

Többsz nyelvű tanulók származási nyelvi tudásának felmérése és elismerése. Egy nemzetközi felmérés tesztszakaszának tapasztalatai

Lőrincz Ildikó
Széchenyi István Egyetem, Győr

Bevezetés

A következőkben a többsz nyelvű tanulók származási nyelvi tudásának felméréséről, értékelési gyakorlatairól, a származási nyelvek iskolai elismerésének nyelvészeti, pszichológiai jelentőségéről és egy európai felmérés módszertani előkészítéséről lesz szó. A téma különösen aktuális, hiszen a munkaerő viszonylag szabad áramlása, illetve aktuális geopolitikai folyamatok miatt az iskolákban megnövekedett a többsz nyelvű tanulók aránya, iskoláztatásuk, oktathatóságuk komoly társadalmi és gazdasági kihívás elé állítja a világot, így az európai országok közoktatását, tanulási útjuk eredményessége pedig sikeres integrációjuk egyik tényezője.

1. A felmérés, elismerés, validálás fogalma és aktualitása

A felmérés fogalma (evaluation, assesment) a képességfelmérés és értékelés, tágabb értelemben a validálás, elismerés fogalmkörébe tartozik. Az elismerés (validáció) oktatáspolitikai, oktatásszervezési szempontból az előzetes tanulás értékelése, a képességek felmérése, a hozott tudás elismerése, a nem formális és az informális tanulás elismerése, a tanulási eredmények beszámítása (Derényi 2019b: 17–18).

A validáció kérdéskörét, munkaerő-piaci és oktatásszervezési okokból is erősödő nemzetközi figyelem kíséri: nemzetközi és nemzeti eszközfejlesztési projektek folynak a képességek láthatóvá tétele, a képzési rendszerekbe illesztése céljából mind a közoktatás, mind a felsőoktatás, mind a felnőttképzés terén, részben a vándorló, többsz nyelvű munkaerő hozott tudásának optimális kiaknázását célozva. Idehaza elszórt, szektoriális kezdeményezések történnek elsősorban a felnőttképzésben, illetve a szakképzésben, legtöbbször projektek keretében, például a Kompetenciafejlesztési pályák (Upskilling Pathway) implementálása című projekt (Derényi 2019a). A felsőoktatási ágazatban a Magyar Rektori Konferencia kreditelismerési munkacsoportja a külföldön (például részképzéseken) és a nem formális tanulás során szerzett tudás elismerésének gyakorlatait mérte fel, majd fogalmazott meg ajánlásokat (Derényi 2019b).

2. A származási nyelv és a nyelvi repertoár fogalma

A származási nyelv fogalma a német nyelvű irodalomban a bevándorlók nyelvét jelenti, míg a magyarországi terminológiában a nyelv funkcióját, a beszélő nyelvhez való viszonyát fejezi ki: így például a vegyes házasságban születetteknek (legalább) két származási nyelve van. (Illés-Molnár 2010: 68). A francia nyelvű irodalomban a családi nyelv kifejezést is használják az első szocializációban használt nyelvekre (Audras–Leclaire 2016).

A nyelvi repertoár a nyelvhasználó számára elérhető, az általa ismert nyelvek, nyelvváltozatok összessége. A nyelvi repertoár kiaknázása, azaz a tanuló nyelvtudásának figyelembevétele az intézményes tanulás során mind nyelvészeti, mind pszichológiai szempontból fontos, ugyanis a nyelvtudás az iskolai teljesítmény egyik fontos tényezője (Cummins 1991; Audras–Leclaire 2016; magyarul többek között Lőrincz 2011). Alkalmazott

nyelvészeti szempontból a tanulók által ismert nyelvek, nyelvváltozatok elismerése a tannyelv tanulását és a fogalmi tanulást támogatja, összhangban a konstruktivista és szociálkonstruktivista tanulási modellekkel. Előbbiek kiemelik annak fontosságát, hogy új ismeretek, képességek megszerzésekor a tanuló a már meglévő tudására épít, utóbbiak pedig hangsúlyozzák, hogy a tanuló külső segítségre támaszkodva jut el egy magasabb tudásszintre. A korábbi tudás figyelmen kívül hagyása tehát pazarlás. (Schmidt 2014; Armand 2016; Heltai 2016).

