódnak három fő faktor mentén: a tanulók életkora, a szocio-lingvisztikai környezet és a CLIL programban való részvétel erősségi foka szerint. A *CLIL Compendium* több nyelven megjelent könyv változata (*Marsh* és *Hartiala*, 2001) jellemzést ad az öt dimenzióról és a különböző oktatási intézményekben való megjelenésükről, kiegészítve az interneten található 26 országból származó közel 100 példát.

Egy konkrét, speciális internetes önképző eszköz, amely CLIL-hez kapcsolódó ismeretek elsajátítását segíti interaktív webes felületével a Quizlet releváns oldala (URL 7). A weboldalon a University of Cambridge ESOL Examinations Teaching Knowledge TEST CLIL 2009-es glosszárújára alapozva található egy interaktív online tananyag és önértékelési felület. Az oldal 39 – a téma elméletéhez és módszertanához szorosan kapcsolódó – szakmai terminust (mint pl. CBI, partial immersion, BICs, CALP, code switching, hard CLIL, soft CLIL, L1 transfer, the 4 C's) mutat be és gyakoroltat komplex módon. Ezen felül az eszköz a terminológia elsajátításának ellenőrzésére is alkalmas.

Végül kiemelkedő jelentőségűnek tartom a *CLILCOM* rendszerét (URL 8), amely egy széleskörű nemzetközi együttműködés keretében kifejlesztett internet-alapú tanári kompetencia-fejlesztő oktatási felület. A *CLILCOM* egy olyan ingyenes multimédiás eszköz és szolgáltatás, amelynek keretében a tanárok elektronikus úton, interaktív módon fejleszthetik saját CLIL kompetenciáikat számos területen (közösség, kommunikáció, kultúra és kogníció), a tervezéstől egészen a tanítás tényleges megkezdéséig. Az önképzési eljárás során, a rendszer a fenti témák kapcsán tesz fel kérdéseket a felhasználónak a CLIL oktatással kapcsolatban, majd a válaszok kiértékelését követően, egy *CLILCOM* eFOLIO bizonyítványt állít ki számára, amely objektív képet nyújt arról, hogy a válaszadó milyen fokon képes a CLIL sikeres alkalmazására. Különösen hasznos a *CLILCOM*, mert egyrészt a gondolkodásra ösztönzés a célja, hiszen a kérdések nem tesztkérdések, hanem alternatívák, amelyekre nem csak egy helyes válasz adható; másrészt a segítségével mindenki megismerheti, hogy a többi kolléga hogyan vélekedik a felvetett témákról és kérdésekről.

Szakirodalom

1. 26/1997. (VII.10.) MKM rendelet a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról
2. 4/2013. (I. 11.) EMMI rendelet a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról
3. Abuja, G. (2007): Austria. In: Maljers, A. – D. Marsh – D. Wolff (eds.): *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. European Platform for Dutch Education, European Centre for Modern Languages, Graz, 14–24.
4. Anderson, L. – Kratwohl, D.R. (2001): *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman, New York.
5. Bábosik István és Kárpáti Andrea (2002, szerk.): *Összehasonlító Pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*. BIP, Budapest.
6. Baker, C. (1996): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters, Clevedon-Philadelphia-Adelaide.
7. Bakk-Miklósi Kinga (2009): *Kétnyelvűvé válásunk útjain*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
8. Barber, M. és Mourshed, M. (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* McKinsey and Company.
9. Bartha Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
10. Bertaux, P. (2007): France. In: Maljers, A. – D. Marsh – D. Wolff (eds.): *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. European Platform for Dutch Education, European Centre for Modern Languages, Graz, 84–92.
11. Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., and Krathwohl, D.R. (1956): *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive Domain*. Longmans, Green, New York.
12. Bloomfield, L. (1970): *Language*. Allen and Unwin, London.
13. Bognár Anikó (2005): A tartalom fontossága az idegen nyelvek oktatásában – is. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 37–45.
14. Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge, MA.
15. Chomsky, N. (1975): *Reflections on Language*. Pantheon Books, New York.
16. Coyle, D., Hood, P. and D. Marsh (2010): *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. CUP, Cambridge.
17. Cummins, J. (2000): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters, Clevedon.
18. Cummins, J. and M. Swain (1986): *Bilingualism in Education. Aspects of theory, research and practice*. Longman, London and New York.
19. Demeter Katalin és Szarka Júlia (2011, szerk.): *NÓK Tanterv, Tájékoztató jegyzet 2011. július 1. óvodapedagógus hallgatóknak a képzésről*. ELTE TÓK, Budapest.

