

A kétnyelvűségről és általában a nyelvi jogokról

1. Anyanyelv, államnyelv, nemzeti nyelv, hivatalos nyelv

A címben említett fogalmak definiálása nem egyszerű feladat, mert ezeknek a fogalmaknak az egymástól való elhatárolása (különösen az utóbbi három esetében) eléggé problematikus. A továbbiakban a meghatározást kísérelem meg.

Szűk értelemben az öröklött nyelvváltozatot tekintik anyanyelvnek (Tove Skutnabb-Kangas és Phillipson 1994; Tove Skutnabb-Kangas 1997, 2000), míg azt a nyelvet, mely az illető nyelvváltozatot magába zárja, tartják tágabb értelemben anyanyelvnek (Tove Skutnabb-Kangas és Phillipson 1994; Tove Skutnabb-Kangas 1997, 2000). Ez az utóbbi lesz dolgozatom további részeiben releváns.

Funkcionális szempontból (Tove Skutnabb-Kangas 1984) anyanyelvnek tekinthető az a nyelv, melyen az ember gondolkodik, álmodik és számol.

A beszélő eredete szerint (Tove Skutnabb-Kangas 1981) az anyanyelv az anya nyelve kitágítva az anya fogalmát: az anyanyelv nem más, mint annak az embernek a nyelve, aki az első nyelvi köteléket kialakítja a gyermekkel. Az anyanyelv az a nyelv, melyet először tanul meg a gyermek.

A kompetencia szerint (Tove Skutnabb-Kangas 1981) anyanyelvnek nevezzük azt a nyelvet, melyet az ember a legjobban tud, de ez csak részlegesen igaz, mert vannak az anyanyelvnek bizonyos változatai, melyeket bizonyos beszélők nem ismernek (szaknyelvek kérdésköre, különösen kétnyelvű helyzetben kétnyelvű egyéneknél vagy közösségeknél).

Használat szerint (Tove Skutnabb-Kangas 1981) az anyanyelv nem más, mint az, melyet a beszélő egyén a legtöbbet használ. Ez sem igaz teljes mértékben, mert van olyan eset, hogy a munkahelyen az egyén teljesen más nyelvet használ, mint otthon.

Az attitűd szerint (Tove Skutnabb-Kangas 1981) az anyanyelv úgy határozható meg, mint az a nyelv, mellyel az ember teljes mértékben azonosul. A beszélő egyén saját csoportjának normáit ezen a nyelven sajátította el, a nyelv szimbolikus reprezentációja a csoportnak, a belső azonosulás szimbolikussá teszi a nyelv funkcióját, és növeli presztízsét.

Olyan helyzetben, amikor az anyanyelv használata nem jár szankciókkal, ez teljes mértékben érvényesül. Van azonban olyan eset is, amikor a kisebbségi nyelv státusa sokkal alacsonyabb, mint a többségé, és akkor a gyer-

meknek nehéz azonosulnia saját anyanyelvével. Ezekben az esetekben a gyermek szégyelli és letagadja anyanyelvét (Tove Skutnabb-Kangas 1981).

A modern értelemben vett államok többsége egy nyelvközösség köré szerveződött, ezért a hivatalos nyelveknek az államot jelképező funkciója is van, és ehhez még hozzájárult az államon belüli kommunikáció biztosításának funkciója (Tove Skutnabb-Kangas 1981).

Közép-kelet-európai tapasztalat szerint az államnak megvan a maga hivatalos nyelve, és az állam megpróbálja legtöbb esetben ezt a nyelvet kizárólagossá tenni a következő módszerekkel: a nem hivatalos nyelvek kizárása a nyilvános szférából (beleértve az oktatást is), a nem anyanyelvű hazai beszélők megakadályozása abban, hogy elsajátítsák a hivatalos nyelvet. Az első esetben komoly diszkrimináció érne mindenkit, aki kisebbségi helyzetben van, a második attitűd pedig sok embert kizárna a munka számos szektorából (Lanstyák 2002; Tove Skutnabb-Kangas 1981, 1989; Kontra 1999).

Az államnyelv az a nyelv, mely az illető országban többségi nyelv, és általában csupán abban az országban beszélik. A hivatalos nyelv más országból is származhat, olyan nyelv, mely valamilyen kommunikációs helyzetben, esetleg helyzetekben honosodott meg (A Kisebbségi Főbiztosi Iroda által kiküldött *Report* 1999, idézi Szarka 2003, 15).

Az államnyelv és a hivatalos nyelv azáltal válik azzá ami, hogy valamilyen jogi norma biztosítja számára e státust (Szarka 2003, 15).

A nemzeti nyelv meghatározásai a régió országainak alkotmányaiból és törvényeiből kiragadva: a nemzetállam kifejeződésének eszköze, a közigazgatásban a zavartalan kommunikáció eszköze, a nemzeti kultúra értékeinek hordozója, a nemzeti önazonosság alapvető eleme, nemzeti kulturális kincs, az állam valamennyi polgárának külön intézményekkel védett és fejlesztett közös kommunikációs eszköze, a többségi, államalkotó nemzet kodifikált, irodalmi, sztenderd nyelvváltozata, amelynek használatát az adott nyelv egyéb nem sztenderd változataival szemben is előnyben kell részesíteni (Szarka 2003, 15). A Világirodalmi Lexikon (1970) meghatározása szerint a nemzeti nyelv legtagabb s egyszersmind legrégebb jelentésében egy – a nemzeti fejlődés útjára lépett – népnak a saját nyelve az uralkodó nép nyelvével vagy a kultúrát hordozó, illetve hivatalosnak tekintett, s esetleg a vezető réteg által az érintkezésben használt más nyelvvél szemben.

2. Kettős anyanyelvűség és kétnyelvűség

A szakirodalomban felmerül a kettős anyanyelv problémája (Tove Skutnabb-Kangas 1981; Göncz 1999). A beszélő egyén eredetét véve figyelembe (Tove Skutnabb-Kangas 1981), azt mondtuk, hogy az anyanyelv annak a személynek a nyelve, aki először nyelvi köteléket alakít ki a gyermekkel. Ha a vegyes házasságokra gondolunk, akkor elmondható, hogy a gyermekkel mindkét szülője képes kialakítani nyelvi köteléket, tehát a gyermeknek két anyanyelve lesz (Phillipson 1994). Ez különösen abban az esetben áll fenn, ha a két fél nagyjából ugyanannyi időt tölt el a gyermekkel, ezalatt az idő alatt pedig kizárólag saját anyanyelvét használja. Így a gyermek egyszerre két nyelvet fog elsajátítani. Ebben az esetben mindkét nyelven nagyjából ugyanannyi stimulus fogja érni, a hangsúly leginkább arra fog helyeződni, hogy a két nyelv ne különüljön el a funkciókat illetően, hanem mindkét nyelvet adott esetben minden funkcióban tudja használni (ld. még Lanstyák 2002; Grenoble és Whaley 1998, idézi Bartha 2003).

