

KOVÁCS JUDIT

# Az alsó fokú angolnyelv-oktatás helyzete Magyarországon az Európai Unióhoz való csatlakozás küszöbén

## 1. Az Európai Unió oktatáspolitikája – a nyelvoktatás helye és szerepe az Egyesült Európában

Az Európai Unió gondolatát a maastrichti szerződés (1991) rögzíti. Az egyesülés minden tagállam számára új, koherens oktatáspolitikai koncepciót igényel az eddigi átfedések és laza kezdeményezések helyett. A koncepció két leglényegesebb általános eleme: 1) a globális és helyi célokat összekapcsolni tudó személyiségek képzése, és 2) ezzel kapcsolatban az erre (is) irányuló tanulás élethosszig való kiterjesztése (life-long learning), feloldva ezzel az életpálya iskoláskorra és felnőttkorra való tradicionális felosztását (Laboda 2000). Az 1993-as év a „nyitás éve”-ként is elkönnyelhető. Az egységes piac megteremtésére való felkészülés a tagállamok közötti szabad mozgást segíti elő, amely nem valósulhat meg a kommunikáció szabadsága nélkül. Ez magával hozza azt a jogot is, hogy a jövőendő Európa polgára olyan felsőoktatási intézményben végzi vagy folytatja tanulmányait, amilyenben akarja. Ennek jogi akadályai a nemzetközi akkreditációs és ekvivalencia-rendszer (ETCS) életbelépésével megszűnnek. Nyelvi akadályai viszont előreláthatólag lesznek. Az Európai Közösségen (az EU elődje) belül 1973-ig, azaz az Egyesült Királyság belépéséig, a francia volt az uralkodó nyelv. Az 1973-tól 1993-ig eltelt időben az angol nyelv ugrásszerű előretörése figyelhető meg, amely tendencia ellen egyes európai országok néhány elhamarkodott intézkedést tettek. Ily módon például több országban szükségtelennek minősítették az angol mint idegen nyelv oktatását 11 éves kor alatt, összhangban azzal a felfogással, amely az angol nyelvet a hatalom és hegemonia szinonimájaként tartja számon (Truchot 1999). Az egyoldalúság azonban, amely az angol „lingua franca” szerepéből adódott, nem ilyen eszközökkel, hanem sokkal inkább egy nyelvi sokszínűségre törekedő programmal küszöbölhető ki. Ilyen program megteremtésére történt javaslat az Európai Bizottság „White Paper, Tanítás és tanulás: a tanuló társadalom megteremtésének útján” (1995) című dokumentumának létrehozásával. A javaslat azt irányozza elő, hogy minden európai fiatal 18 éves korára anyanyelvén kívül még két nyelven beszéljen, de ugyanakkor leszögezi az ilyenfajta tudás alapfeltételeként, hogy a nyelvtanulásnak már (akár) iskoláskor előtt el kell kezdődnie (Kubanek–German 1998).

Mindezek előzményként szolgálhattak az EU tagországok oktatási miniszterhelyetteseinek 1998-as tanácskozásán elfogadott határozataikhoz (R 98 6. számú dokumentum ajánlásai, illetve ennek függeléke). Ez a dokumentum 37 pontban foglalja össze a modern nyelvek oktatásával. Alapvetően kimondja, hogy olyan oktatáspolitikát kell kidolgoz-

ni, amely az európai polgárok és az információ szabad mozgását segítve a kommunikációra nevelést tekinti központi értéknek (1.1); pozitív attitűdöt alakít ki más népek és nyelvek iránt (1.2); valamint biztosítja mind a személyi, mind a tárgyi feltételeket a közoktatásban a nyelvoktatás iránti megnövekedett igények kielégítésére (1.3). Általános alapelvként leszögezi: a soknyelvűség előmozdítása érdekében támogatja, hogy Európa polgárai idegen nyelveket beszéljenek (2.1); illetve ennek megvalósítása céljából olyan rugalmas nyelvi programok bevezetését segíti (2.3, 2.4), ahol az oktatás a célnyelven folyik. Külön fejezetben tárgyalja a korai (11 éves kor előtti) nyelvtanulás témakörét. Ennek első pontjaként (B3) leszögezi, hogy minden gyerekkel az iskoláskor kezdetétől meg kell ismertetni Európa nyelvi/kulturális sokszínűségét, valamint elő kell segíteni a korai nyelvtanulást mindenütt, ahol csak a körülmények lehetővé teszik (B4). Biztosítani kell a kontinuitást az egyes iskolatípusok között, ki kell dolgozni az értékelés rendszerét, illetve a kutatás eredményeire támaszkodva ki kell alakítani a megfelelő eljárásokat és módszereket a kisiskolások nyelvtanítására (B5, B6, B7).