20. Doron, H. (2010): *A nyelv zenéje. (The Music of Language.)* Helen Doron Educational Group, kiadás helyére vonatkozóan nincs adat.
21. Erdélyi Árpád (2008): Egy német nyelvű olvasásértési vizsgálat tanulságai a két tanítási nyelvű oktatás számára. In: Vámos Á. és Kovács, J. (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 73–91.
22. Eurydice (2006): *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe.* European Commission, Brussels.
23. Falus Iván, Golnhofer Erzsébet, Kotschy Beáta, M. Nádaszi Mária és Szokolszky Ágnes (1989): *A pedagógia és a pedagógusok: Egy empirikus vizsgálat eredményei.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
24. Fazekas Csaba (2008): A két tanítási nyelvű gimnáziumi oktatás eredményességének néhány tényezője. In: Vámos Á. és Kovács, J. (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 154–165.
25. Fishman, J. A. (1976): *Bilingual Education. An International Sociological Perspective.* Newbury House Publishers.
26. Fruhauf, G., Coyle, D. and Christ, I. (eds., 1996): *Teaching content in a foreign language - practice and perspectives in European bilingual education,* Alkmaar: European Platform for Dutch Education.
27. Franyó István (1992): Biológiatechnika a kéttannyelvű gimnáziumokban. *Iskolakultúra*, 2. 30–42.
28. Halliwell, S. (1992): *Teaching English in the Primary Classroom.* Longman, Harlow.
29. Hoffmann, C. (1991): *An Introduction to Bilingualism.* Longman, London.
30. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe.* 2013 Edition. European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
31. Kismartony Katalin (2009): Ének – szó angolul és magyarul. (Kodály koncepció új kéttannyelvű ének-könyvekben 1–4. osztály) In: Kovács J. és Márkus É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 75–78.
32. Kisné Bernhardt Renáta (2012): Az anyanyelvi és idegen nyelvi írásbeli szövegalkotás vizsgálata a két tanítási nyelvű középiskolai oktatásban. Doktori disszertáció.
33. Kitanova S. (2007): Bulgaria. In: Maljers, A., D. Marsh and D. Wolff (eds.): *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight.* European Platform for Dutch Education, European Centre for Modern Languages, Graz, 33-38.
34. Kovács Judit és Molnárné Lipták Edit (2003): Ahol az élet két nyelven folyik. *Óvodai nevelés.* 7. 286–289.
35. Kovács Judit és Trentinné Benkő Éva (2010): Hitek és tévhitek. Idegennyelvi fejlesztés az óvodában. *Óvónők Kincsesládája.* E 3.7. 1–24.
36. Kovács Judit (2006): *Magyar–angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban.* Eötvös József Kiadó, Budapest.