Ha a kettős anyanyelvűség esetében is megfigyeljük a kompetencia kérdését, akkor arra a következtetésre kell jutnunk, hogy két anyanyelvűnek tekinthető az az egyén, aki összehasonlítva két egynyelvű beszélővel, mindkét nyelvet pontosan olyan jól tudja, mint az egynyelvű beszélők egyetlen nyelvüket (ld. még Lanstyák 2002). Ennek a magas szintű tudásnak a megállapítása annak megvizsgálása által történhet, hogy az illető személy birtokolja-e vagy sem a következő négy funkciót: érteni és beszélni, írni és olvasni. Általában a különböző szinteket is megvizsgálják: hang-, illetve betűértés, szóértés, mondatértés, szövegértés, továbbá figyelembe veszik, hogy a két nyelvet hol használja az ember többet: otthon, barátok között vagy iskolában, munkahelyen; él-e vele kulturális és hivatalos tevékenységek végzésekor: mindkettőt használja, vagy az egyiket a hivatalokban és a másikat a művelődés terén. Bármennyire is egyenlő a két nyelv ismerete, akadnak dolgok, melyeket a beszélő csupán egyik nyelven tud pontosan kifejezni, tehát levonható a következtetés, hogy egyik nyelven valamivel többet tud (ld. még Tove Skutnabb-Kangas 1981, 1989).

A kétnyelvűségnek ma sincs egyértelmű, minden típusát átfogó meghatározása, társadalmi és egyéni vonatkozásában is igen változó és sokarcú, számos társadalmi tényező és személyiségjeggy által determinált jelenség. A Föld népességének több mint a fele kétnyelvű, vagy kétnyelvű környezetben él. Az ezzel kapcsolatos nézetek, ítéletek alakulását nem csupán a közösségi, hanem az egyéni kétnyelvűségről szerzett tapasztalatok is meghatározzák, mind a többnyelvű, mind pedig az egynyelvű beszélők részéről. Azzal a legtöbben

egyetértenek, hogy a mindennapi érintkezés során rendszeresen egynél több nyelvet használó személy valahogyan más, mint az, aki egy nyelvet használ. Más és mégis ugyanolyan, mert társadalmi kapcsolatai nem különböznek alapvetően az egynyelvűekétől. A kétnyelvűség nyelvi, társadalmi és kulturális érintkezést is feltételez egyben, hiszen a kontaktus maga hozza létre azt a kommunikációs szükségletet, amelynek kielégítéséről a *bilingvizmus* gondoskodik (Bartha 1999). Kontaktushelyzetben élő közösségek esetében a kétnyelvűség lehet konfliktus, amely azonban inkább a másságot kísérő eltérő csoportérdekek szembenállásaként fogható fel (Tove Skutnabb-Kangas 1988). Fontos, hogy a kétnyelvű egyén nem két egynyelvű összessége egyetlen testben (Bartha 1999).

A kétnyelvűség tipológiájáról: *a két nyelv tudásának mértéke szerint* Lambert (idézi Bartha 1999) megkülönböztet *kiegyenlített (balansz)* és *egyenlőtlen (domináns)* kétnyelvűséget. Lambert szerint az tekinthető kiegyenlített kétnyelvűnek, aki azonos mértékű, bár nem szükségképpen teljes tudással rendelkezik mindkét nyelven, az egyenlőtlen kétnyelvűség esetében pedig értelemszerűen különbségek vannak a két nyelvben való egymáshoz viszonyított kompetenciát illetően. A kiegyenlített kétnyelvűség nem jelent automatikusan magas szintű kompetenciákat mindkét nyelven, hanem a két nyelv tudásának egyensúlyára, ekvivalens jellegére utal. Az azonos kompetenciák azonban még ugyanazon személy esetében sem azonos mértékben jelentkeznek minden funkcióban és szintéren, s az egyik vagy a másik nyelvrendszer relatív dominanciája az egyén különböző életszakaszaiban is változatosságot mutathat (Lambert 1975).

A két nyelv rendszerének elkülönülése szempontjából Weinreich (1953) a kétnyelvűség három típusát különbözteti meg: a *koordinált kétnyelvűség*, melyben a két nyelv szavai teljesen elkülönülnek egymástól; az *összetett kétnyelvűség* esetében a két szó jelentése a beszélő fejében közös, mert ugyanarra a valóságdarabra utalnak; az *alárendelt kétnyelvűség*, melyben a beszélő gyengébb nyelvében a szó felidézi az erősebb nyelvi megfelelőt. Ervin és Osgood (idézi Bartha 1999) Weinreich második és harmadik típusát összevonva kétfajta kétnyelvűséget különböztet meg: az *összetett* és a *mellérendelt/koordinált* kétnyelvűséget. Az összetett olyan közösségekben vagy családokban alakul ki, ahol az egyes szintereken beszédpartnerektől függetlenül rendszeresen két vagy több nyelven beszélnek. A mellérendelt kétnyelvűség esetében az egyén az egyes nyelvi rendszerekkel egymástól jól elkülöníthető helyzetekben érintkezik, s a beszédhelyzetekben minimális az átkapcsolás a másik nyelvre.

Az elsajátítás idejét illetően a szakirodalom (Adler 1997, idézi Bartha 1999) megkülönböztet *korai* és *kései kétnyelvűséget*. Előfordul, hogy a korai és a kései kétnyelvűség szakkifejezések a nyelvelsajátítás természetes vagy elsődleges, illetve mesterséges, másodlagos jellegét öltik. A korai kétnyelvűség leg-

inkább a természetes környezetben végbemenő, általában az iskolás kor előtti elsajátításra utal, melyből következik, hogy a kettő között számottevő különbségek mutatkoznak. Az elsajátítás idejét illetően szokás különbséget tenni a *gyermekkori*, *serdülőkori* és *felnőttkori* kétnyelvűségi típusok között. A gyermekkori bilingvizmuson belül beszélhetünk egyrészt *egyidejű (szimultán)* elsajátításról, mely a születéstől rendszeres kapcsolatot feltételez a két nyelvvel, illetve *egymás utáni (szukcesszív)* kétnyelvűségről, ami annyit jelent, hogy a második nyelvet a gyermek kis korában, de mindenképpen az első nyelv rendszerének megszilárdulása után sajátítja el (Hoffmann 1991).