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy hazánkban az EU-hoz való csatlakozása komoly kihívást jelent a nyelvpolitikával és nyelvoktatás-tervezéssel foglalkozó szakemberek számára, hiszen a nyelvoktatás markáns tartalmi-minőségi változások előtt áll, ugyanakkor ezeknek a változásoknak mennyiségileg is más dimenziókban kell megvalósulniuk.

## **2. A hazai kisiskoláskori nyelvoktatás néhány aspektusának vizsgálata, különös tekintettel az európai integrációba történő bekapcsolódás szempontjaira**

Az alábbiakban annak a kérdésnek a megválaszolására vállalkozunk, hogy mennyiben felel meg jelenlegi állapotában a hazai általános iskolai nyelvoktatás annak a kihívásnak, amit az Európai Unióhoz történő csatlakozás jelent. Ahhoz, hogy megválaszolhassuk a címben feltett kérdést, vagyis, hogy a hazai alsó fokú nyelvoktatás milyen mértékben van felkészülve arra, hogy a mainál jóval szélesebb, európai dimenziókban gondolkodva sikeresen csatlakozhasson az EU oktatási programjához, először is a témának megfelelő prioritásokat kell kijelölni a korcsoport nyelvoktatásának kutatásában. Ilyen kiemelt fontosságú és egyben sokat vitatott területek a következők: 1) a kisiskoláskori nyelvoktatás céljának meghatározása; 2) az iskolai nyelvoktatás megkezdésének időpontja; és 3) néhány intenzív, eredményes korai képzési program vizsgálata.

### **2.1. A kisiskoláskori nyelvoktatás célja**

A kisiskolás idegen nyelvi programok sikertelensége, a nyelvtanítók kudarcélménye nemritkán a célok tisztázatlanságára vezethető vissza. A nyelvtanulás célja általában a minél teljesebb nyelvi kompetencia megszerzése, lehetőleg minél több készségben. Ez világos a tudatos nyelvtanuló esetében, aki a négy alapkészség (hallás utáni megértés, beszéd, olvasás, írás) mindegyikében egyaránt gyakorlott, és tanulóként sem kezdő már. Nem ez a helyzet azonban a kisiskolások esetében. Ők a nyelvet nem tudatosan tanulják, hanem az anyanyelvhez hasonlóan elsajátítják, ami azt jelenti, hogy egy hosszú folyamat elején vannak. A „végtermék”, azaz az anyanyelvi beszélőt megközelítő nyelvi kompetencia még nem tűzhető ki célul. Akkor hát mi? Csakis olyan program, amely figyelembe veszi a tanuló életkorát, és ebből fakadóan holisztikus, az egész

személyiségfejlődést szem előtt tartó programot követ. Röviden: nem a nyelv belső tulajdonságai, hanem a gyerek életkori sajátosságai határozzák meg elsősorban a nyelvoktatást. Ennek megfelelően az alsó tagozaton a nyelvoktatás céljait a következőkben határozhatjuk meg:

- A nyelvoktatásnak az általános nevelési célokkal összhangban, a gyermek fogalmi gondolkodásának kialakulásához kell segítséget nyújtania.

- A nyelvoktatás az általános készségfejlesztés (írás–olvasás, számolás, nyelvi készségek), valamint a társadalmi készségek (a világ iránti kíváncsiság fölkelte) fejlesztésében játszik fontos szerepet.

- A nyelvtanulás iránti pozitív attitűd kialakulása nagyban hozzájárul a későbbi sikerekhez, amikor is a nyelvelsajátítás nem tudatos módszerei után a tudatos nyelvtanulás időszaka következik

- Végül, de nem utolsósorban, a nyelvtanulás közvetlen nyelvi eredménnyel jár, hiszen a tanulók bizonyos nyelvi formákat elsajátítanak (Rixon 1994). (Ez és minden angol eredetiből történő további fordítás a szerző munkája).

Más kutatók, közöttük például Candelier (1999) is, hasonló eredményre jutottak, amikor a célok megfogalmazásában a hangsúlyt a kommunikációra, a tanuló holisztikus szemléletű megközelítésére, a kultúráköziség élményének kialakítására és az általános nyelvi készségfejlesztésre teszik.