37. 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*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 187–212.
38. Kovács Judit (2009a): *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
39. Kovács Judit (2009b): Magyar–angol kéttannyelvű tanító- és óvópedagógus-képzés az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karán. In: Kovács J. és Márkus É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Bp. 42–52.
40. Kovács Judit és Sárosdy Judit (1998, szerk.): *Cross-Curriculum for Lower Primary Schools*. Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest.
41. Közös Európai Referenciakeret (KER) (2002) – magyar változat, Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht., Budapest.
42. Kramsch, C. (1994): *Context and Culture in Language Teaching*. OUP, Oxford.
43. Krashen, S. D. and Terrell, D. T. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon, Oxford.
44. Krashen, S. D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon, Oxford.
45. Krathwohl, D. R. (2002): A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41. 4. 212–218.
46. Kulin Eszter (2009): A természettudományos kompetenciafejlesztés lehetőségei 1–2. osztályban. In: Kovács J. és Márkus É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 113–118.
47. Kurtán Zsuzsa (2008): Szaknyelvi tanárképzés az idegen (angol) nyelvű oktatáshoz. In: Vámos Á. és Kovács J. (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Jubileumi tanulmánykötet. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest, 126–138.
48. Laidlaw, C. (1999, 2001): *Intercultural Learning. A Resource Book for Primary Teachers of English*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
49. Lesznyák Márta (1996): Kétnyelvűség és kéttannyelvű oktatás. *Magyar Pedagógia*, 96. 3. 217–230.
50. Maljers, A. and Langé, G. (1999): *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. TIE–CLIL, Milan.
51. Maljers, A., Marsh, D. and Wolff, D. (2007, eds.): *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. European Platform for Dutch Education, European Centre for Modern Languages, Graz.
52. Márkus Éva (2008): Kétnyelvű oktatás vagy nyelvoztatás? Egy empirikus vizsgálat tapasztalatai. In: Vámos Á. és Kovács, J. (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 213–233.
53. Márkus Éva (2009): Az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának magyar–német kéttannyelvű tanító- és óvópedagógus képzési programjai. In: Kovács J. és Márkus É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 53–70.

54. Marsh D., Maljers, A. and Hartiala A. (2001): *Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors*. European Platform for Dutch Education and University of Jyväskylä, Jyväskylä.
55. Marsh, D. (1994): *Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne, Paris.
56. Marsh, D. and Langé, G. (2000, eds.): *Using Languages to Learn and Learning Languages to Use. An Introduction to Content and Language Integrated Learning for Parents and Young People*. University of Jyväskylä, Jyväskylä.
57. Marsh, D., Jarvinen, H-M. and K. Haataja (2007): Finland. Perspectives from Finland. In: Maljers, A., D. Marsh and D. Wolff (eds.): *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. European Platform for Dutch Education, European Centre for Modern Languages, Graz. 63–83.
58. Marsh, D., Marsland, B. and Stenberg, K. (2001): *Integrating Competencies for Working Life*. UNICOM, Jyväskylä: University of Jyväskylä.
59. Marsh, D. (2002): CLIL/EMILE *The European Dimension*, UniCOM University of Jyväskylä, Jyväskylä.
60. M. Batári Ilona (2006): Tartalomalapú nyelvtanulás élvezetesen. Célnyelvű tantárgy-pedagógia a német nemzetiségi tanítóképzésben. In: „*Kulcs Európához*” *Az idegen nyelvi és német nemzetiségi képzés a tanítóképzés elmúlt 15 évében*. Trezor Kiadó, Budapest, 173–188.
61. M. Batári Ilona (2008): Párhuzamok az első és második nyelv elsajátításában – a korai nyelvi fejlesztés szemszögéből. In: Vámos Á. és Kovács, J. (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 61–72.
62. Mehisto, P., D. Marsh and M. J. Frigols (2008): *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan, Oxford.
63. Moon, J. (2005): *Children Learning English*. Macmillan ELT, London.
64. Morvai Edit és Poór Zoltán (2006): *Korai nyelvvoktatás a magyar oktatási intézményekben*. Oktatási Minisztérium, Budapest.
65. Nagyné Paksi Margit (2009): Pedagógusképzés az egységesülő Európában. In: Kovács J. és Márkus É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 167-178.
66. Navracsics Judit (1999): *A kétnyelvű gyermek*. Corvina, Budapest.
67. Navracsics Judit (2008): A kétnyelvűség pszicholingvisztikájáról – dióhéjban. In: Vámos Á. és Kovács, J. (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 43-60.
68. Nikolov Marianne (2003): Az idegennyelv-tanítás megújulásainak hatásai. *Új Pedagógiai Szemle*. 53. 3. 46–57.
69. Nikolov Marianne (2004): Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern nyelvvoktatás*. 10. 1. 3–27.
70. Nikolov Marianne (2007): A Magyarországi nyelvvoktatás-fejlesztési politika – nyelvvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. OFI. Budapest.

