

sebbségi iskolák tanítási nyelvével kapcsolatos helyzetet és a tannyelv szabályozását vizsgáló tanulmányait, valamint a magyarországi kisebbségi oktatási rendszert összefoglalóan bemutató, Magyarország tannyelvi atlasza címmel megjelent könyvét kell megemlítenünk. 1999–2000-ben az Országos Közoktatási Intézet folytatott országos kutatást a kisebbségi oktatási intézményekben tanulók nyelvi adottságairól, igényeiről. Ennek a kutatásnak eredményeit adja közre kötetünkben Imre Anna tanulmánya.

Az MTA Kisebbségkutató Intézetében a Nyelvtudományi Intézet Élőnyelvi Osztályán és más egyetemi kutatóhelyeken dolgozó kollégákkal közösen 1999 óta vizsgáljuk a magyarországi kisebbségek nyelv- és identitásváltási folyamatait. Ennek keretében indítottuk útjára az „Újratanulható-e a kisebbségek anyanyelve a magyarországi nemzetiségi iskolákban?” című kutatásunkat. Ez a kötet a kutatás első három évében készült elméleti és esettanulmányokból ad válogatást. Ezzel párhuzamosan folyik Intézetünkben a magyarországi német, szlovák, horvát és bolgár családok nyelvi és identitásszerkezetét vizsgáló összehasonlító szociológiai kutatása, illetve a magyarországi cigányság nyelvi asszimilációját és a többi tizenkét kisebbség belső (családi) és külső (települési, munkahelyi, közösségi szintű) nyelvhasználatát elemző, kérdőíves adatfelvételen és helyszíni terepmunkán alapuló vizsgálat.

Könyvünk tanulmányai egyszerre jelzik azt a kétségbevonhatatlan tényt, hogy a magyarországi kisebbségek eredeti anyanyelvének térvesztése történeti háttérrel rendelkező, összetett, több okra visszavezethető folyamat, amelynek lassítását, megállítást vagy éppen visszafordítását, a kisebbségek nyelvének revitalizációját csak valamennyi felelős tényező egybehangolt munkájától lehet remélni. Tudatosítani kell, hogy „mivel a nyelvcsere-helyzetben a nyelvmegtartás legfőbb bázisa, a szülők, a család nyelvátörökítő szerepe igen gyakran csökken, az oktatási programok adott viszonyoknak megfelelő megválasztása a nyelv és az azt beszélő közösség fennmaradásában kulcsszerepet játszik”.\*\* Ebből a szempontból is fontos eredményekkel szolgálhatnak a kötet tanulmányai például az anyanyelv fogalmáról, az „elfelejtett nyelvek” újratanulásának lehetőségeiről és a csángó diákok magyar nyelvtanulásának buktatóiról. A kötet tanulmányai minden bizonnyal segíthetnek feltárni az identitás- és nyelvváltás folyamatában a magyarországi kisebbségi iskola lehetőségeit, helyét és szerepét.

\*\* Bartha Csilla: i. m. 205.

## ÚJRATANULHATÓ-E EGY ANYANYELV?

Kontra Miklós

### Az anyanyelv meghatározásai

A Magyar Értelmező Kéziszótár (ÉKsz) szerint az anyanyelv „az a nyelv, amelyet az ember gyermekkorában (elsőként) tanult meg, s amelyet rendszerint legjobban és legszívesebben beszél”.

Skutnabb-Kangas (1997, 13) négy definíciót ad, melyek közül az 1. és a 3. megvan az ÉKsz. meghatározásában is:

#### Az anyanyelv definíciói

Kritérium	Definíció
1. származás	az elsőként megtanult nyelv
2. azonosulás	
a. belső	az a nyelv, amellyel a beszélő azonosul
b. külső	az a nyelv, amellyel a beszélőt anyanyelvi beszélőként azonosítják
3. a nyelvtudás foka	a legjobban ismert nyelv
4. funkció	a legtöbbet használt nyelv

E definíciókból három következtetés is adódik:

1. Egy személynek több anyanyelve is lehet, különösen a származás és az azonosulás szempontjából;
  2. ugyanannak a személynek más-más lehet az anyanyelve a különböző definíciók szerint;
  3. a definíciók alapján (kivéve a származás szerintit) egy személy anyanyelve élete során többször is változhat.
- Baker (1995, 235) Skutnabb-Kangasnál is több lehetséges meghatározást adja az anyanyelvnek:

1. az anyától tanult nyelv;
2. az elsőként tanult nyelv, függetlenül attól, kitől tanulta az ember;
3. az emberi élet különböző szakaszaiban az erősebb/jobban beszélt nyelv;
4. a terület vagy ország „anyanyelve”, pl. Írországból az ír;
5. a legtöbbet használt nyelv;
6. az a nyelv, amelyhez valakit pozitívabb attitűdök és érzelmek kapcsolnak.