Leszögezhetjük, hogy a célok helyes kitűzése az első lépcsőfok az eredményes kisiskoláskori nyelvtanulás útján. A helyesen felismert célokhoz alkalmazkodó, kellő időben indított, és az életkor szempontjából legmegfelelőbb tartalmú programok további részleteiről lesz szó tehát az alábbiakban.

## **2.2. Az iskolai nyelvoktatás megkezdésének ideje**

Mind az EU dokumentumok tanulmányozása, mind pedig a célkitűzések végiggondolása alapján úgy tűnik, hogy a nyelvtanulásnak a kisiskoláskorban való elkezdése sarkalatos kérdés. A nyolcvanas évek közepétől a kisiskolások nyelvtanulása iránt világszerte ugrásszerűen megnövekedett érdeklődés előtérbe állította a „korai kezdés”<sup>1</sup> kérdését is.

Az alábbiakban három oldalról vizsgáljuk meg a korai kezdés kérdéskörét, a nyelvet oktató pedagógus, a tanulóra gyakorolt hatás, illetve az oktatás eredményessége szempontjából.

### **2.2.1. Ki oktassa a 6–12 éveseket?**

Még a hetvenes évek végén is az volt az általános európai vélemény, hogy a nyelvtanulás nem való kisiskolásoknak (Rixon 1992). Ez a nézet abban gyökerezett a legtöbb európai országban, így Magyarországon is, hogy a nyelvtanárok tudományegyetemet végzett nyelvészek vagy irodalmárok voltak, akik számára idegen és elrettentő terep volt az alsó tagozat. Ugyanakkor az alsó tagozaton nyelvet tanítók gyakran az általános iskolai tanítók közül kerültek ki, akik értettek a korosztályhoz általában, de nem részesültek nyelvi és nyelvpedagógiai képzésben. Mivel speciális alsó tagozatos nyelvtanító-képzés a legtöbb országban a nyolcvanas évek közepén még nem létezett,<sup>2</sup> a dilemma az volt, hogy végül is ki felel meg jobban a kisiskolában: az egyetemet végzett, magas elméleti tudású ún. középiskolai tanár, vagy a nyelvet valamilyen fokon beszélő, nyelvpedagógiai képzésben nem részesült, de a korosztályt ismerő tanító? A döntést

csak nehezítette az a tény, hogy a tudományegyetemek nagy részére nem a metodikai érdeklődés volt jellemző. A módszertan mint alkalmazott tudomány a legtöbb egyetemen csupán mellékesen kezelt tárgy volt, annak ellenére, hogy a program elsősorban deklarált célja: középiskolai tanárok képzése volt. A tapasztalat bebizonyította, hogy csakis olyan pedagógus láthatja el jól ezt a feladatot, aki a korosztályra vonatkozó pedagógiai-pszichológiai ismeretekkel éppúgy rendelkezik, mint a célnyelv magas szintű ismeretével.

A „korai kezdés” sikere szempontjából tehát a fenti feltételek megléte együttesen szükséges. Ha ezeknek valamelyike is hiányzik, nem érdemes megkockáztatni program indítását.

### **2.2.2. Az idegen nyelv hatása a tanulók személyiségére**

A korai kezdés ügyét kritikusan szemlélők másik csoportja nem a pedagógusok nem megfelelő képzettségében látják a problémát, hanem magát a korai nyelvoktatást utasítja el, legtöbbször azon az alapon, hogy az ártalmas a gyermek anyanyelvi fejlődése szempontjából. A szeparatista felfogás, amely az anyanyelvet és az idegen nyelvet elszigetelten képzei el az emberi agyban, egyben azt is állítja, hogy amennyivel több idegen nyelvet tud valaki, annál kevesebb „hely” jut az agyában az anyanyelvre. Ennek a tételnek a tarthatatlansága többek között a kétnyelvűség tanulmányozása során is beigazolódott. Ennek ellenkezőjeként, a multikompetencia-elmélet és az életkor kölcsönhatásának kutatása (Cook 1991, 1999) során kiderült, hogy az idegen nyelvet is tanuló gyerekek komplexebb nyelvi készségekkel rendelkeznek, melyek nemcsak nyelvi, hanem kognitív fejlődésükre is pozitív hatással vannak. Ugyanerre a következtetésre jut Nikolov (2000) is a multikompetencia és a korai kezdés kapcsolatát vizsgálva, amikor kimondja, hogy a korai kezdés új dimenziókat nyithat meg a gyerek kognitív fejlődésében, kedvezően befolyásolja az anyanyelvi fejlődését és más nyelvek tanulását. A két nyelv tehát nemcsak hogy nem gátolja, hanem éppen ellenkezőleg, megerősíti és segíti egymást, hiszen a multikompetens tanuló jellemzője, hogy minőségileg más, magasabb fokú nyelvi fejlődésre képes, mint a csak egy nyelvet, az anyanyelvét ismerő társa. Az anyanyelv kiszorítása, mint érv, azért sem állja meg a helyét, mert az a tantervben mindenütt kiemelten szerepel.