Pszichológiai szempontból a nyelvi repertoár elismerése az identitás alakulása során kap szerepet. Mivel a nyelv sok esetben identitásképző, identitásmegetartó jelenség, a tanuló származási (családi) nyelvének, nyelveinek intézményi elismerése pozitívabb énképet és így pozitívabb attitűdöket eredményez a tannyelv és az iskola iránt, ami kedvezően befolyásolja a tanulás eredményességét (Cummins 1991, 2000). Magyarán, a tanulók származási nyelvének elismerése támogatja a tannyelv és a tantervben szereplő idegen nyelvek tanulását (García 2009; Candelier–Castellotti 2013), továbbá az érzelmi és az értelmi fejlődést is (Lompart–Nussbaum 2018; Stratilaki-Klein–Nicolas 2020).

3. Többnyelvű kompetencia és a többnyelvű kompetencia fejlődését támogató eljárások

A többnyelvű kompetenciát leegyszerűsítve úgy írhatjuk le, hogy a nyelvi repertoár elemeiből álló olyan szerveződés, amely nem az egyes, izolált nyelvtudások egymástól elkülönülő halmaza, hanem azok szerves egysége (Coste et al. 1997). Így értelmezi a többnyelvű kompetenciát az európai nyelvoktatás egyik alapvető kézikönyve a Közös Európai Referenciakeret is (KER 2002: 161, 216). A többnyelvű kompetencia elemei között kapcsolatok állnak fel, ennek jele pl. a transzfer, a nyelvek tudatos összevetése, elemzése, de az interferencia is (Makkos et al. 2018). A nyelvoktatás célja Európában az így leírt szinergiákkal jellemzett többnyelvű kompetencia fejlesztése.

A nyelvek közti kapcsolatok kialakítását, fejlesztését célzó, a származási nyelvre is építő pedagógiai eljárások számos néven szerepelnek, de közös elméleti alapon nyugszanak. Általában jellemző rájuk, hogy az egységes nyelvi repertoár szerepét hangsúlyozzák, és a tanulók otthonról hozott beszédmódját szimbolikus vagy azon túlmutató módon beépítik az iskolai tanulási folyamatokba. Eddy Roulet (1980)¹ svájci oktatáskutató nyomán az ilyen eljárások egy csoportját Wokush integrált nyelvoktatásnak nevezi (Wokush 2005). Candelier (2003) a nyelvi fogékonyság fejlesztésének eljárásairól beszél, és a nyelvi tudatosság, a metanyelvi képességek fejlesztésében, továbbá a nyelvi változatosság iránti pozitív attitűdök fejlesztésében látja a nyelvközi kapcsolatok optimálisabb kiaknázásának az útját (*éveil aux langues, awakening to languages*). Az angol nyelvű irodalomban pedig legtöbbször a transzlingváló pedagógia terminust használja García nyomán (García 2009). Végül a magyar nyelvű szakirodalomban Heltai a hozzáadó nyelvoktatás vagy az oszthatatlan nyelvi repertoár pedagógiája elnevezést használja (Heltai 2016). Ezek az eljárások elsősorban két- vagy többnyelvű közegben nyertek teret.

Mi a transzlingválás lényege az oktatási folyamatban? Az elsődleges szocializáció során elsajátított nyelvet (anyanyelv, származási nyelv) rugalmasan beépítik az óvodai, iskolai foglalkozásokba, kiegészítésként a tannyelv mellé. Heltai és munkatársai tiszavasvári romani-magyar kétnyelvű óvodásokkal és kisiskolásokkal végzett akciókutatásukban a magyar tannyelv mellé beemelték a romani nyelvet az oktatás mindennapi folyamataiba és az iskolai környezetbe, így biztosították a „jó-rossz”-ként stigmatizált nyelvhasználati módok között az átjárást „Ezáltal az otthonosság és a folytonosság érzését nyújtja a tanulóknak, és ez nagyobb

¹ Roulet kezdeményezéséről a 80-as években már Szépe György is beszámolt, sőt integrált nyelvpedagógiai akciókutatás is megvalósult Magyarországon (Szépe 1985).

biztonságérzethez és bátrabb, több, rétegzettebb és változatosabb kommunikációhoz vezet” (Heltai 2016: 422).