Skutnabb-Kangas (1997, 13–4) szerint az anyanyelv-definíciókat a nyelvi emberi jogokkal kapcsolatos tudatosság foka alapján hierarchikus sorrendbe lehet állítani. A társadalmi tudatosság e fokát annak alapján lehet felmérni, hogy a társadalom intézményei – kimondva vagy kimondatlanul – mely definíciókat használják. A szerző szerint a funkció szerinti meghatározás a legprimitívebb, aminél kevésbé primitív a nyelvtudás foka szerinti.

A származás és az azonosulás szerinti definíciók együttes alkalmazása jelzi a nyelvi emberi jogok iránti legmagasabb fokú tudatosságot: *Az anyanyelv az a nyelv, amelyet az egyén először tanult meg, és amellyel azonosul.*

Kulturális és intézményi lingvizizmust<sup>1</sup> tükröz, ha az oktatási intézményekben a kisebbségi gyermek anyanyelvének meghatározására a funkció vagy a nyelvtudás-fok szerinti definíciót alkalmazzák.

(Skutnabb-Kangas 1997, 14–5)

### Lehet akkor egy anyanyelvet újratanulni?

Az ÉKsz-definíció szerinti anyanyelvet nem lehet újratanulni, mert „a rendszerint legjobban beszélt nyelv”-et az ember tudja, sosem felejtette el. A funkció szerinti anyanyelvet (a legtöbbet használt nyelvet) sem lehet újratanulni.

<sup>1</sup> A faji megkülönböztetést (angolul: *racism*), az etnicizmust (ang.: *ethnicism*) és a lingvizizmust (ang.: *linguicism*) Skutnabb-Kangas (1997, 20) a következőképp határozza meg: „A »faj«, etnicitás/kultúra vagy nyelv alapján meghatározott csoportok között, a hatalom és az (anyagi és egyéb) források egyenlőtlen elosztásának legitímálására és reprodukálására felhasznált ideológiák, struktúrák és gyakorlat.”

Az újratanulás azonban elképzelhető a származás szerinti anyanyelv esetében (az elsőként tanult nyelvet elfelejtheti valaki), és az azonosulás szerinti anyanyelvnél akkor, ha valaki egynél több nyelvet azonosított élete során anyanyelveként, s a mostani helyett egy/a korábbival azonosul újból mint anyanyelvével.

A bakeri meghatározások közül még a 4.-et érdemes szemügyre vennünk: újra lehet-e tanulni egy terület/ország anyanyelvét? Például Írországból az embereknek csak 5%-a használja az írt első vagy legfontosabb nyelvként, s csak 25%-uk néz ír nyelvű tv műsorokat. Az 1911-es népszámlálás szerint az írek 18%-a tudott írül, de az 1981-es népszámlálás szerint már 31%-uk. A mai írül beszélők között sokan csak felnőttként kezdték az írt használni (Ó Riagáin 1997, 1100–1).

### Ki tanulja újra?

Ha a fenti meghatározásokat komolyan vesszük, akkor például a neves ír szociolingvista Pádraig Ó Riagáin nem újratanulta anyanyelvét, amikor felnőtt fejjel megtanult írül, hiszen bármennyire kötődött is érzelmiileg szülei ír kulturális hagyományaihoz, az elsőként tanult nyelve nem az ír volt, hanem az angol. Ő szülei anyanyelvét tanulta meg felnőttként. A bakeri 4. definíció szerint újratanulta anyanyelvét, de Skutnabb-Kangas anyanyelv-meghatározása szerint nem anyanyelvét tanulta újra, hanem megtanult egy második nyelvet, amivel most, felnőttként, belsőleg azonosul mint anyanyelvével.

Atipikusnak, majdhogynem csodabogárnak tűnik a Torontóban élő Richard Teleky (1997) is, aki felnőttként, ősei iránti kíváncsiságtól s nosztalgiától hajtván tanult meg magyarul.