A két nyelv beszélőközösségeinek a gyermek fejlődésére gyakorolt hatását illetően *endogén*, illetve *exogén kétnyelvűségről* olvashatunk a szakirodalomban (Martin-Jones – Romaine 1985, idézi Bartha 1999). Endogén az a nyelv, amelyet első vagy anyanyelvként használ egy közösség belső vagy külső, hivatalos színtereken. Ezzel szemben az exogén nyelvnek anyanyelvi beszélőközössége nincs, használata formális. A kognitív fejlődés szempontjából a bilingvizmus típusát meghatározza a közösségi környezet, tehát a szociokulturális közeg, amelyben a két nyelv elsajátítása végbemegy. Döntő szerepet játszik a két nyelv közösségi támogatottságának megléte vagy hiánya, illetve a társadalmi-kulturális megítélésükben, kialakult státusukban szerepet játszó relatív presztízs viszonyok. Ennek alapján megkülönböztetünk *hozzáadó (additív)* és *felcserélő (szubtraktív)* kétnyelvűséget (Lambert 1978, idézi Bartha 1999). Megemlítendő még egy osztályozás: azok a beszélők, akik élete és tevékenysége két vagy több közösség között oszlik meg, eltérő kultúrák érintkezésének és vegyülésének különféle változataival találják magukat szembe (Harding és Riley 1986, idézi Bartha 1999). A csoporthoz tartozás tudata és a kulturális identitás viszonyában beszélni szokás *monokulturális*, *akkulturációs* és *dekulturációs* kétnyelvűségi helyzetéről. Az első esetben számolni kell azzal, hogy a *balansz kétnyelvű kompetenciák* nem szükségképpen párosulnak kettős kulturális és etnikai identitással. Az akkulturációs modellhez azok az egyének sorolhatók, akik a második, általában a többségi nyelvet képviselő csoporthoz tartozás és kulturális tudatával jellemezhetők. A dekulturációs bilingvizmus pedig az a típus, amikor az egyén egyik nyelv által hordozott kultúrával sem tud, vagy nem kíván azonosulni (ld. még Fishman).

3. Kétnyelvűek oktatásával kapcsolatos problémák. Oktatástervezés jövődő kétnyelvűek számára

Kutatásom nem általában a kétnyelvűek helyzetéről szól, célja megismerni és osztályozni azokat a tényezőket, amelyek befolyásolják a kétnyelvű-ségi helyzetben élő szülőket a szintén kétnyelvűségi helyzetben levő gyermekeik tannyelvének megválasztásában. A tannyelv viszont nem önmagában adott, hanem egy oktatási koncepció része, amelyet az oktatás típusa határoz meg.

A kétnyelvű oktatás tipológiai

Minden olyan oktatási forma, melynek egyik kiemelt célja, hogy a tanulóknál a kétnyelvűség valamely formájának kialakulását lehetővé tegye, vagyis kétnyelvűsítse őket, *kétnyelvű oktatásnak nevezhető* (Tove Skutnabb-Kangas 1981). Ez a cél másként érhető el kisebbségi és többségi gyerekek esetében. Az így definiált kétnyelvű oktatás különbözik a két tannyelvű oktatástól, amelynél két tannyelvet eszközként használnak az oktatási folyamatban, de ez nem mindig vezet a kétnyelvűség kívánt formájához, sokszor egynyelvű oktatással jobb eredményeket lehet elérni a kétnyelvűsítés terén.

Skutnabb-Kangas tipológiája az oktatás nyelveire alapoz, e tipológia segítségével megjósolhatók az oktatás nyelvi következményei mind a többségi, mind pedig a kisebbségi tanulóknál. A modell tulajdonképpen az oktatás társadalmi céljaiból indul ki, amelyek a kisebbségi csoportokra vonatkozó oktatási politikát illetően célul tűzhetik ki az asszimiláció valamilyen formáját, a kisebbségi csoportok izolációját, esetleg a nyelvi és kulturális pluralizmus serkentésével az integrációt, a többségi csoportokra vonatkozóan a nagyobb nyelvi és kulturális stimulációt. Ezek alapján határoznak az oktatás nyelveiről, melyek segítségével megvalósíthatók az oktatás nyelvi céljai: egynyelvűség a többség vagy a kisebbség nyelvén, vagy a kétnyelvűség különböző formái (ld. még Göncz 1999; Kontra 1999).

A tipológia hét oktatási programot említ, amelyek a következő sajátosságokkal bírnak:

– *A hagyományos programnál* az oktatás egy nyelven, az illető közösségben a többség által beszélt, gyakran hivatalos vagy államnyelvnek nevezett nyelven folyik, nyelvileg homogén osztályokban, a többségi tanulók részére.

– *A nyelvi belefűllasztási program* keretében az oktatás a többség nyelvén folyik, de nyelvileg heterogén, többségi és kisebbségi tanulókból álló

osztályokban. A kisebbségi tanulóknak nincs más választási lehetősége: az oktatás nyelve nem a domináns nyelvük.

– *A szegregációs vagy elszigetelési program* keretében a tannyelv a kisebbségi csoport nyelve, az osztályokat a kisebbségi tanulók képezik. Itt a többség nyelvét még tantárgyként sem oktatják.

– *Az anyanyelv megőrzésére irányuló programok* keretében az oktatás a kisebbség nyelvén folyik a kisebbségek számára, de a többségi nyelvet is intenzíven tanulják. Ez hozzáadó kétnyelvűséget eredményez.

– *A nyelvi belemerülési programoknál* az oktatás nyelve kezdetben a nyelvi kisebbség nyelve, de nyelvileg homogén osztályokban a többségi tanulók számára. A tanítás kizárólag a tanulás második nyelvén folyik kezdetben, első nyelvüket csak később kezdik el tanulni.

– *A tranzitív (átirányítási) programoknál* az oktatás kezdetben a kisebbség nyelvén folyik, de csak addig, míg az állam nyelvét meg nem tanulják megfelelően; ha azt elsajátították, az válik az oktatás kizárólagos nyelvévé. Végző fokon ez egynyelvűséget eredményez a többség nyelvén.

– *Az utópisztikus kétnyelvűségi program* keretében az oktatás két nyelven folyik, mindkét nyelvi csoporthoz tartozó tanulókból összeállított osztályokban. Ezeknél figyelembe kellene venni, hogy melyik nyelven szükséges nagyobb segítség az iskola részéről, ellenkező esetben ez is egynyelvűséghez vezet a többség nyelvén, míg a többség a kisebbség nyelvén nagyon keveset fog tudni.

