

ACTA BEREKSASIENSIS

**A KÁRPÁTALJAI MAGYAR TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA
ÉVKÖNYVE**

Beregszász, 2000

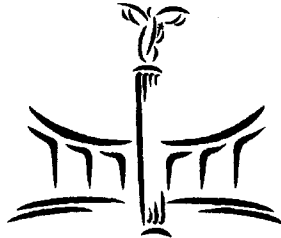
ACTA BEREKSASIENSIS

A KÁRPÁTALJAI MAGYAR TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA ÉVKÖNYVE

1. szám

Felelős szerkesztő: Soós Kálmán
Technikai szerkesztő: Gönczy Sándor
Szerkesztőbizottság: Kobály József, Barkáts Jenő, Orosz Ildikó,
Csernicskó István, Molnár József.

A kiadvány megjelenését a



NEMZETI KULTURÁLIS ÖRÖKSÉG
MINISZTERIUMA

támogatta

© Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola

Beregszász, 2000

Віддруковано в СП "ПоліПрінт"
м. Ужгород, вул. Тургенева, 2. Зам. 068. Тир. 300.

TARTALOM

Előszó helyett	7
Beregszászi Anikó: A KÁRPÁTALJAI MAGYAR NYELVI TERVEZÉS KONCEPCIÓJÁRÓL	8
Csernicskó István: A KÁRPÁTALJAI MAGYAR NYELVHASZNÁLAT TÁRSADALMI RÉTEGZŐDÉSÉRŐL EGY SZOCIOLINGVISZTIKAI VIZSGÁLAT ADATAI ALAPJÁN	23
Csiszárík Miklós – Tóth Lajos: A MAGYAR BANKPRIVATIZÁCIÓS FOLYAMAT POLITIKAI ASPEKTUSAI	38
Iłona Huszti: TEACHING READING AS A RECEPTIVE SKILL	47
Йосип Кобаль: КУЛЬТУРНИ ЗОНИ НА ТЕРИТОРІЇ СУЧАСНОГО ЗАКАРПАТТЯ (Україна) В ЕПОХУ РИМСЬКИХ ВПЛИВІВ	53
Orosz Ildikó: A NEMZETI KISEBBSÉGI OKTATÁST MEGHATÁROZÓ TÖRVÉNYEK ÉS RENDELETEK UKRAJNÁBAN	77
Vári Fábıán László: A MADÁRRÁ VÁLTOZOTT LEÁNY (Kárpátaljai ruszin népballadák)	98
Medvecz Andrea – Soós Kálmán: ADALÉKOK KORAI TÖRTÉNELMÜNK MEGÍTÉLÉSÉHEZ KÁRPÁTALJÁN (Ukrán nyelvı tan- és segédkönyvek a honfoglalás és államalapítás koráról)	122
Komonyi Éva: A NYÁRI METSZÉS SZEREPE A MEGFELELŐ KORONAFORMA ÉS TERMŐFELÜLET KIALAKÍTÁSÁBAN, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ ALMÁRA	134
Nagy Béla: AZ ÁRNIKAVIRÁG (ARNICA MONTANA L.) IN VITRO KLÓNOZÁSÁNAK LEHETŐSÉGEIRŐL	144
Püspöki Zoltán-Gönczy Sándor-Izsák Tibor: PÁRHUZAMOK A KÁRPÁTALJAI ÉS MAGYARORSZÁGI NEOGÉN KIFEJLŐDÉSEKBEN	149
Útmutató az ACTA BEREKSASIENSIS szerzői számára	156

A KÁRPÁTALJAI MAGYAR NYELVI TERVEZÉS KONCEPCIÓJÁRÓL

Beregszászi Anikó¹

Bevezetés

Az alábbi munka a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola Nyelvészeti tanszékének és a LIMES Társadalomkutató Intézet Nyelvészeti szekciójának (Beregszász, Ukrajna) azon koncepcióját vázolja fel, amelyet a magyar nyelv kárpátaljai jövőjének megteremtése érdekében dolgoztak ki. A tanulmány a kárpátaljai magyar nyelvi tervezés cselekvési programját írja le.

A nyelvi tervezésről

A nyelvi tervezés valamely közösség nyelvi helyzetébe történő tudatos beavatkozás, általában társadalmi célok által vezérelt intézmények, szervezetek vagy nagy tekintélyű személyek révén (TRUDGILL 1997: 63). Megkülönböztetik a státustervezési, korpusztervezési és oktatástervezési ágát.