Még mindig az egyénnél maradva, anyanyelvét tanulta újra az a magyar irodalomprofesszor, aki – miután a hosszú évekig tartó szovjet hadifogságból hazatért – romba dőlő helyesírási készségét a szabályok módszeres újratanulásával állította helyre.

Az egyes embernél azonban fontosabb egy népcsoport vagy egy nép. Újratanulhatja-e egy nép az anyanyelvét? A fenti definíciós problémák itt megnőnek, mivel egy csoport anyanyelvének meghatározása nehezebb, mint egy egyéné. Talán célravezetőbb, ha így tesszük fel a kérdést: *felélezhető-e egy nyelv?*

A modern hébert, a quebeci franciát és a spanyolországi katalánt szokták idézni, mint a nyelvésztés legsikeresebb példáit (pl. Fishman 1996, 905). Nálunk a moldvai csángók jutnak sokak eszébe (vö. pl. Csicsó 1995, Borbáth 1996 és Sándor 1996), a szórványban élő magyarok (akár a Felső-Tisza-vidéken élnek Kárpátalján, akár Amerikában) vagy a magyarországi kisebbségek (vö. pl. Arnold 1998, Borbély 1997, Gal 1995, Gyivicsán 1993, Kontra 1997a, Kovalcsik 1998).

A nyelvésztés és a nyelvcseré megállítása között nem könnyű meghúzni a határvonalat. Amikor egy nyelv használata egyre kevesebb színtérre (beszédhelyzetre) korlátozódik, akkor a nyelvcseré folyamata zajlik. Ha ezt a folyamatot sikerül még a végkifejlet előtt megszakítani, és a nyelv használata köre újból bővül, s használóinak száma pedig növekszik, akkor a nyelvésztés folyamatának vagyunk tanúi. Új-Zélandon a brit gyarmatosítás következtében a helyi maori nyelvet beszélők közel kerültek a nyelvcseréhez: 1913-ban a maori iskolások 90%-a beszélt maoriul, 1975-ben mindössze 5%-uk. Az utóbbi két évtizedben azonban sikerült feléleszteni a maorit (vö. Durie 1997).

Norvégiában a lappokat az 1960-as években még asszimilálni akarta az állam, de ma a lapp a norvéggal jogilag azonos státust élvez (bár de facto nem) és fennmaradásának esélyei sosem tűntek még olyan jóknak, mint napjainkban (vö. Balto – Todal 1997).

### Egy nyelv felélesztése

Egy nyelv felélesztése vagy megerősítése nem történhet meg a politikai és gazdasági változásoktól elszigetelve. Amint Fishman (1996, 905) írja, a 20. század legsikeresebb nyelvésztő akciói (héber, quebeci francia és katalán) mind átfogó programok következtében lettek sikeresek, melyek messze túlhaladtak a nyelvi kérdéseken.

Az Európai Unió-beli kisebbségi nyelvi csoportok fennmaradásának esélyeiről készített jelentés (Nelde – Strubell – Williams 1996) szerint egy nyelvi csoport létrejöttében és reprodukciójában kitüntetett szerepet játszik a család, az iskola és a közösség. Azok a nyelvi csoportok tudják sikeresen fenntartani magukat, amelyek számottevő állami támogatást is kapnak a polgári társadalomban zajló nyelvfenntartó/reprodukáló folyamatokhoz. Egy nyelvi csoport demográfiai súlya fontos, de nem perdöntő a fennmaradás szempontjából.

A következőkben *illusztrációképp* bemutatok néhány tényezőt, amelyek fontos rész-szerepet játszhatnak egy nyelv felélesztésében/fenntartásában. Önmagában egyik sem ér sokat, de egy átfogó, jól megtervezett nyelvpolitikai koncepcióban nélkülözhetetlenek.

Ó Riagáin (1997, 1103) leírja, milyen fontos szerepet játszott az ír nyelv írországi megerősítésében az, hogy az *állami állások* betöltésének feltétele volt a munkavállalók kétnyelvűsége. 1922 és 1960 között – írja a szerző – az ír nyelvpolitika átmenetileg megváltoztatta a társadalmi mobilitás szabályait. Katalóniában is törvény írja elő, hogy az állami tisztviselőknek és a tanároknak mindkét hivatalos nyelvet tudniuk kell (vö. Strubell 1998).

Durie (1997, 16) említi, hogy az új-zélandi maori nyelv megerősítésében jelentős szerepet játszott az is, hogy a nyelvet *az iskolák falain túl* is számottevő mértékben használták.