– William F. Mackay tipológiája (idézi Tove Skutnabb-Kangas 1981) hat szempontot különböztet meg, melyekhez a következő osztályozások tartoznak (lásd zárójelben): a tanuló nyelvi hovatartozása (1. egynyelvű környezetben élő egynyelvű gyermek; 2. kétnyelvű környezetben élő kétnyelvű gyermek), a tanterv (az oktatás eszköze: egy nyelv vagy két nyelv; folytonosság: az oktatás nyelve ugyanaz marad, egy bizonyos szakasz után váltanak egyik nyelvről a másikra), a környezet nyelve (egyenlő mértékben használatos mindkét nyelv, vagy valamelyik nyelv dominál), a gyermek által beszélt nyelv a kommunikációban betöltött funkciója (otthon, iskolában, régióban, országban az egész nemzet által), a nyelv helye a világ nyelvei között (regionális nyelv, nemzeti nyelv, világnyelv), az oktatási folyamat célja (asszimiláció és akkulturáció vagy irreidentizmus, elkülönülés).

– Fishman tipológiája (idézi Tove Skutnabb-Kangas 1981): a nyelvi folytonosság szempontjából ugyanazt említi, mint Mackay, az oktatás célját illetően megkülönböztet olyan oktatási rendszert, amelyben a tanuló a végén csak egy nyelven rendelkezzen írní és olvasni tudással, ez az asszimilációt és akkulturációt előidéző rendszernek felel meg a Mackay-tipológiában (idézi Tove Skutnabb-Kangas 1981). Újat hoz Fishman tipológiája a részleges

kétnyelvű oktatás megkülönböztetésével: a tanulók tudnak írni és olvasni minden nyelven, de csak néhány tantárgy oktatása folyik anyanyelven – ez az asszimiláció gyengébb változata, és részleges akkulturáció lesz az eredmény, hiszen ha még tud írni és olvasni, akkor lehetősége nyílik az anyanyelvéhez tartozó irodalmat eredetiben olvasni, és e nyelven a kultúra valamennyi termékével megismerkedni.

– Fishman bevezet egy újabb kategóriát Mackay tipológiájához viszonyítva, azonban ez nem új a kétnyelvű oktatás tipologizálásában, mert megtalálható ennek a megfelelője a hagyományos tipológiában. Ez a teljes kétnyelvű oktatás, mely eredményeképpen minden funkcióban mindkét nyelvet tökéletesen tudja használni –, ez a fajta kétnyelvűség inkább az utópisztikus modell által előírt várakozásra emlékeztet a hagyományos tipológiából.

– Gonzáles tipológiájának (idézi Tove Skutnabb-Kangas 1981) első szempontja a hagyományos tipológiából leginkább az anyanyelv-megőrző programra emlékeztet: az oktatás nyelve az anyanyelv, a többségi nyelv mint idegen nyelv van jelen az oktatási folyamatban. Itt azonban csak az jelenik meg, hogy idegen nyelvként tanítják, tehát nincs utalás az intenzitás kérdésére.

– Az oktatás céljainak szempontjából Gonzáles osztályozása kiegészíti az eddig ismertetett tipológiákat, mivel megkülönböztet olyan kétnyelvű oktatástípust: 1) melynek célja a kétnyelvűség megőrzése és annak megtanítása, hogy a tanulók értékelni, sőt jutalmazni tudják a másik nyelv és kultúra ismeretét; 2) mely a kétnyelvűség és a két kultúra megőrzésére törekszik, valamint arra, hogy minden tanuló elsajátítsa a másik nyelvet, kultúrát és történelmet; 3) mely a nyelvi és kulturális újraéledést tartja elsődlegesnek: megtanítani az olyan kisebbségi nyelvet és kultúrát, mely már feledésbe merült; 4) mely a kulturális pluralitás megvalósítását véli megvalósítandónak: ennek az oktatási rendszernek az a célja, hogy mindenkinek minden abban a régióban használatos kultúrát oktassanak.

Az egynyelvű oktatás és kétnyelvű oktatás ellentéte

Különbséget kell tenni közöttük, hogy ki az oktatási folyamat célközössége a többség vagy a kisebbség (Tove Skutnabb-Kangas 1981). Eszerint megkülönböztethetünk egynyelvű oktatást, melynek célja az egynyelvűség a többségiek számára, valamint egynyelvű oktatást, melynek célja az egynyelvűség a kisebbségiek számára, akiknek más az anyanyelvük, mint a többségieknek. Ez utóbbi asszimilációhoz vezet, melynek célja és eredménye az, hogy a kisebbségiek feladják a saját identitásukat, hasonuljanak a többséghez (Göncz 1999). Találhatók olyan esetek is, ahol a kisebbségi nyelvet még tantárgyként sem

tanítják, itt egyáltalán nem tolerálják a kulturális pluralizmust (Szépe 2001). Akiknek sikerül asszimilálódnuk, azok elidegenednek saját népcsoportjuktól, és azt fogják mondani, hogy nekik sikerült, mert akarták és rádolgoztak, akiknek nem sikerült, az magára vessen, ha nem boldogul az életben. Így a kisebbségben büntudatot alakítanak ki, melyet tulajdonképpen saját népcsoportjuk asszimilált tagjai táplálnak (Tove Skutnabb-Kangas 1981; Kontra 1999).

Továbbá létezik egynyelvű, a kisebbség nyelvén történő oktatási rendszer, melynek célja az egynyelvűség a kisebbség nyelvén. Ebben az esetben nem integrálódnak, az egyetlen megoldás, hogy visszamennek hazájukba (Tove Skutnabb-Kangas 1981). Ha ezt nem teszik meg, ebből számos hátrányuk származik, és a többség sem fogadja el őket, megjelenik a diszkrimináció és a rasszizmus.

Másik helyzet, amikor egynyelvű oktatás folyik a kisebbség nyelvén, de célja a kétnyelvűség. Ez úgy jöhet létre, hogy a kötelező oktatás anyanyelven zajlik, a többségi nyelv pedig tantárgy (Tove Skutnabb-Kangas 1981; Kontra 1999).