Másfelől, ha az iskola bevonja a gyermeket és a családot az oktatási folyamatba, segíti őket, hogy megértsék a tanulás értelmét, célját, egyszersmind a két világot (iskola – család), amelyek nyelvileg és kulturálisan sokszor nagyon eltérnek egymástól, közelíti egymáshoz. (García 2009; Heltai 2016). Heltai tiszavasvári romani-magyar kétnyelvű óvodásokkal és kisiskolásokkal végzett akciókutatásában bizonyította, hogy a transzlingváló pedagógiai eljárásokkal mind a származási nyelven, mind a tannyelven jobban fejlődtek a tanulók (Heltai–Kulcsár 2017; Heltai–Jani–Demetriou 2019).

4. Két- és többnyelvű tanulók Magyarországon

A magyar iskolákban a nem magyar anyanyelvű tanulók aránya alig 0,1% (0,096), ez jelentősen alacsonyabb, mint általában Európában (Oktatási Hivatal 2019/20), de jelenlétük a gyakorló és a képzésben résztvevő pedagógusok számára így is jelentős kihívás volt és maradt. Probléma, áthághatatlan nehézség – a korábbi kutatásokban sokszor így jellemezték a pedagógusok a jelenlétüket az osztályban. A kutatásban résztvevő pedagógusok vagy nem vettek tudomást a nem magyar anyanyelvű tanulókról, vagy kínlódként élték meg a velük folytatott munkát (Feischmidt–Nyíri 2006). Újabb kutatásokban a pedagógusjelöltek már inkább készek többnyelvű tanulókkal dolgozni, de továbbra is félnek a feladattól, mert felkészületlennek tartják magukat, és ritkábban, de előfordul, hogy elutasítják a többnyelvűség gondolatát az iskolában (Makkos et al. 2018). Másutt fiatal oktatóként hazai és külföldi tanulási és oktatási tapasztalataikra támaszkodva igyekeznek megoldásokat találni a nem magyar anyanyelvű tanulókkal végzett munka során (Giczi–Lőrincz 2019).

A két- és többnyelvűség kapcsán nem csak a frissen érkezett, bevándorló polgárokról kell szólni. Magyarországon a nemzetiségek között a roma nemzetiségű családokban fordul elő legnagyobb arányban a tannyelvtől eltérő nyelv használata: ez a 2011-es census alapján a népesség 3,1%-át tette ki, de a népszámlálások önbevalláson alapuló adatai Kemény et al. (2004) és Pálmainé (2006) szerint is jelentősen alacsonyabb számot adnak a valóságnak. Ugyanakkor a romák, különösen a beások jelentős arányban a nyelvvesztés állapotában vannak (Pálmainé 2006).

Magyarország határain kívül viszont a legtöbb statisztika az iskolában a nyelvi sokszínűsége utal. Csak egy adat egy, az EFOP-3.4.3-16-2016-00016 azonosítószámú projekt „Kárpát-medencei oktatási tér kialakítása” című alprojektjében a Széchenyi István Egyetemen elhangzott, bécsi vendégoktatói előadásból: Ausztriában 2016-ban a közoktatásban tanulók 24%-a volt nem német anyanyelvű, ez az arány Bécsben 50% volt (Wojnesitz 2020). Az iskola közege tehát Európában nyelvileg nagyon sokszínű, de a felszínen egynyelvűnek látszó magyar iskolában is jelen van a többnyelvűség (Lőrincz et al. megjelenés alatt).