Valamiféle, az állami nyelvpolitikát megtervező, összehangoló, valamint a folyamatokat felügyelő és alakító hivatal („*nyelvi minisztérium*”) sokat segíthet egy nyelv megerősítésében, amint azt a quebeci *Conseil de la Langue Française* és *Office de la Langue Française* példazzák (vö. Quebec's Bill 101), vagy amint a maori (Durie 1997, 17) esete is mutatja.

Fontos szimbolikus és gyakorlati szerepe lehet annak, hogy a *többségi csoport beszélői* is törekednek-e a kétnyelvűségre, vagy csak a kisebbségi-ek. Nyilvánvalóan emeli a kisebbségi nyelv presztízsét, ha az adott államban többségben levő, de a régióban kisebbségi beszélők is tanulják a kisebbségi nyelvet. Így van ez a maori esetében (Durie 1997), a katalán esetében Katalóniában (Strubell 1998) és Norvégiában a lapp közigazgatási körzetben (Balto – Todal 1997, 81). És így volt ez a titói Jugoszláviában is, ahol a magyart „környezeti nyelvként” szerbeknek is tanították.

Egy nyelv helyzetének megerősítésében fontos szerepe van az iskolának, következésképp a *tanárképzésnek* is. Triviális állítás, hogy ha nincsenek tanárok, akik egy nyelvet tudnak és azon tanítanak, kiesik az egyik kulcsfontosságú tényező, amely a nyelv fennmaradásához szükséges. Magyarországon például gyakorlatilag nincsenek cigányul vagy beásul tudó tanárok (Kovalcsik 1998, 64). A maori esete is bizonyítja a speciális tanárképzés fontosságát (Durie 1997, 19–20). Nyelvész számára nyilvánvaló az is, hogy a sztenderdtől eltérő kisebbségi nyelvváltozatokat anyanyelvként beszélők tanítására a magyarországi tanárképzés-

ből kikerülő tanárok csak korlátozott mértékben alkalmasak, mivel a kisebbségi nyelvpedagógiában teljesen járatlanok. Egy magyarországi diplomás magyartanár csúfosan megbukna a moldvai csángók között, és egy pesti németszakos diplomával sem menne sokra az, aki Mecsek-nádasdon próbálná meg „újra megtanítani a sváb kisiskolásokat anyanyelvükre”.

A maori új-zélandi felélesztésében fontos szerepe volt az *oktatási önkormányzat*nak is, annak, hogy a lényeges oktatási kérdések eldöntését a maorik saját kezükbe vették (Durie 1997, 19). Globalizálódó világunkban ijesztő ütemben halnak ki a nyelvek, amiben szerepe van a „szabad piacnak is (vö. pl. Skutnabb-Kangas 1998). Strubell (1998) a katalánok az üzleti életben betöltött szerepéről azt írja, hogy a katalánok egy generális diktatúrájától megszabadulván a szabad piac diktatúrája alá kerültek.

A katalán sikertörténete egy *területileg stabil nyelvi kisebbség* sikertörténete. A területi elv alkalmazása a nyelvpolitikában kétélű fegyver, amit jól példáz Wales esete (Baker 1997, 1070–1). A walesi nyelvpolitikai érvek az Egyesült Királyság újabb nyelvi kisebbségei számára veszedelmesek. Walesben a walesi nyelv használatának jogát a területi elvre és a kollektív jogokra alapozzák. Walesben a walesi a történetileg ősi nyelv, ami a walesiek nyelve, tehát a walesieknek joguk van a walesi használatára. Ha azonban egy walesi elhagyja Walest, vagyis belép Angliába, természetesen nincs joga a walesit használni. De akkor mi más a történetileg ősi nyelve Angliának, ha nem az angol? Ha egy nyelv egy földrajzilag meghatározott területhez tartozik, akkor Angliában az újabb kisebbségeknek (pl. hindiknek, kínaiaknak) nincs történeti otthonuk (mert az földrajzilag másutt van), tehát ezek a kisebbségek váljanak egynyelvű angolokká. Jobboldali politikusok ezt esetenként úgy fogalmazzák meg, hogy a kisebbség vagy felejtse el anyanyelvét, vagy költözzön vissza hazájába.