További típusok: az oktatás egyetlen nyelven, a többség nyelvén zajlik, a cél a többségi nyelvi egynyelvűség, az oktatás két nyelven folyik, de a cél az egynyelvűség a többség nyelvén, ugyanis, amikor a kisebbség elég jól tudja a többség nyelvét, akkor áttérnek teljesen erre a nyelvre (Kontra 1999). Létezik még egy megoldás, mely talán a legjobb lenne: két nyelven folyik az oktatás, a cél a kétnyelvűség, vagyis magas szintű nyelvi kompetencia elérése mindkét nyelven (Kontra 1999; Göncz 1999).

Különbséget kell tenni az oktatási rendszer létrehozásakor a nyelvi többséghez és a nyelvi kisebbséghez tartozó gyermekek között, figyelembe kell venni ugyanakkor, hogy a többségi nyelven folyó oktatás veszélyt jelent-e a kisebbségi nyelv elsajátítására. Meg kell különböztetni az idegen nyelv oktatását a második nyelv oktatásától, illetve az anyanyelv és idegen nyelv iskolai elsajátítását egymástól (Szilágyi N. 2003).

A többségi gyermekek idegennyelv-tanulása nem veszélyezteti anyanyelvüket, csupán az történik, hogy az anyanyelv ismeretéhez hozzáadódik egy második nyelv ismerete (Tove Skutnabb-Kangas 1981, 1989; Kontra 1999; Szilágyi N. 2003). Ha nem sikerül elsajátítani ezt a nyelvet, nem áll fenn az a veszély, hogy hátrányos helyzetbe kerülnek. Az elsüllyesztő módszer (Szépe 2001) azt jelenti, hogy a gyermeket egy számára idegen nyelven oktatják akarata ellenére, mert állítólag alacsonyabb rendű anyanyelvvvel rendelkezik, „Ússz, vagy süllyedj el” (Phillipson 1997) felfogás értelmében, mert a többségiek nem tudják elfogadni, hogy saját nyelvükön a kisebbségek is jól képzetek lehetnek,

és magas kompetenciával rendelkezhetnek mind nyelvi, mind kulturális szempontból.

Különbséget kell tenni idegen nyelv és második nyelv között: az idegen nyelv egy olyan nyelv, melyet az anyanyelvi beszélő közvetlen környezetében nem használnak, ő sem kell kötelező módon használja (ld. még Lanstyák 2002). A második nyelv olyan nyelv, melyet a anyanyelvi beszélő közvetlen környezetében használnak, és maga a beszélő is kénytelen használni az illető nyelvet (pl. hivatalos helyen, iskolában, munkahelyen).

A legtöbb kisebbség célja olyan anyanyelvű oktatás, amely nagyon hasonlít a *vernakuláris oktatáshoz*.¹ Van egy másik lehetőség is a kisebbségek számára: csak bizonyos tantárgyak oktatása folyik anyanyelven. Teljesen elfogadhatatlan a kisebbségek szempontjából az, hogy az anyanyelvet kizárólag tantárgyként tanítsák (Szépe 2001).²

A kisebbségi oktatás politikai, jogi színezete

Mivel a politika és az egyes nyelvek jogi helyzete meghatározza a többségi és kisebbségi nyelv viszonyát, és legtöbb esetben az oktatáspolitikát is, szükségesnek tartom ezzel a szemponttal is foglalkozni.

Közép-Kelet-Európában a kisebbségeket sok esetben megfosztják jogaiktól és a „jó életérzésétől”. A többségiekben is kialakul, hogy a kisebbség nyelve és kultúrája alacsonyabb rendű, tehát azt meg sem próbálják megismerni és elsajátítani, úgy gondolják, hogy úgymint minden magasabb szintű tevékenységnek a többségi nyelven kell folynia (ld. még Kontra 1999, Göncz 1999, Lanstyák, 2000). A kisebbségeknek esélyük sincs kulturális értékeik felmutatására, ápolására.

A kisebbségi közösségek és a kisebbségi nyelvváltozatok megerősítését illetően központi kérdés az oktatás. Fontossága azért olyan nagy, mert az

¹ A gyarmatosító országok exportálták életmódjukat a gyarmatokra, így iskolarendszerüket is. A gyarmatosítók nyelvének elsajátítása szűrőként és kiválasztóként szolgált a magasabb oktatási szintek felé, és ennek következményeként a jobb élet felé. A vernakuláris elvet Indiában fejlesztették ki, amikor igyekeztek legalább az oktatás alacsonyabb szintjeit megőrizni a benszületett tömegeknek. Ez az elv megköveteli, hogy az oktatás azon a nyelven történjen, amelyet a gyermek otthon beszél, és hogy ezen a nyelven folytassa az iskolát, ameddig lehetséges (vö. Szépe: i. m.). A vernakuláris elv azt követeli meg, hogy az iskolai és óvodai nevelés ugyanazon a nyelven kezdődjék, amelyet a gyermek otthonában beszél. A vernakuláris oktatás legjobb formája pedig abban áll, hogy ezt a nyelvet valamennyi tantárgyban használják, legalábbis a tanulás első éveiben.

² Ld. a következő alfejezetben.

oktatás területén léteznek olyan mechanizmusok, melyek a kisebbségek identitásának rovására működnek. Ilyen mechanizmusok a következők:

1. A kisebbség igényeihez nem igazodó iskolahálózat (iskolai tagozatok hiánya), vagy esetleg az, hogy a létező iskolahálózat nem felel meg az igényeknek: szakképzés hiányossága, az anyanyelvi felsőfokú oktatás hiányossága vagy minőségbeli különbségek a többségi és a kisebbségi felsőfokú oktatás között. Ezt szándékosan fenntartják, és ezzel elősegítik, hogy a kisebbségi szülő is többségi iskolába adja gyermekét.
2. Az iskolák kétnyelvűsége, bizonyos tantárgyak többségi nyelven történő oktatása, az osztálytermi órák kétnyelvűsítése, miközben az ehhez szükséges módszertani eszközök hiányoznak.
3. Diszkriminatív eljárások a curriculumok tartalmára és módszertanára vonatkozóan, különösen ami a többségi nyelv oktatását illeti.
4. Homogenizálja a kisebbségeket, a helyi specifikumokra és a népi specifikumra nem figyel.

Problémák tehát vannak, annak ellenére, hogy a kisebbségek alapvető joga, nyelvének megtartása és fejlesztése szavatolva van (ld. Hágai ajánlások 1996). Ha a kisebbség nyelvét és kultúráját meg akarja tartani, elengedhetetlen, hogy iskolákat alapítson, működtessen, meghatározó szerepet játszva a tananyag és a tannyelv megválasztásában, hogy képviseltesse magát a hatalomban és a közösséget érintő területeket, az oktatást, a kultúrát, vallást, szociális ügyeket maga igazgassa (Lanstyák 2000, 2002).