### **2.2.3. Megéri-e a ráfordítást?**

A korai kezdés ellenzőinek harmadik csoportjába azok tartoznak, akik a korai nyelvoktatás eredményességét kérdőjelezi meg. E mögött csaknem mindig illuzórikus elvárások vannak (Candelier 1999). Az utóbbi évtizedekben került a középpontba az alkalmazott nyelvészetben az ún. kritikus periódus-hipotézis (CPH), amely szerint idegen nyelvet tanulni eredményesen csakis a pubertás előtt, vagyis maximum 12 éves korig lehet. Ezt sokan úgy értelmezik, hogy a 6–12 éves korú nyelvtanulóktól csodákat lehet várni, míg az idősebb nyelvtanulók eleve hátránnyal indulnak. Neurofiziológiai kutatások adtak is némi alapot erre a nézetre, azonban az időközben történt vizsgálatok megdönteni látszanak a CPH kizárólagosságát, és csak egy területen (kiejtés) vélik a kiskorú nyelvtanulót eredményesebbnek, mint a többi korcsoport tanulóit (Singleton 1995, Nikolov 2000). Az eredmények nem választhatók el a céloktól, és ha a célkitűzés illuzórikus, akkor nem nyerhetünk pozitív tapasztalatokat. (Erről bővebben lásd felsejebb, 2.1 ).

#### 2.2.4. Összegzés

A korai kezdés kérdése, az ellene felhozott érvek ellenére a legutóbbi tíz évben nagyon aktuálisnak látszik. Nagy számban indultak és indulnak korai nyelvi programok „Tadzsikisztántól Portugáliáig, Izlandtól Törökországig, Romániától a balti államokig” (Kubanek-German 1998:194). A Socrates/Lingua programok közül a korai programok száma növekedett leggyorsabban. Norvégia, Bulgária és Ausztria élen járnak a korai kezdésben. A hazai helyzet nem ilyen biztató. Bár a társadalmi igény nagy a korai kezdés iránt, és több mint tíz éve működik speciális nyelvtanító-képzés az ország 12 tanítóképző főiskoláján (ma: különböző egyetemek karaként), a NAT (1995) alkotói ezt nem vették figyelembe, amikor a kötelező idegennyelv-tanítást az 5. osztályban tervezik megkezdeni. Ez visszalépés még az 1989 előtti állapothoz képest is, ahol is az orosz nyelv már a 4. osztályban kötelező volt.