## A közbeszédéről

A már említett EU jelentés szerzői (Nelde, Strubell, Williams 1996, 57) szerint az a mód, ahogy a szociológusok és a közgazdászok beszélnek a kisebbségi ügyekről, azért fontos, mert „ezeknek a diskurzusoknak valós hatása van a társadalmi gyakorlatra”. Ehhez bizvást hozzátehetjük,

hogy nemcsak a szociológusok és közgazdászok vélekedései alakítják a társadalmi gyakorlatot, hanem más emberekéi is, egyebek mellett a politikusok, tanárok, suszterek és zsebmetszők vélekedései is. A sztereotípiák azért bírnak rendkívüli fontossággal, mert ellenükben nagyon nehéz (ha nem lehetetlen) megváltoztatni a társadalmi gyakorlatot. A sztereotípiák esetenként rendkívül jól tartják magukat társadalmi be rendezkedéstől és politikai hitvallástól függetlenül is.

Ezt a makacsságot példázza a *dominánsan magyar nyelvű cigányok* mítosza is, ami az MSZMP 1961-es „cigányhatározata” óta töretlenül él ma is, amelyet a Nemzeti Alaptanterv 19. oldalán olvasható szöveg „a nyelvoktató kisebbségi oktatásról” és a „cigány felzárkóztató oktatásról” bizonyít (vö. Vekardi 1988, 20–21 és Kontra 1998, 20). A többségi magyar asszimilatív politikában ez esetben nemigen látszik különbség Kádár „puha diktatúrája” és a NAT elfogadása (1995) idején kormányzó MSZP és SZDSZ között, de az akkori kormánypártok és ellenzékük között sem.

A mindennapi beszédben előforduló sztereotípiák, mítoszok és babonák közé tartoznak az olyan vélemények is, mint „a kétnyelvűség út az anyanyelv elvesztéséhez” vagy éppen az, hogy „a magyarországi szlovákokat nem lehet már megtanítani anyanyelvükre, mert ők maguk sem akarnak megtanulni”. Az valószínűnek tűnik, hogy akarata ellenére senkit sem lehet megtanítani egykönnyen egy újabb nyelvre. Lássuk tehát a népakarat szerepét kissé közelebbről!

## A népakarat szerepéről

1998 májusában a „Határon túl” című rádióműsor egyik riportja arról szólt, hogy temesvári magyar pedagógusok végigjárták az iskoláskorba lépő magyar gyerekek családait, hogy rábeszéljék a szülőket, írassák gyermekeiket magyar iskolába. A tanárok elmondták, hogy sok szülő attól fél, hogy gyermekük nem fog felnőttként érvényesülni, ha most magyar iskolába járatták. Az ilyen esetek azt példázzák, hogy ha az állam társadalmi érvényesülést kínál a nyelvi asszimilációért cserébe, azt a szülők esetenként elfogadják. Szlovákiában a magyar iskolás korúak egynegyede szlovák tannyelvű iskolába jár, háromnegyede magyar tannyelvűbe.

Williams (1997, 1087) a walesi helyzet kapcsán írja:

Semmilyen szisztematikus nyelvtervezés (bármilyen szükség van is rá) nem helyettesítheti a nyelvet és kultúrát reprodukálni kívánó népakaratot.<sup>2</sup>

A többnemzetiségű és többnyelvű országokban az egyes közösségeknek és oktatáspolitikusaiknak sokféle céljaik lehetnek. A többségi lakosság céljai eltérnek a kisebbségek céljaitól. Az eltéréseket az 1. táblázat mutatja:

1. táblázat

A többségek és kisebbségek oktatási céljai az őshonos és bevándorolt kisebbségekkel kapcsolatban

	Őshonos	Bevándorolt
Többségi célok	a) fenntartás, pl. a finnországi svédajkúak esetében	a) fenntartás, pl. ?
	b) asszimiláció, pl. a szlovákiai magyarok esetében	b) asszimiláció, pl. a nem hispán fehérek célja az USA-ban
Kisebbségi célok	a) fenntartás, pl. a szlovákiai magyarok célja	a) fenntartás, pl. Floridában a kubai amerikaiak célja
	b) asszimiláció, pl. a burgenlandi magyarok célja	b) asszimiláció, pl. az amerikai magyarok célja

Az őshonos kisebbségekkel rendelkező országok közül Finnországban a többségi finnek fenntartási politikát folytatnak a finnországi svédajkúak esetében (vö. pl. Skutnabb-Kangas és Phillipson 1994, 80). Ugyanakkor Szlovákiában az 1995-ben a szlovák államnyelvről hozott törvény célja a magyar kisebbség asszimilálása. A kisebbségek céljai is eltérhetnek egymástól: a szlovákiai magyarok célja a nyelv- és kultúramegőrzés, ugyanakkor jó okunk van feltételezni, hogy pl. az őshonos burgenlandi magyarok célja a többségi németajkú lakossághoz való asszimiláció (volt), lásd Gal (1979).