5. A származási nyelv elismerési gyakorlatainak feltárása: a RECOLANG projekt

A származási nyelv elismerése kapcsán az első kérdés az, hogy felméri-e az iskolába érkezéskor a tanuló származási nyelvi tudását. Magyarországon például a külföldi tanulók esetében alig történik felmérés (Kállai–Vadász 2014), inkább életkor alapján történik az osztályokba sorolás. A komplex nyelvi felmérésekről magyarul Schmidt Ildikó (2014) publikált egy átfogó elméleti tanulmányt. A származási nyelvi tudás felmérésének gyakorlatáról azonban nincs átfogó európai kutatás. Ezért az Európa Tanács (ET) grazi Élőnyelvi Központja (ECML) úgy döntött, támogatja a RECOLANG (Resources for assessing the family language skills of migrant pupils) című projekt megvalósítását a 2020–2024-es időszakban. Az Isabelle Audras (Le Mans Egyetem, Franciaország) által vezetett projekt témája a tanulók származási nyelve elismerési gyakorlatainak feltárása az ET országokban, a

származási nyelvek szerepe az oktatási rendszerekben, a felmérések során alkalmazott eljárások, az értékelést végző szereplők képzése, a gyakorlat és az igények összhangja. A program egy empirikus kutatási szakaszból áll, majd annak adataira épülve egy fejlesztő szakasz következik. A RECOLANG projekt két „ügyet” kíván szolgálni: 1) a tanulók hozott nyelvtudásának elismerése a társadalmi igazságosság és az eredményes tanulás eszköze függetlenül attól, hogy a tanuló és/vagy családja a közelmúltban vándorolt be vagy sem, 2) formatív értékelési eljárásokra támaszkodva a tanulók nyelvtudására építő, inkluzív eljárásokat támogatja, a tudáshoz vezető utak változatosabbá tételét célozza.

A projektben 6 ország pedagógusképzési és alkalmazott nyelvész szakemberei, továbbá közoktatási szakemberei vesznek részt: Franciaország (Le Mans Université), Németország (Tartományi Oktatásügyi Minisztérium, Hamburg), Hollandia (University of Groningen), Portugália (Universidade de Aveiro), Svájc (Haute École Pédagogique de Lausanne) és Magyarország (Széchenyi István Egyetem).

A projekt első szakasza empirikus kutatás az intézmények és a tanulók körében. A kutatás fókuszja a közoktatásban felső tagozatra, szakképző iskolába, technikumba és gimnáziumba járó, 11–18 év közötti migráns tanulók. A feltáró szakaszban két kérdőívvel történik az adatfelvétel. Az egyik kérdőív célközönsége a diákokat fogadó intézmények tanárai, vezetői, vizsgáztatók, tantervfejlesztők, pedagógusképző intézmények oktatói, döntéshozók. A másik a tanulók és családjuk szempontját vizsgálja. A kérdőíves felmérés mellett 2021-től félig irányított interjúk is készülnek majd a tanulókkal.

A projekt második, fejlesztő szakaszában az empirikus kutatásban feltárt gyakorlatokra építve a származási nyelvi kompetenciák formatív értékeléséhez dolgozunk ki ajánlásokat. A cél olyan közös, formatív értékelési kritériumrendszer meghatározása, amely az összes tanulót figyelembe veszi és az inkluzív eljárásokat támogatja. A projekt továbbá a származási nyelvi tudás formatív értékeléséhez segédanyagokat is gyűjt, és azokból adatbázist alakít ki.

5.1. Az intézményi kérdőív

A komplex nyelvi felméréseket leíró nemzetközi szakirodalom alapján (Baker 2011; magyarországi kontextusra Schmidt 2014) a felmérések során általában három fő területen gyűjtjenek adatokat: 1.) a tanár, az intézmény, a vizsgáztató előismeretei a diákok származási országáról, például beszélt nyelvek, vallási, interkulturális háttér, 2.) a tanulók családi jellemzői: szocioökonómiai-nyelvi háttér, 3.) elsőnyelvi és tannyelvi tudás. Fontos részletes képet kapni a tanuló írás- és olvasási készségeiről, szokásairól, nyelvhasználati szokásairól és matematikai készségeiről, például hogy van-e elaborált számfogalma (Schmidt 2014: 26).

A projektrésztvevők további német, osztrák, francia és portugál szakirodalmakra építve állították össze végül a RECOLANG intézményi kérdőív tesztváltozatát, amely a következő területen gyűjtött adatokat.