A státustervezés egy-egy nyelv vagy nyelvváltozat státusával, a társadalmi életben betöltött helyzetével, illetve ennek tervezésével, befolyásolásával foglalkozik. Nyilvánvaló, hogy a kárpátaljai magyarság esetében a státustervezés keretein belül elsősorban a magyar nyelvnek a közéletben és a hivatalos érintkezésben betöltött szerepének a kijelöléséről, ennek a kívánt státusnak az eléréséről van szó. A korpusztervezés az egyes nyelvek és/vagy nyelvváltozatok állapotával foglalkozik, vagyis tulajdonképpen azzal, hogy a bizonyos státust betöltő nyelvek, nyelvváltozatok képesek legyenek arra, hogy betöltsék azokat a funkciókat, amelyekben használatosak. Az oktatástervezés a nyelvi tervezésnek az az ága, amely az egyes nyelveknek/nyelvváltozatoknak az oktatásban betöltött szerepével foglalkozik, illetve azzal, hogy az oktatás révén milyen további nyelvi tervezési (státus- és korpusztervezési) célok érhetők el és hogyan.

A kárpátaljai magyarság 1996 körül eljutott egy olyan „fejlődési fázisba”, amely már lehetővé teszi, hogy saját kezébe vegye a magyar nyelv sorsának, jövőjének alakítását a területen, s ez újabb kihívásokat, elméleti és gyakorlati problémákat vet fel.

Az alábbiakban röviden érzékeltetni kívánom, hogy milyen jellegű kérdésekről van szó, s hogyan, mi módon kap szerepet az összehangolt, tudományos kutatásoktól támogatott nyelvi tervezés a kárpátaljai magyarság (nem csak) nyelvi jövőjének megteremtésében.

A nyelvek szerepe az egységesülő Európában

A XX. sz. végi egységesülő Európában egyszerre felértékelődtek a régiók, s ezzel a regionális értékek. Az integrációval párhuzamosan egyre nagyobb szerep jut

a kisebb összefüggő területek és a központok közötti kommunikációnak, információcserének, azonosan kiemelt értéke van a regionális kultúrának, nyelvváltozatoknak és a globális, integrációt, közeledést segítő nyelvi és kulturális erőforrásoknak.

Az érintkezés, kapcsolattartás eszköze a nyelv. Éppen ezért az utóbbi években tovább nőtt az idegennyelv-tudás piaci értéke. A magasan kvalifikált szakembernél ma már alapkövetelmény legalább egy világnyelv (általában az angol) magas szintű ismerete.

Az újrastrukturálódó Európában különösen létfontosságú az Európai Unió tagállamaival fenntartott minél szorosabb kapcsolattartás a Magyarország határain kívül, elsősorban a bővítésből kimaradó államokban élő magyar kisebbségi közösségek számára. A Kárpátalján élő magyar közösség olyan államban él (Ukrajna), amelynek a közeljövőben nincs reális esélye arra, hogy csatlakozhasson az Európai Unió tagállamaihoz. Nem engedhető azonban meg, hogy az ukrajnai magyar nemzetrészt számára az anyaország európai integrációja egy újabb vasfüggőnyt hozzon létre. A schengeni egyezmény Magyarországra való kiterjesztése ugyanis a gyakorlatban azt eredményezi hamarosan, hogy a fejlett Európa keleti határai egybeesnek Ukrajna, Kárpátalja nyugati végeivel. Kárpátalja ugyanakkor földrajzi, kulturális, történeti és más szempontból is a nyugati kultúrkör, a nyugati típusú világ része, ahhoz a világhoz kötődik, amelynek választóvonala valahol a Kárpátok gerincén húzódik. Ha a kárpátaljai magyarság kapcsolatai Magyarország uniós csatlakozása után megszakadnak az anyaországgal, a kárpátaljai magyar közösség elszigetelődése, szegregációja végzetes lehet: a nyugati orientáció a schengeni választóvonal miatt válik szinte lehetetlenné, a Kelet felé fordulást pedig a kulturális, szemléleti különbségek nehezítik, a teljes integráció végén pedig ott állhat az asszimiláció. A kárpátaljai magyarság számára az egyetlen esélyt a „*Vigyázó szemetek (Budapestén át) Brüsszelre és Kijevre egyszerre vessétek!*” stratégia jelentheti. Az, ha az anyaországgal való kapcsolatok fenntartása és ezáltal az európai közösséggel való legalább közvetett érintkezés mellett a kárpátaljai magyarság képes az ukrajnai társadalmi életben való aktív részvételre is. Ha e két irányvonal közül bármelyik is megszakad, a kárpátaljai magyarság mint közösség csakhamar felmorzsolódik: a schengeni határzárlat-aggodalom miatt máris ugrásszerűen megnőtt a Kárpátaljáról Magyarországra áttelepülők száma; ha pedig a kárpátaljai magyar közösség elszigetelődik saját településterületén belül, és nem vállal részt az ukrajnai társadalmi életben, a szegregációból eredő hátrányok (pl. a munkanélküliség) fokozottan érintik majd a többségi nemzetiségnél alacsonyabban kvalifikált, elsősorban agrárorientált magyarságot (VÖ. CSERNICKÓ 1998).