#### 2.3. Intenzív, eredményes képzési programok bevezetése

A kisiskoláskori nyelvtanítás tömeges elterjedésével csaknem egy időben jelentek meg olyan, a hagyományostól eltérő, „alternatív” formák a nyelvtanításban, mint a téma- és tartalomközpontú (topic-based, content-based) oktatás. Mindkét oktatási forma különösen alkalmas a 6–12 éves korosztály számára, mert a nyelvet nem a nyelvi formán, hanem az azt hordozó nyelvi tartalmon keresztül közelítik meg, más-más mértékben. A témaközpontú nyelvtanítás tehát nem nyelvi, hanem fogalmi csomópontokat ragad meg a tananyag tervezése során, erős koncentrációt teremtve a többi tantárggyal. A módszer lényege: a kötetlen célnyelvi kommunikáció minél teljesebb megvalósítása érdekében a tantárgyi határok rugalmas kezelése (bővebben lásd Brumfit és társai 1991). A tartalomközpontú oktatás ennél tovább megy, és komplett tantárgyi tartalmakat közvetít a célnyelven, az anyanyelvű iskolában. Világszerte több formája ismeretes, a kanadai „immersion” (bemerítéses)<sup>3</sup> programoktól kezdve a LAC [Language Across the Curriculum, vagyis nyelvtanítás a különböző tantárgyakon keresztül] módszerén át a különböző kéttannyelvű programokig. Kéttannyelvű tanításról akkor beszélhetünk, „ha a nyelven kívül más tantárgyak tanítása is két nyelven (anyanyelven és idegen nyelven) történik” (Candelier 1999:265). A módszer egyértelműen sikeresnek bizonyult, mert ezáltal a tanulók hallás utáni megértési szintje megközelítette az anyanyelvi beszélőkét, ők maguk pedig folyékonyan beszéltek a célnyelvet. A siker oka feltehetően az, hogy a tanórák során a gyerekek nem a nyelv formái, hanem tartalmi oldalára fordítottak nagyobb figyelmet, hasonlóan az anyanyelv elsajátításának folyamatához. Krashen (1985) a kanadai „immersion”-t az eddig ismert legsikeresebb nyelvtanítási programként értékeli. Ennek okaként saját „comprehensive input” elméletét (felfogható, megérthető ismeretközlés, bevitel) nevezi meg, amely szerint az idegennyelv-tanulásban az a siker titka, hogy a tanuló számára érthető, megfelelő kontextusba ágyazott és kognitív fejlődéséhez alkalmazkodó információt juttassunk el. A kéttannyelvű oktatás ennek a kritériumrendszernek maximálisan eleget tesz. Az egyértelmű nyelvi többlettudás mellett még az is megfontolandó, hogy „azok a gyerekek, akik ilyen oktatásban vesznek részt, jobb továbbtanulási eséllyel rendelkeznek” (Krashen 1985:72). Egyedül a célnyelvi tantárgyoktatás képes feloldani a nyelv cél- és eszközjellegének ellentmondását (Medgyes 1986). Hazánkban 1991-ben indítottak először kéttannyelvű általános iskolai programot (Vámos 1996).

A témaközpontú, illetve kéttannyelvű oktatásnak a magyar közoktatásba való bevitelét sokan és sokféle okból kérdőjelezik meg. A mélyebb elemzésre itt nem vállalkozhatunk,<sup>4</sup> csupán néhány feltételezés felsorolására:

- egyes nyelvtanítók nem megfelelő nyelvi szintje, ami megnehezíti a szokásosnál jóval igényesebb célnyelvi kommunikációt igénylő feladat ellátását;
- a tanulók tantárgyi tudásának vélelmezett alacsonyabb szintje;
- a szituáció mesterkéltisége ( a kéttannyelvűség esetében);
- speciális tanárképzés hiánya (a kéttannyelvűség esetében).

Megállapíthatjuk tehát, hogy vannak alternatívái a heti 1–2 órás, „klasszikus”, tankönyvet és papírt-ceruzát igénylő nyelvtanításnak, amennyiben merjük a nyelvet nemcsak célként, hanem eszközként is használni. Ugyanakkor látnunk kell, hogy mind a témaközpontú, mind a kéttannyelvű oktatás természetesen illeszthető be az alsó tagozatos gyerekek iskolai munkájába.

### **3. Ajánlások a hazai kisiskolás nyelvvoktatás terén az európai elvárásoknak való megfelelés érdekében**

Végezetül néhány ajánlás következik arra vonatkozólag, hogy hol és miben változzék meg a hazai oktatáspolitikai a fenti cél érdekében. Mindenekelőtt az lenne célszerű, ha az EU által kitűzött célokat (lásd az 1. pontot) a közoktatás hazai döntéshozói részletesen elemeznék, és megvalósulásukat segítő oktatáspolitikát képviselnének. Az alábbi intézkedések lennének ehhez szükségesek:

1) ha a tanítóképző főiskolák (ma egyetemi főiskolai karok) a szakemberigény kielégítésének céljából kiemelten kezelnék a nyelvvoktató-tanító programok indítását, kellő létszámú hallgatóval (az ehhez szükséges képzésre a szakemberek ma már rendelkezésre állnak<sup>3</sup>);

2) a korosztály-specifikus nyelvvoktatási formák támogatása, a kéttannyelvű oktatás feltételeinek minél több iskolában való megteremtése;

3) olyan szemlélet kialakítása, amely a nyelvet az alsó tagozaton elsajátítandó készségtárgynak, nem pedig osztályzatra megtanulandó tananyagnak tekinti;

4) nagyobb fokú rugalmasság biztosítása a nyelvtanító számára olyan óraszervezési kérdésekben, mint például a nyelvi teremnek (tanteremnek) rögzített padok helyett mozgatható asztalokkal és székekkel történő berendezése, vagy a 45 perces tanórák két, 20–25 perces tanórára való felosztása;

5) legfőképpen pedig olyan szemlélet kialakítása a kisiskolában, hogy nyelvet tanulni érdemes és hasznos. Ehhez a legjobb példát a közeljövő azon tanítói mutatják, akik maguk is beszélnek idegen nyelvet.