71. Nikolov Marianne (2011): Az angol nyelvtudás fejlesztésének és értékelésének keretei az általános iskola első hat évfolyamán. *Modern Nyelvoktatás*. A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata. 18. 1. 9–31.
72. Nikolov, M. and Curtain, H. (2000, eds.): *An Early Start: Young Learners and Foreign Languages in Europe and Beyond*. Council of Europe Publishing, Strasbourg.
73. Nikolov, M. (2009, ed.): *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
74. Novotna J. and Hofmannova M. (2007): Czech Republic. In: Maljers, A., D. Marsh and D. Wolff (eds.): *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. European Platform for Dutch Education, European Centre for Modern Languages, Graz, 39–51.
75. OECD (2005, 2008): *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Education and Training Policy*. OECD Publishing, Paris.
76. Papp Andrea (2003, szerk.): *Szemelvények az angolszász gyerekirodalomból*. ELTE BTK, Budapest.
77. Pákozdi Erika (2009): A természettudományos kompetenciafejlesztés lehetőségei a 3–4. osztályban. (Olvasás vagy oldódás?) In: Kovács J. és Márkus É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 119–126.
78. Pelles Tamás (2008): Két tanítási nyelvű oktatás nemcsak kitűnő tanulónak. In: Vámos Á. és Kovács, J. (szerk.) *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 141–153.
79. Pinter, A. (2006): *Teaching Young Language Learners*. Oxford University Press, Oxford.
80. Poór Zoltán, Bandiné L. A., Golubeva és Poór Zs. (2007): *Projektpedagógiai folyamatok a gyermekkori nyelvpedagógiában*. Veszprém.
81. Poór Zoltán, J. Beacco, M. Byram, P. Cink, G. Gombos és J. Sheils (2003): *Language Education Policy Profile: Hungary*. Strasbourg.
82. Poór Zoltán (1995): *A kommunikatív szemlélet megvalósulási formái a gyermekkori nyelvoktatásban*. Kecskeméti Tanítóképző Főiskola, Kecskemét.
83. Poór Zoltán (2001): A projekt módszer szerepe az idegen nyelvi nevelésben. In: Hegedűs Gábor (szerk.): *Projekt módszer II*. Kecskeméti Főiskola TFK, Kecskemét. 106–111.
84. Poór Zoltán (2012): Opponensi vélemény Trentinné Benkő Éva: Pedagóguskompetenciák, pedagógusképzés és a korai kétnyelvű fejlesztés PhD értekezésének műhelyvitájára.
85. Rádli Katalin (2009): A kéttannyelvű tanításra való felkészítés lehetőségei. In: Kovács J. és Márkus É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 11–16.
86. Richards, J.C., Platt, J. and Platt, H. (1992, eds.): *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics*. Essex, England: Longman Group UK Limited.
87. Sárosdy Judit (1993): A tantárgyi integráció lehetősége a négyéves angol nyelvtanító-képzésen belül. *Harmadik Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia*. Miskolc, 137–139.