1. Felmérik-e a többnyelvű tanulók nyelvi tudását, ha igen, mit: származási nyelvi kompetenciákat, tannyelvi kompetenciákat, kognitív kompetenciákat, egyéb?
2. Mi a felmérés célja: osztályba sorolás, tanúsítás, befogadás szimbolikus aktusa, beszámítás a tanulmányi eredménybe?
3. Ki végzi a felmérést, ki készíti a mérőeszközöket, milyen nyelvet vonnak be a komplex nyelvi felmérésbe, és ki, mikor, kinek ad visszajelzést a felmérés eredményéről?
4. A tanuló szocioökonómiai háttérének feltérképezése megtörténik-e?
5. A nyelvi készségek felmérésének jellemzőire vonatkozó kérdések: milyen területekre teszik a hangsúlyt (pl. írás, olvasás, egyéb), milyen eljárásokat használnak (tesztelés, interjú stb.), kik a nyelvi felmérésbe bevont szereplők, milyen felkészítést kapnak, mi a konkrét feladatuk.

„Kizökkent világ” – Szokatlan és különleges élethelyzetek: a nem-konvencionális, nem “normális”, nem kiszámítható jelenségek korszaka?

XXIV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete

6. A tanulói nyelvi repertoár és az iskola kapcsolatára vonatkozó kérdések: az iskolai munkába bevonják-e a tanulók nyelvét, ha igen, hogyan. Vannak-e információk a tanulók nyelvhasználati szokásairól az iskolán kívül? Ismerik-e a pedagógiai szereplők (a válaszolók) a tanulók nyelvi és kulturális hátterét?
7. Részt vesznek-e a válaszolók többnyelvűséggel kapcsolatos képzésen?

5.2. A kérdőíves adatfelvétel tesztszakaszának tapasztalatai

A tesztszakasz feladata a kérdőív módszertani helytállóságának, érthetőségének, működőképességének vizsgálata.

A kérdőív a tesztszakaszban német francia, magyar, portugál és angol nyelven volt elérhető, kérdőíveket Ausztriában, Svájcban, Magyarországon, Németországban, Franciaországban, Dániában és Portugáliában töltöttek ki. A válaszadók részben tanárok, külföldi tanulókat befogadó oktatási szervezetek pedagógusai, pedagógusképző szakemberek, továbbá intézményvezetők, illetve tantervfejlesztők és döntéshozók (pl. a magyar KLIK-nek megfelelő szervezet vezetője) voltak. A tesztelés a Covid-19 pandémia miatt az előzetes ütemezéshez képest jelentősen csúszott (3 hónap) és a nyári időszakra esett, ami nem volt ideális az adatfelvétel szempontjából. Ennek ellenére a 40 kitöltő válaszaira és a kérdőívet kísérő részletes észrevételeikre támaszkodva a kérdőív módszertani értékelése megtörténhetett. A visszajelzéseket csak kutatómódszertani szempontból elemeztük, a tesztszakaszban a kérdőív operativitásának tesztelése volt a cél, az adatok kvantitatív elemzését nem végeztük el.

A tesztszakaszban a kérdőív alkalmazásával kapcsolatban 3 területen rajzolódott ki bizonytalanságok, problémák.

1. Módszertani, terminológiai és technikai bizonytalanságok, amelyek a fogalmak használatából és a kérdőív szerkesztés módszeréből adódtak.

- Mi a felmérés tárgyát képező nyelvi kompetenciák köre? Ide tartozik-e az anyanyelvi vagy egyéb kompetenciák felmérése, ha a tanuló anyanyelve és a tannyelv megegyezik?
- A válaszolók besorolása komplikált kategóriák mentén történt, nem volt világos, hogy egyes kérdések esetében milyen minőségben válaszoljon a résztvevő: vezető, pedagógus, vizsgáztató szerepkörök összerosódtak.
- A komplex nyelvi felmérések célközönségének meghatározása: kikről van szó, csak menekültekről vagy általában migránsokról vagy külföldi állampolgárságúakról, esetleg a két- és többnyelvűekről általában?
- A 66 itemből álló kérdőív hosszúnak bizonyult, bár a kérdések kétharmada feleletválasztós kérdés volt.