Ami a bevándorló kisebbségekkel rendelkező országokat illeti, egyelőre nem találtam példát arra, hogy egy többségi nemzetnek az lenne a célja, hogy fenntartsa a bevándorlók nyelvét és kultúráját (amennyiben e nyelv és kultúra eltér a többségi nyelvtől és kultúrától). Számtalan

<sup>2</sup> No amount of formal language planning, however desperately needed, can substitute for the popular will to reproduce a language and culture [...]

példa van azonban arra, hogy egy többségi nép célja a bevándorló kisebbségek asszimilációja. Az iskolapélda erre természetesen az Amerikai Egyesült Államok. A kisebbségek céljai itt is eltérhetnek: Floridában a kubai bevándorlók célja a nyelv- és kultúrafenntartás (vö. pl. Castro 1992), ugyanakkor az amerikai magyarok célja a nyelvi és társadalmi-kulturális asszimiláció.

Konfliktusok akkor keletkeznek, amikor a többségi és kisebbségi csoport céljai ütköznek. Így nem várható konfliktus például a többségi finnek és a finnországi svédajkú kisebbség között vagy a burgenlandi magyarok és osztrákok között. De komoly konfliktus keletkezhet a szlovákiai magyar kisebbség és szlovák többség között vagy például Floridában a kubai bevándorlók és a nem hispán fehér lakosság között. A konfliktusok gyakran az oktatásban, illetve az oktatási nyelvi jogok terén nyilvánulnak meg.

Ha ebben igazam van, akkor nyilvánvaló, hogy a burgenlandi vagy amerikai magyarság megtartására irányuló mégoly jószándékú magyarországi igyekezet is kudarcra van ítélve. *Akarata ellenére nem lehet egy népcsoportot megtartani annak, ami.* Ebből az is következik, hogy a kisebbségek fennmaradását célzó társadalmi akciók nem feltétlenül helyeslendők, sőt néha kimondottan károsak is lehetnek. Az 1989 utáni „csángómentő” akciók súlyos konfliktusokhoz, egyéni tragédiákhoz és az emberi jogok megsértéséhez vezettek mindenekelőtt azért, mert a csángómentők meg sem kérdezték a csángókat, nemhogy tájékoztak volna életkörülményeikről, világlátásukról, céljaikról s lehetőségeikről (vö. Borbáth 1996, Sándor 1996, Kontra 1997b).

Ha elismerjük a kisebbség önrendelkezési jogát fennmaradásában, akkor kevés *feltételezni*, hogy pl. „a magyarországi cigányok, szlovákok vagy románok nem is akarják megtanulni anyanyelvüket”. A feltételezéseket tudományos vizsgálatokkal kell bizonyítani vagy elvetni. Ma kép telenség elválasztani Magyarországon a feltételezéseket a tényektől, a mítoszokat a valóságtól, s ez a helyzet még a jószándékú politikusokat is sötétben tapogatózásra ítéli.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Ez a cikk abban a formájában jelenik meg, ahogy 1998-ban a szerkesztő kérésére leadtam. A korrektúrákor, 2002. november végén az utolsó mondat változtatlanul érvényes.