---

## **JEGYZETEK**

<sup>1</sup> A szakirodalomban „korai kezdés” (early start) néven illetik az iskoláskor megkezdésekor, vagy a körül induló nyelvi programokat. A továbbiakban ezt a kifejezést fogjuk használni a fenti fogalomra.

<sup>2</sup> Magyarországon 1987-ben indult először ilyen képzés szakkollégiumi formában a tanítóképző főiskolákon.

- <sup>3</sup> Ez a nyelvoktatási forma a hatvanas évek végén Kanadában jött létre először, elsődlegesen az angol anyanyelvű gyerekek francia nyelvtanulására. Az azóta eltelt időben csaknem 250 000 gyerek vett részt ilyen oktatásban (Bialystok, E. Cummins, J. 1991).
- <sup>4</sup> Összegzés az eredményekről és gondokról: Kovács 2000, *NyelvInfo* 2. szám.
- <sup>5</sup> 14 főiskolai oktató, illetve szakvezető rendelkezik hazánkban a kisiskolás korosztály tanárképzésére az Egyesült Királyságban szerzett speciális MEd (Master of Education) diplomával. Ezek a szakemberek a tanártovábbképzés feladatát is el tudnák látni.

---

## IRODALOM

- Bialystok, E. és Cummins, J. 1991. „Language, Cognition, and Education of Bilingual Children. in: Bialystok, E. (szerk.) in: *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 222–231.
- Brumfit, C. Moon, J. Tongue, R. 1991. *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. London: Nelson.
- Candelier, M. Batley, E., Hermann, G., Szépe György. 1999. „Nyelvpolitikai irányelvek a jövő évezred számára. idegen nyelvek az oktatásban.” in: Szépe György és Derényi András (szerk.) *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások*. Budapest: Corvina, pp. 251–271.
- Cook, V. 1995. „Multicompetence and Effects of Age.” in: Singleton, D. és Lengyel, Zsolt(szerk.) *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, pp. 51–66.
- Cook, V. 1999. „Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching.” *TESOL*, Vol 33, nr. 2.
- Cummins, J. és Swain, M. 1986. *Bilingualism in Education*. London: Longman.
- Krashen, S. 1985. „Does Bilingual Education Delay the Acquisition of English?” in: *Inquiries and Insights (Second Language Teaching, Immersion, and Bilingual Education Literacy – Selected Essays)*. Prentice Hall, pp. 69–85.
- Kovács, J. 2000. Kéttannyelvű képzés- a sikeres nyelvtanulás egyik útja *NyelvInfo* 2000/2, pp. 22–24.
- Kubaneck-German, A. 1998. „Primary Foreign Language Teaching in Europe. Trends and Issues.” *Language Teaching*, 31, pp. 193–205
- Laboda, Z. 2000. „Vázlat az EU oktatáspolitikájáról.” in: *Socrates Magazin*, 2000. január.
- Medgyes, P. 1986. *A kommunikatív nyelvpedagógiai irányzat kérdései. Különös tekintettel az angol nyelv oktatására*. Kandidátusi Értekezés Budapest: MTA
- Nikolov, M. 2000. „Research Into Early Second Language Acquisition.” in Nikolov, M. *Issues in English Language Education in Hungary*. Publikálatlan habilitációs értekezés. Pécs: University of Pécs. pp. 9–47.
- Rixon, S. 1992. „English and Other Languages for Younger Children: Practice and Theory in a Rapidly Changing World.” *Language Teaching*, 1992. április, pp. 73–93.
- Singleton, D. 1995. „Introduction. A Critical Look at the CPH in SLA Research.” in Singleton D. és Lengyel, Zsolt(szerk.) *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, pp. 1–29.
- Truchot, C. 1999. „Az Európai Közösség nyelvpolitikájának kibontakozása.” in: Szépe György és Derényi András (szerk.) *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások*. Budapest: Corvina, pp. 181–196.
- Vámos, Á. 1996 *Magyarország Tannyelvi Atlasza*. Budapest: Keraban
- White Paper on Education and Training. 1995. Brussels: Commission of the European Communities.