2. Terminológiai bizonytalanságok, amelyek főként a fordítási nehézségekre voltak visszavezethetők.

- Mit értünk *evaluation, assesment* fogalmak alatt a különböző nyelveken?
- Mi a *származási nyelv* (családi nyelv)?
- A *knowledge, awareness* (tudás, ráeszmélés – tudatosság) fogalmak és *assessment – evaluation – testing* (értékelés, felmérés, tesztelés) kifejezések esetenként eltérő használata főleg angol-francia, de német-angol nyelvpár esetében is.

3. Technikai nehézségek, például a hosszú lenyíló menük a származás, a nyelv, az ország kiválasztásakor.

A fenti problémákra válaszul a kérdőív bevezető szövegében a célok leírását egyszerűsítettük. Pontosítottuk a kompetenciák körét, amelyekre a kérdőív egyes kérdései vonatkoznak. A válaszadói kategóriák megfogalmazását egyszerűsítettük. A terminológiához egyszerű, az adott országban releváns meghatározást és példát adtunk a bevezetőben (például

mi a származási nyelv, mi a tannyelv), amely hipertextkapcsolattal megjeleníthető az egyes kérdéseknél, ha a kitöltő bizonytalan. Az értékelés fogalmát meghatároztuk, jeleztük, hogy ez nem csak normatív, tesztelő felmérést jelent. A kérdőívet jelentősen rövidítettük.

5.3. Tartalmi elemek

Bár a kérdőívekre adott válaszokat számosságuk és a pilotszakasz módszertani fókuszja miatt kvantitatív megközelítésben nem elemeztük, érdekességképpen, a tendenciák felvillantására összegzem a 40 válaszból kirajzolódó képet.

A tesztszakaszban a válaszolók több mint fele jelezte, hogy létezik valamilyen származási nyelven felmérés az intézményében. A származási nyelv felmérésének módja inkább szóbeli felmérés, kisebb mértékben írásos felmérés. A felmérés célja nagyon változatos, a tanuló integrálódásának támogatásától és a tanulói önbizalom növelésétől kezdve az osztályba soroláson és a tantermi tevékenységek adaptálásán át a beszámításig és a tanúsításig. A komplex felmérés általában két nyelven, azaz a tannyelven és a (vagy egyik) származási nyelven folyik, más esetben vagy csak a tannyelven, vagy csak származási nyelven. A felmérésbe bevont nyelvek körét a szülők nyilatkozata alapján és a tanulók nyelvi életrajza alapján, ritkábban a hivatalos migrációs statisztikákban megjelenő nyelvek alapján határozzák meg. A felmérés elsődleges célja az alfabetizáltság és három nyelvi készség (beszéd és interakció, írás, olvasás) felmérése. Ezt legtöbbször a pedagógus (tanár, tanító, nevelő) végzi, sok esetben közösen egy vagy több, a származási nyelvet beszélő külső szereplővel (egyesületek, civil szervezetek képviselői).

Összegzés

A már velünk élő, vagy a jövőben érkező többnyelvű tanulók hatékony integrálásának nyelvi és affektív tényezői vannak. A sikeres integrációt segíti a származási nyelv elismerése, ezért a komplex nyelvi felmérések gyakorlatáról fontos adatokat gyűjteni. A RECOLANG projekt 2020–2021-ben az ET országokban erre a feladatra vállalkozik. A feladat nehéz, mert összetett kérdést tárgyal, nagyon sok országban eltérő terminológiai háttérrel és oktatási, tanulási kultúrával. Az adatfelvételhez használt intézményi kérdőív tesztszakaszában felmerülő számos nehézség is erre utal. A módszertani, terminológiai, fordítási kérdések tisztázása segít érvényes vizsgálatot megvalósítani, amelyre épülve kidolgozhatók olyan formatív értékelési eszközök, amelyek közös értékelési szempontok mentén segítik a tanulási utak sokféleségének figyelembevételét, támogatják a tannyelv elsajátítását és a beilleszkedést az iskolába.