88. Sárosdy Judit (1999): Az interkulturális szemlélet érvényesülése a kisiskolások nyelvtanításában. *Európai Dimenziók a Hazai Nyelvoktatásban*. Tallér Kiadó, Veszprém.
89. Sárosdyné Szabó Judit and Kovács Károlyné (1998, szerk.): *Cross-Curriculum for Bilingual English-Hungarian Primary Teacher Training. Kereszt-tanterv és Jegyzet az angol–magyar kéttannyelvű általános iskolákban tanítók képzéséhez*. Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest.
90. Sárosdyné Szabó Judit (2009): A személyre szabott, kompetencia alapú oktatás szerepe a kéttannyelvű iskolák oktatásában. In: Kovács J. és Márkus É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 129–136.
91. Szőke Andrea (2008): Az idegen nyelvi íráskészség fejlesztése és a két tannyelvű oktatás. In: Vámos Á. és Kovács, J. (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 92–110.
92. Szőke Andrea (2009): Az idegen nyelvi szaknyelvi íráskészség fejlesztésének lehetőségei a felsőoktatásban. PhD értekezés, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
93. TALIS Report (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments*, OECD.
94. Tárnok Péter (2009): Kompetencia alapú nyelvelsajátítás óvodákban. In: Kovács J. és Márkus É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 101–104.
95. Tolnai Katalin (2009): Félúton – A természetes és a mesterséges között (A Habakukk Alapítványi Óvoda Európai Nyelvi Díjjal kitüntetett „Szelíd nyelvi nevelés” című programjának bemutatása). In: Kovács J. és Márkus É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 97–100.
96. Trentinné Benkő Éva (2003): Teaching Songs and Rhymes to Young EFL Learners: Rationale and Report of a Survey. In: Bodó E. és Márkus É. (szerk.): *Education and/und Forschung*. Trezor Kiadó, Budapest, 123–166.
97. Trentinné Benkő Éva (2008): Az „ideális” kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják. In: Vámos Á. és Kovács J. (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 248–264.
98. Trentinné Benkő Éva (2009): Az „ideális” kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják. In: Kovács, J. és Márkus, É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – Pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest 143–158.
99. Trentinné Benkő Éva (2013a): Kétnyelvi pedagógusképzésben részt vevő hallgatók nézeteinek megjelenése kreatív vizuális alkotásaikban. *Gyermeknevelés online tudományos folyóirat ELTE TÓK*, 1.1. , 73–105.
100. Trentinné Benkő Éva (2013b): *A korai kétnyelvűség támogatására szolgáló pedagóguskompetenciák és pedagógusképzés*. PhD értekezés, ELTE PPK NDI, Budapest.
101. *Új keretstratégia a többnyelvűség ösztönzésére*. Brüsszel, 2005. 11. 22. COM 596.
102. Vámos Ágnes és Kovács Judit (2008, szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
103. Vámos Ágnes (1990): A kétnyelvűség. *Idegen nyelvek tanítása* 1. 24–28.

104. Vámos Ágnes (1991): Kétnyelvű oktatás és iskolahálózat külföldön. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 56–59.
105. Vámos Ágnes (1993): Amikor a tanítás két nyelven folyik... *Új Pedagógiai Szemle*, 3. 11. 11–16.
106. Vámos Ágnes (1996): A kéttannyelvű oktatásról. *Köznevelés*, 24–25.
107. Vámos Ágnes (1998): *Magyarország Tannyelvi Atlasza*. Keraban, Budapest.
108. Vámos Ágnes (2000): A tannyelv iskolai fogalma. *Educatio*, 9.4. 729–742.
109. Vámos Ágnes (2008): *A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
110. Vass Vilmos (2000): *A tantárgyköziség pedagógiai megközelítései*. Önkönet, Budapest.
111. Vigotszkij, L. (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Webográfia

1. URL 1: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/all_publications.pdf
2. <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/eurydice/eurydice-europa>
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php (Utolsó letöltés: 2013. április 28.)
3. URL 2:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/HU_HU.pdf (Utolsó letöltés: 2013. április 28.)
4. URL 3: www.archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/EN/qMain.html (Utolsó letöltés: 2013. április 28.)
5. URL 4: www.ccn-clil.eu/activators/index.html (Utolsó letöltés: 2013. április 28.)
6. URL 5: www.clilcompendium.com (Utolsó letöltés: 2013. április 28.)
7. URL 6: www.clilcompendium.com/clilproducts.htm (Utolsó letöltés: 2013. április 28.)
8. <http://www.clilcompendium.com/cliltypes.htm> (Utolsó letöltés: 2012. június 16.)
9. URL 7: <http://quizlet.com/29541913/clil-terminology-flash-cards/original> (Utolsó letöltés: 2014. május 15.)
10. URL 8: www.clilcom.metropolia.fi/1500 (Utolsó letöltés: 2013. április 28.)
11. URL 9: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxlbmdsaX-NoZm9yY2xpbHRlYWNoZXJzGd4OjlyNGQ1NTFmNDlmM2U2YmQ> (Utolsó letöltés: 2013. április 28.)
12. URL 10: <http://www.ccn-clil.eu/index.php?name=File&nodeIDX=5273> (Utolsó letöltés: 2013. április 28.)
13. URL 11: http://ccll-eu.eu/cms02/fileadmin/daten/Dateien/Konferenzen/THE_CLIL_TEACHER_latest_version.pdf (Utolsó letöltés: 2013. április 28.)