Nyilvánvaló, hogy a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek identitása csak akkor tartható fenn, ha az oktatás folyamán anyanyelvüket megfelelően elsajátítják. Ugyanakkor fontos, hogy államuk szélesebb társadalmába történő beilleszkedésük érdekében megfelelően elsajátítsák az állam nyelvét is (Lanstyák 2002; Péntek 2004). Van, amikor specifikus intézkedésekre is szükség van, hogy a kisebbségi beszélők nyelvi jogait gyakorlatba ültessék. Fontos ebből a szempontból a decentralizáció, vagyis hogy az érdekelt kisebbségi közösségek részt vegyenek a velük kapcsolatos oktatáspolitikai intézkedések meghozásában (Lanstyák 2002; Szabómihály 2002). Lehetővé kell tenni a kisebbségben élők számára az oktatási magán intézmények létrehozását diszkrimináció nélkül, az állam nem kötheti súlyos, megakadályozó feltételekhez ezek létrehozását, sőt ezek az intézmények jogosultak kellene hogy legyenek a támogatásra az államkasszából is.

Nagyon fontos, hogy az oktatás elkezdésekor, az óvodában a gyermek anyanyelvén tanulhasson, az alapfokú iskolában is az az ideális, ha anyanyelvén tanul, külön tantárgy keretében pedig az állam nyelvét is tanulja, mégpedig lehetőleg olyan kétnyelvű nevelőktől, akik jól ismerik a gyermekek kulturális

hátterét (Lanstyák 2002). A szakoktatás is biztosítandó a kisebbségek nyelvén, olyan kiképzés lenne az ideális, hogy az ifjút lehetőleg mindkét nyelven kiképezze az illető szakmában, felkészítve mind anyanyelvén, mind az állam nyelvén folyó munkára. A felsőfokú oktatás is biztosítandó, ha a nemzeti kisebbség kívánja, és megvan a megfelelő létszám. Figyelembe kellene venni az őshonos kisebbségek (Nagy 1943; Kántor 2000) esetében azt a tényt is, hogy voltak-e saját felsőfokú intézményeik a múltban, és ha igen, ezeket maradéktalanul vissza kell állítani. Ajánlott a békés együttélés érdekében, hogy a valamennyi tanuló számára kötelező tanterv is tartalmazza az illető ország területén élő nemzeti kisebbségek kultúráját, történelmét és hagyományait, mert csak így válik lehetővé egymás kölcsönös értékelése (Szépe 2001).

Mondhatjuk azt, hogy az anyanyelv egyúttal cél és eszköz: vagyis cél abban az értelemben, hogy minden kisebbségi beszélőnek el kell sajátítani a többségi környezettől függetlenül, és mindenkinek joga van ezt elsajátítani, sőt természetes is, hogy elsajátítja. Az anyanyelv eszköze annak, hogy a beszélő sikeresen szocializálódjon, továbbá annak is, hogy ismereteket szerezhessen a világról, saját és más népek kultúrájáról, hagyományairól, és eszköze kellene legyen, ideális esetben annak is, hogy sikeresen elsajátítsa a többségi nyelvet. Nem elégséges azonban az anyanyelvnek mint tantárgynak az oktatása: ha az oktatás anyanyelven zajlik, akkor ez hozzájárul a személyiség és a közösségi identitás kialakításához, az anyanyelvnek mint tantárgynak az oktatása kialakítja a kommunikációhoz szükséges készségeket, és sok ismeretet adhat át a nyelvről és irodalomról, ellenben a személyiség kialakítása, a megismerés és a közösségi identitás kialakítása szempontjából hátrányos helyzetbe hozza a nyelvi kisebbségbeli gyermekeket a többiekhez képest. „A teljesen anyanyelven folyó oktatásban a fenti feladatokat ugyanis az összes tantárgy és az egész iskolai élet együttesen látja el – ebben az irodalomnak, földrajznak és éneknek együttvéve nagyobb szerepe van, mint az anyanyelvi tantárgynak.”³

Fel kell készíteni a fiatalokat az anyanyelvhasználattal kapcsolatos teljes kör megismerésére és kezelésére (Péntek 2003). Természetesen ez a megfelelő fokozatossággal értendő az óvodától az egyetemig és tovább is. Ez úgy értendő, hogy az iskolai anyanyelvoktatásnak el kell mozdulnia a nyelvtan és a nyelvművelés, valamint a helyesírás oktatásának hagyományos körétől (Péntek 2003; Szépe 2001). Ezeket persze nem kell elhagyni, hanem ki kell egészíteni olyan témákkal, mint a szociolingvisztika, a pszicholingvisztika, a kétnyelvűség, sőt a nyelvpolitika és nyelvi jogok.⁴

³ Szépe György: Nyelvpolitika: múlt és jövő. In *Iskolakultúra*. Pécs, 2001.

⁴ Vö. Szépe: i. m.

4. Kisebbségi oktatás Romániában

Romániában a rendszerváltás után is olyan pártok kerülnek hatalomra, melyek többé-kevésbé nyíltan nacionalista ideológiai beállítottsággal is bírnak.

Romániában a törvényi rendelkezések oktatásra vonatkozó passzusai erősen diszkriminálják a kisebbségeket: csupán a román kultúra elsajátítását tartja a tanügyi rendszer szem előtt, nem tér ki arra, hogy a kisebbségi nyelvet és kultúrát is tiszteletben kell tartani, és lehetőséget kell adni a kisebbségek számára, hogy elsajátítsák saját kultúrájukat és nyelvüket. Az oktatási törvény alapértelmezése szerint az oktatási nyelv a román nyelv, a többi nyelv használatát az oktatásban csupán törvényi szabályozás útján lehet elérni, vagyis nem alanyi jogon jár a kisebbségi személy számára, hanem szükség van egy olyan rendelkezésre, melyet nem ő maga hoz, szinte nincs is beleszólása, mintha nem is lenne köze hozzá (Szilágyi N. 2003). Továbbá ugyancsak az alapértelmezés szerint elmondható, hogy a román nyelv korlátlan használatnak örvend az oktatásban, míg a kisebbségi nyelvhasználatot feltételekhez kötik.