Irodalom

- Armand, F. 2016. Enseignement du français en conteste de diversité linguistique au Québec: idéologies linguistiques et exemples de pratiques en salle de classe. In: M.Potevin–M.-O. Maignan–J. Larochelle-Audet (eds.) *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratiques*. Montréal: Fides Education, 172–182.
- Audras, I.–Leclaire, F. 2016. Accueillir dans sa langue l'enfant et sa famille: s'appuyer sur les langues des familles pour la réussite de tous dès l'école maternelle. In: S. Cambrone, A.–B. Krüger–N. Thamin (dir.) *Diversité linguistique et culturelle à l'école : accueil des élèves et formation des acteurs*. Paris: L'Harmattan, 93–112.
- Baker, C. 2011. *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Candelier M. (ed.) 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles: De Boek.
- Candelier, M.–Castellotti, V. 2013. Didactique(s) du/des plurilinguisme(s). In : J. Simonin–S. Wharton, (dir.) *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories*.

„Kizökkent világ” – Szokatlan és különleges élethelyzetek: a nem-konvencionális, nem “normális”, nem kiszámítható jelenségek korszaka?

XXIV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete

- Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*. Lyon: ENS-LSH éditions. 293–318.
- CEDEFOP 2015. *European Guidelines for Validating Non-formal and Informal Learning*. Luxembourg, Publications Office of the European Union. [online]: http://www.cedefop.europa.eu/files/3073_en.pdf letöltve: 2020.11.10.
- Coste, D. (ed.) 2013. *Les langues au coeur de l'éducation*. Bruxelles: EME Éditions.
- Coste, D.–Moore, D.–Zarate, G. 1997. *La compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cummins, J. 1991. Language Learning and Bilingualism. *Sophia Linguistica* 29: 1–194.
- Cummins, J. 2000. *Language, Power and Pedagogy*. Bilingual Children in the Crossfire. Frankfurt: Multilingual Matters.
- Derényi A. 2019a. *A validációs gyakorlat helyzete hazánkban. Pályára állít. Eljött-e a validáció ideje Magyarországon?* Oktatási Hivatal, Budapest, European Qualifications Framework National Coordination Point 2018–2020 (VS/2018/0269) projekt, 2019. 11.27.
- Derényi A. (szerk.) 2019b. A Magyar Rektori Konferencia elismerési munkacsoportja által elvégzett munka eredményei. Összegzés és Ajánlások. 84 o. <http://www.mrk.hu/2019/05/24/elkeszult-a-kreditelismeresi-munkacsoport-jelentese/> letöltve: 2020.12.15.
- European Commission 2004. *Common European Principles for Validation of Non-formal and Informal Learning*. Working Group H, European Commission, Brussels, 3 March, 2004. Ref DG EAC B/1 JBJ D.
- Feischtmidt M.–Nyíri P. 2006. *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek a magyar iskolákban*. Budapest: Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- García, O. 2009. Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21 Century. In: Skutnabb-Kangas, T.–Philipson, R.–Mohanty, A. K.–Panda, M. (eds.): *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol–Buffalo–Toronto: Multilingual Matters, 140–158.
- Heltai J. I. 2016. Az egységes nyelvi repertoár pedagógiája. *Magyar Nyelvőr* 140(4): 407–427. <http://nyelvor.c3.hu/period/1404/140403.pdf> letöltve: 2020.12.15.
- Heltai J. I.–Jani-Demetriou B. 2019. A transzlingváló pedagógiai orientáció hatása az iskolai sikerességre. *Anyanyelv-pedagógia* <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=769> letöltve: 2020.12.15.
- Heltai J. I.–Kulcsár S. 2017. A romani beszéd és az óvoda. Beszédfejlesztési stratégiák és integrált kétnyelvűségi ideológiák Tiszavasváriban. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=706> letöltve: 2020.12.15
- Heltai J. I.–Jani-Demetriou B.–Kerekesné L. E.–Olexa G. 2017. „Olyan gyereksereget kaptam, hogy azt hittem, hogy buták” – Transzlingváló osztálytermek Tiszavasváriban. *Új Pedagógiai Szemle* 67(11–12): 28–49. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/transzlingvalo-osztalytermek-tiszavasvariban> letöltve: 2020.12.15.
- Illés-Molnár, M. 2010. *A magyar mint származási nyelv módszertanához. A magyar nyelv és kultúra átadása szórványban élő iskoláskorúaknak*. *THL2* (1–2): 67–81.
- Kállai G.–Vadász V. 2014. Iskolapéldák. Migráns gyerekek oktatása hazánkban, XIV. Neveléstudományi Konferencia, 2014. nov. 6–8, https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/kallai vadasz_iskolapeldak_-_migrans_gyerekek_oktatasa_europaban_es_hazankban.pdf letöltve: 2020.10. 18.
- Kemény I.–Janky, B.–Lengyel, G. 2004. *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Budapest: Gondolat – MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Közös Európai Referenciakeret 2002. https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp letöltve: 2020.12.15.