## Bibliográfia

- Arnold Fuszenecker, Helga 1998. "My Mother Tongue is Hungarian but my Grandmother Tongue is German": An Analysis of Language Shift in a German-Hungarian Bilingual Community. Szakdolgozat. Szeged, József Attila Tudományegyetem, Angol–Amerikai Intézet
- Baker, Colin 1995. *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon–Philadelphia–Adelaide, Multilingual Matters.
- Baker, Colin 1997. Great Britain. In Goebel, Hans et al, eds.: *Contact Linguistics*. Berlin–New York, Walter de Gruyter, 1059–1075.
- Balto, Asta – Todál, Jon 1997. Saami Bilingual Education. In J. Cummins and D. Corson, eds.: *Encyclopedia of Language and Education. Volume 5: Bilingual Education*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 77–85.
- Borbáth Erzsébet 1996. A moldvai csángó gyermekek székelyföldi iskoláztatásának tapasztalatai. In Csernicskó István és Várad Tamás szerk.: *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. Budapest, Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt., 69–74.
- Borbély, Anna 1997. Hungarian–Romanian. In Goebel, Hans et al, eds.: *Contact Linguistics*. Berlin–New York, Walter de Gruyter, 1749–1753.
- Castro, Max J. 1992. On the curious question of language in Miami. In James Crawford, ed.: *Language Loyalties: A Source Book on the Official English Controversy*. Chicago, University of Chicago Press, 178–186.
- Csicsó Antal 1995. *Apró abécé. Magyar nyelvi alapismeretek moldvai csángó magyar gyerekek részére*. Kolozsvár, Erdélyi Tankönyvtanács.
- Durie, Arohia 1997. Maori-English Bilingual Education in New Zealand. In J. Cummins and D. Corson, eds.: *Encyclopedia of Language and Education. Volume 5: Bilingual Education*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 15–23.
- Fishman, Joshua A. 1996. Language revitalization. In Goebel, Hans et al, eds.: *Contact Linguistics*. Berlin–New York, Walter de Gruyter, 902–906.
- Gal, Susan 1979. *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York, Academic Press.
- Gal, Susan 1995. Cultural bases of language use among German-speakers in Hungary. *International Journal of the Sociology of Language*. No. 111, 93102.
- Gyivicsán Anna 1993. *Anyanyelv, kultúra, közösség. A magyarországi szlovákok*. Budapest, Teleki László Alapítvány.
- Kontra Miklós 1997a. Hungary. In Goebel, Hans et al, eds.: *Contact Linguistics*. Berlin–New York, Walter de Gruyter, 1708–1723.
- Kontra Miklós 1997b. Magyar vonatkozású széljegyzetek a Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozatához. *Iskolakultúra*, VII. évf., 11. szám, 122–127.
- Kontra Miklós 1998. Jog, oktatás, nyelvészet és nyelvművelés. *Kritika*. 1. szám, 20–22.
- Kovalcsik Katalin 1998. A cigány nyelv társadalmi helyzete. In Lanstyák István és Szabómihály Gizella, szerk.: *Nyelvi érintkezések a Kárpát-medencében különös tekintettel a magyarpári kétnyelvűsége*. Pozsony, Kalligram Könyvkiadó és A Magyar Köztársaság Kulturális Intézete, 60–66.
- Nelde, Peter–Miquel Strubell–Glyn Williams 1996. *Euromosaic: The production and reproduction of the minority language groups in the European Union*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- Ó Riagáin, Pádraig 1997. Ireland. In Goebel, Hans et al, eds.: *Contact Linguistics*. Berlin–New York, Walter de Gruyter, 1097–1106.
- Quebec's Bill 101: Charter of the French Language. In James Crawford, ed.: *Language Loyalties: A Source Book on the Official English Controversy*. Chicago, University of Chicago Press, 435–445.
- Sándor Klára 1996. Apró Abécé – apró esély: A csángók „nyelvélesztésének” lehetőségei és esélyei. In Csernicskó István és Várad Tamás szerk.: *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. Budapest, Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt., 51–67.
- Sku[n]tinnabb-Kangas, Tove 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Budapest, Teleki László Alapítvány (Kisebbségi Adattár VIII.).
- Skutinnabb-Kangas, Tove 1998. Nyelvi sokféleség, emberi jogok és a „szabad” piac. *Fundamentum*, 1998/1–2, 7–25.
- Skutinnabb-Kangas, Tove–Robert Phillipson 1994. Linguistic human rights, past and present. In Tove Skutinnabb-Kangas–Robert Phillipson, eds.: *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin–New York, Mouton de Gruyter, 71–110.
- Strubell, Miquel 1998. Language and diversity: The case of Catalonia. Megjelenés alatt az *International Journal on Minorities and Ethnic Relations*ben.
- Teleky, Richard 1997. *Hungarian Rhapsodies: Essays on Ethnicity, Identity, and Culture*. Seattle–London, University of Washington Press.
- Vekerdi, József 1988. The Gypsies and the Gypsy Problem in Hungary. *Hungarian Studies Review*, Vol. 15, No. 2, 13–26.
- Williams, Colin 1997. English–Welsh. In Goebel, Hans et al, eds.: *Contact Linguistics*, Berlin–New York, Walter de Gruyter, 1075–1087.