Abszurdnak tekinthető, hogy a törvény alapértelmezésében, akárcsak a többi jogszabályban az figyelhető meg, hogy Romániában anyanyelve csupán a kisebbségeknek van (Szilágyi N. Sándor), hiszen az érettségi vizsga, valamint az általános iskolát záró képességi vizsga a következő tantárgyakat írja elő: román nyelv és irodalom, anyanyelv és irodalom, matematika a képességi vizsga esetében, illetve román nyelv és irodalom, anyanyelv és irodalom, román történelem és földrajz, valamint választható tantárgyak az érettségi esetében. Ebből úgy látszik, hogy a többletet az anyanyelv jelenti, holott nem így van, hanem a román nyelv és irodalom tantárgya keretében tanított, a gyermek által az anyanyelven már elsajátított ismereteknek az oktatása (megtanulja anyanyelvén is és román nyelven is, hogy mi a humanizmus, a romantika, a metafora és a jelző, a magyar gyerek számára egyáltalán nem fontos román szerzők műveiről nem is szólva). Ez abból következik, hogy a kisebbségi gyerekek is úgy tanítják a román nyelvet, mintha anyanyelve lenne, nem pedig másodnyelvként vagy környezeti nyelvként. Ez utóbbihoz a feltételek sincsenek meg (Péntek 2004; Szilágyi N. 2001; Szilágyi N. – Kontra 2003).

Abszurd továbbá az az intézkedés is, hogy minden romániai településen kötelező román iskolát alapítani, még akkor is, ha egyetlen román gyerek sincs.

Probléma továbbá az is, hogy a román nyelv elsajátítása nem jogként, hanem kötelezettségként jelenik meg, de sincsenek megfelelő feltételek e kötelezettség teljesítésére (Péntek 2004). Az elemi iskolai oktatásban a román nyelv tantárgyat az illető kisebbség számára külön kidolgozott iskolai programok és tankönyvek szerint tanítják. Az oktatási minisztérium tanácsosa azt mondja a

román nyelv oktatásával kapcsolatos gondokról, hogy biztosítani kell az esélyegyenlőséget, és ennek feltétele, hogy a magyar tanulók ugyanúgy tanulják az államnyelvet, mint a román anyanyelvűek (Péntek 2004). Ebből az következik, hogy nem mindenkinek az anyanyelvén szerzett tudása és sokféle képessége, tehetsége teremti meg az esélyeket, hanem az egyformán tökéletesen beszélt és ismert román nyelv. Abszurd azonban az, hogy éppen az a hatóság, amely ezt elvárja, akadályozza a román nyelv hatékony oktatását azzal, hogy már az óvodában is ugyanolyan román tudást vár el a magyar nyelvűektől, mint a román ajkúaktól (Péntek 2004). A gimnáziumi oktatásban a román nyelv és irodalom tantárgyát a román tannyelvű osztályokéval azonos iskolai programok és sajátos tankönyvek szerint tanítják. A líceumi oktatásban a román nyelvet és irodalmat a román tannyelvű osztályokéval azonos iskolai programok és tankönyvek szerint tanítják.

Az érettségien és az általános iskolai záróvizsgán fontos tantárgy a román nyelv és irodalom (főleg az irodalom), ehhez társul a csak román nyelven választható történelem és földrajz. A követelmények mindenki számára ugyanazok. Ebben van a látszategyenlőségként feltüntetett hátrányos megkülönböztetés (Péntek 2004), hiszen ez tulajdonképpen annak az esélyegyenlőségnek az esete, amikor a kisebbség eleve hátrányos megkülönböztetés áldozata, eleve lépéshátránnyal áll a startvonalhoz.

Továbbá érvényesülnek az átírányító intézkedések, a magyar iskolákban is bizonyos tantárgyakat román nyelven tanulnak a gyerekek.

Említésre méltó, hogy a nemzeti kisebbségek nyelvén folyó elemi iskolai oktatásban is a románok történelmét és Románia földrajzát az illető nyelven tanítják, a román tannyelvű osztályokéval azonos iskolai programok és tankönyvek szerint, azzal a kötelezettséggel, hogy román nyelvre írják át, és e nyelven sajátítsák el a román toponímiát és főneveket. A gimnáziumi (5–8. osztály) és a líceumi oktatásban a románok történelmét és Románia földrajzát román nyelven, a román tannyelvű osztályokéval azonos iskolai programok és tankönyvek szerint tanítják. A románok történelme és Románia földrajza esetében a vizsgáztatás e tárgyak tannyelvén történik (kétnyelvűsítési tendencia az oktatási folyamatban: ld. Lanstyák 2002).

A felkészítésben, az oktatásban a nyelvi környezet sajátosságaiból, illetve abból a nyelvi tudásból kellene kiindulni, amellyel a tanulók megkezdik az iskolai tanulmányaikat. 30-40%-ra becsülhető azoknak a gyermekeknek az aránya, akik megtanulták a román nyelvet még iskoláskor előtt. A gyermekek nagyobbik részének azonban az iskolában kellene megtanulnia a román nyelvet, pontosabban az iskolának kellene megtanítania a román nyelvet, kizárólag a

román nyelvi órákon, és nem földrajz, történelem, irodalom oktatása közben (Péntek 2004).

Olyan tantervekre volna szükség, melyek tekintettel vannak a magyar nyelv specifikumaira és a tanulók sajátos nyelvi helyzetére, nem állítják őket teljesíthetetlen feladat elé, eltérő tanmenetre adnak lehetőséget annak megfelelően, hogy a nyelvet kell megtanítani, vagy a megszerzett nyelvi tudást tökéletesíteni (Péntek 2004; Székely 2002).

5. A romániai magyar oktatás néhány konkrét adata

(A szerző Murvai László *A számok hermeneutikája. A romániai magyar oktatás 10 éve: 1990–2000* című munkája alapján közli a romániai köz- és felsőoktatás adatait. Folyóiratunkban – helyszűke miatt – csak a végső következtetéseket közölhetjük – szerk. megj.)

Ha a megfelelő mutatókat nemzetiségenként vesszük szemügyre, azt látjuk, hogy míg a magyar diákok az összes tanulói létszám 63,56 ezrelékét alkották, a magyar tannyelvű iskolákba járók aránya már csupán 45,36 ezrelék volt (Veress).

Az oktatás felső szintjei felé haladva a nem román nyelvű képzésben részt vevők aránya fokozatosan csökken, bizonyos iskolatípusokban pedig megszűnik. A középfokú oktatás uralkodó iskolatípusaiban már csak tagozatként vagy egyáltalán nem indítanak nemzetiségi tannyelvű osztályokat. Hozzá kell tenni, hogy rendszerint ezek is inkább a gyengébben kvalifikált, tehát kisebb társadalmi presztízzsel rendelkező, kevésbé keresett szakmákban nyújtanak képzést, a működésükhöz szükséges minimális létszámot pedig az átlagosnál magasabb értékben szabják meg. Ugyanakkor ezen intézmények tannyelve csak névlegesen nemzetiségi, hiszen profiltól függően a tantárgyak java részét román nyelven tanítják. E megszorítások következtében a szaklíceumi és különösen a szakiskolai és líceum utáni szakoktatásban a kisebbségi tanulók nagyobbik hányada román tagozaton, illetőleg románul folytatja tanulmányait. A felsőfokú oktatásban pedig csaknem kizárólagos a román tannyelv használata (Veress 1993).