„Kizökkent világ” – Szokatlan és különleges élethelyzetek: a nem-konvencionális, nem “normális”, nem kiszámítható jelenségek korszaka?

XXIV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete

- Lompart, J.–Nussbaum, L. 2018. Doing Plurilinguism at School: Key Concepts and Perspectives. In: Helmchen, C.–Melo-Pfeifer, S. (eds.) *Plurilingual literacy practices at school and in teacher education*. Berlin: Peter Lang GmbH, 19–40.
- Lőrincz I. 2011. A két- és többnyelvűség hatása az írás-olvasás fejlődésére, avagy idegen ajkú gyermekek az iskolában. In: Kováts-Németh M. (szerk.) *Globális kihívások – alternatív megoldások határon innen és túl*. Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, 12–20.
- Lőrincz I.–Makkos A.–Boldizsár B.–Sherwin, H. Multilingualism at Schools in Hungary: Towards an Integrated Approach of Languages. In: *Capitalizing on Multilingualism*. Stenden University. Megjelenés alatt.
- Makkos A.–Boldizsár B.–Lőrincz I.–Sherwin, H. 2018. Compétence plurilingue et representations sur le plurilinguisme de futurs enseignants hongrois. In: Piotrowska-Skrzypek, M.–Deckert, M.–Maslowski, N. (eds.) *Formation et compétences plurilingues*, Warsaw: CKNJOiEE, University of Warsaw, 117–140.
- Pálmainé Orsós A. 2006. Nyelvi helyzet, nyelvoktatás, nyelvtanárképzés. Vizsgálatok és gondolatok a beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről. PhD értekezés. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
https://nevtudphd.pte.hu/sites/nevtudphd.pte.hu/files/files/Vedések/2008/palmaine_orso_s_anna_phd_ertekezes.pdf letöltve: 2020. október 18.
- Recommendation of the Council on the Validation of Non-Formal and Informal Learning as a Contribution (2012). 2012/C 398/01.
- Roulet, E. 1980. *Langue maternelle, langue seconde: vers une pédagogie intégrée*. Paris: Crédif – Hatier.
- Resources for Assessing the Family Language Skills of Migrants Pupils – RECOLANG. Graz: Európa Tanács Élőnyelvi Központ. <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/Resourcesforassessingthelanguagecompetencesofmigrantpupils/tabid/4297/Default.aspx> letöltve 2020. december 18.
- Schmidt I. 2014. A magyar közoktatásba belépő migráns tanulók komplex nyelvi szintfelmérése http://real.mtak.hu/73658/1/EPA01467_thl2_2014_1_022-033.pdf letöltve 2020.11.09.
- Stratilaki-Klein, S.–Nicolas, C. 2020. *Plurilinguisme et inclusion scolaire – Rapport scientifique*, avec la collaboration de L. Figueredo Pires & M. Perier, Paris: GIP-FCIP.
- Szépe Gy. (szerk.) 1985. *Az anyanyelvi nevelés fejlesztésének nemzetközi tapasztalatai*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Wojnesitz, A. 2020. Többnyelvűség az osztrák iskolarendszerben. Előadás. EFOP-3.4.3-16-2016-00016 Intézményi fejlesztések a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében a Széchenyi István Egyetemen A4 Kárpát-medence alprojekt, 2020. február 9.
- Wokusch, S. 2005. Didactique intégrée: vers une définition. *Babylonia* 4(1): 14–16.