Bibliográfia

- Balla Bálint: Nation and Expansionism –viewed by Sociology of Scarcity. In Balla Bálint – Sterbling Anton (szerk.): *Ethnicity, Nation, Culture. Central and East European Perspectives*. Hamburg, 1998, Kramer Verlag.
- Balogh Júlia: *Az erdélyi hatalomváltás és a magyar közoktatás 1918 és 1928 között*. Budapest, 1996, Püski Kiadó.
- Bartha Csilla: A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei és az oktatás. In Szarka László-Nádor Orsolya (szerk.): *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelhpolitika, Kelet-Közép-Európában*. Budapest 2003, Akadémiai Kiadó.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István – Orosz Ildikó: *Nyelv, oktatás politika*. Beregszász, 2001, Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Fishman, J. A.: *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Multilingual Matters, Clevedon, 1991.
- Göncz Lajos: *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban)*. Budapest–Újvidék, 1999, Osiris–Forum-MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Göncz Lajos: A tannyelv hatása a tanulók személyiségfejlődésére többnyelvű helyzetben. In Kassai Ilona (szerk.) *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat*. Budapest, 1995, Nyelvtudományi Intézet, MTA.
- Göncz Lajos: Kisebbségi nyelvi jogok a Jugoszláv Szövetségi Köztársaságban – a pszichológus szemével. A szerbiai magyarság nyelvhasználati jogai. In Szarka László – Nádor Orsolya (szerk.): *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelhpolitika, Kelet-Közép-Európában*. Budapest, 2003, Akadémiai Kiadó.
- Grenobel, L. – Whaley, L. (szerk.): *Endangered Languages: Language Loss and Community Response*. Cambridge, 1998, Cambridge University Press.
- Hoffmann, Charlotte: *An Introduction to Bilingualism*. London–New York, 1991, Longman.
- Kontra Miklós – Phillipson, R – Skutnabb-Kangas, T. – Várady Tibor: *Language: a Right and a Resource: Approaching Linguistic Human Rights*. Budapest, 1999, Central European University Press.
- Kontra Miklós: A nyelv mint diszkrimináció eszköze. In Sándor Klára (szerk.): *Nyelv és hatalom, nyelvi jogok és oktatás*. Csíkszereda, 2000, Apáczai Csere János Pedagógusok Háza Kiadója.
- Kontra Miklós: Kell-e félnünk a kétnyelvű oktatástól. In *Korunk*. 1997/1. sz. 75–79. p.
- Kontra Miklós: Nyelv, oktatás, emberi jogok. In Sándor Klára (szerk.): *Nyelv és hatalom, nyelvi jogok és oktatás*. Csíkszereda, 2000, Apáczai Csere János Pedagógusok Háza Kiadója.
- Lanstyák István – Szabó Mihály Gizella: *Magyar nyelvtervezés Szlovákiában*. Pozsony, 2002, Kaligramm.
- Lanstyák István: *A magyar nyelv Szlovákiában*. Budapest–Pozsony, 2000, Osiris–Kaligramm–MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Lanstyák István: Az anyanyelv és a többségi nyelv oktatása a kisebbségi kétnyelvűség körülményei között. In *Régió* 5/4. 1994.

- Lanstyák István: *Kinek (nem) jó az anyanyelvi oktatás?* In: Irodalmi Szemle 39/5, 80–90
- Murvai László: *A számok hermeneutikája. A romániai magyar oktatás 10 éve: 1990–2000.* Budapest, 2000, A magyar nyelv és kultúra nemzetközi társasága.
- Nádor Orsolya: Kelet-közép-európai nyelvpolitika és anyanyelvi oktatási formák. In Szarka László – Nádor Orsolya (szerk.): *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika, Kelet-Közép-Európában.* Budapest, 2003, Akadémiai Kiadó.
- Nagy Lajos: *A kisebbségek alkotmányjogi helyzete Nagyromániában.* Kolozsvár, 1944, Minerva Irodalmi és Nyomdai Műintézet.
- Péntek János – Benő Attila: *Nyelvi kapcsolatok, nyelvi dominanciák az erdélyi régióban.* Kolozsvár, 2003, A Szabó T. Attila Nyelvi Intézet Kiadványai.
- Péntek János – Benő Attila: Nyelvi jogok Romániában. In Szarka László – Nádor Orsolya (szerk.): *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában.* Budapest 2003, Akadémiai Kiadó.
- Péntek János: *A nyelv ritkuló légköre.* Kolozsvár 2001, Komp Press–Korunk Baráti Társaság, 107–121. p.
- Péntek János: *Anyanyelv és oktatás.* Csíkszereda, 2004, Pallas Akadémia Kiadó, 89–116.p.
- Róth Endre: *Nacionalizmus vagy demokratizmus.* Marosvásrhely, 2000, Pro Európa Kiadó.
- Sándor Klára: Az élőnyelvi vizsgálatok és az iskola: a kisebbségi kétnyelvűség. In Sándor Klára (szerk.) *Nyelv és hatalom, nyelvi jogok és oktatás.* Csíkszereda, 2000, Apáczai Csere János Pedagógusok Háza Kiadója.
- Szarka László: Államnyelv, hivatalos nyelv –kisebbségi nyelvi jogok Kelet-Közép-Európában. In Szarka László – Nádor Orsolya (szerk.): *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában.* Budapest, 2003, Akadémiai Kiadó.
- Székely Győző: Kisebbségi tankönyvkiadás. In Bodó Barna et al. (szerk.): *Romániai Magyar Évkönyv 2002.* Temesvár–Kolozsvár, 2002, Szórvány Alapítvány – Polis Kiadó.
- Szépe György: Nyelvpolitika: Múlt és jövő. In *Iskolakultúra.* Pécs, 2001.
- Tove Skutnabb-Kangas: *Bilingualism or not, the Education of Minorities.* Multilingual Matters 7., Clevedon, 1981. (Ford. Lars Malmberg és David Crane.)
- Weinreich, Uriel: *Languages in Contact. Findings and Problems.* 1953, Mouton and Co. s. l.