Ahhoz azonban, hogy ez a modell működőképes legyen, sok minden szükséges. A politikai, gazdasági nehézségek mellett többek között nyelvi akadályok is nehezítik a röviden felvázolt stratégia megvalósítását. A Magyarországgal való kapcsolatok megtartásához nagy előnyt jelent a magyar nemzethez, kultúrához és nyelvhez való erős kötődés. Ezzel — amint azt számos tudományos kutatás, pl. Botlik–Dupka 1991, 1993, Balla 1993, 1999, Csernicsekó 1998 stb. kimutatta — a Kárpátalján élő

magyar közösségben nincs gond. Egyre több jel utal azonban arra, hogy az ukrainai nemzetiségi- és oktatáspolitikai a magyar nyelvű oktatási rendszer felszámolására törekszik (CSERNICSKÓ 1998). Az anyanyelvi iskolahálózat felszámolása pedig amellet, hogy a magyar gyerekeket eleve hátrányos helyzetbe hozná a többségi tanulókkal szemben, jelentősen gyengítené a magyarsághoz, így a magyar nemzethez, kultúrához és nyelvhez való kötődést, s ezáltal a Magyarországgal fenntartott kapcsolatok elé is egyre több akadály gördülne. Ugyanakkor a kárpátaljai magyar közösség ukrainai boldogulását nagyban nehezíti, hogy önhibáján kívül nem beszéli annak az államnak a nyelvét, amelyben él és ahol boldogulnia kell(ene). Az ukrán állam ugyanis fennállásának nyolc éve alatt sem teremtette meg még az alapvető feltételeket ahhoz, hogy kisebbségi polgárai elsajátítsák az államnyelvet: hiányoznak a magyar iskolák számára kidolgozott ukrán-nyelv-tankönyvek, nincs ukrán-magyar, magyar-ukrán szótár, nincsenek olyan kétnyelvű tanárok, akik a tanulók anyanyelvi ismeretére alapozva tudnák oktatni az ukrán nyelvet stb. (VÖ. CSERNICSKÓ 1998). Az európai vérkeringésbe való bekapcsolódáshoz nélkülözhetetlen iskolai idegennyelv-oktatás pedig a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatási intézményekben módszertanilag elhibázott alapokon, a tanulók anyanyelvének negligálásával folyik, ami az eredménytelenségen is megmutatkozik.

Miközben tehát a modern Európában a két- vagy többnyelvűség egyre inkább követendő mintává, eszménnyé válik (VÖ. PL. SKUTNABB-KANGAS 1990, 1997, 1998, BARTHA 1999, CANDELIER ÉS MTSAI 1999 STB.), az egységesülő Európán kívül rekedő kárpátaljai magyar közösség nyelvi tekintetben is egyre távolabb kerül a világ boldogabb felétől. Ahhoz, hogy a kárpátaljai magyar közösségnek reális esélye legyen a fentebb megfogalmazott modell gyakorlati megvalósítására, elengedhetetlen egy olyan nyelvi alap, amely az anyanyelv megőrzésén nyugszik, s erre épül rá az államnyelv és egy jelentős világnyelv megfelelő szintű ismerete. Ez a nyelvi modell természetesen nem új: „Az állam nem hivatalos nyelvét anyanyelvként beszélők számára hármas javaslat tehető: (a) megfelelő anyanyelvi nevelés; (b) a ‘hivatalos nyelvnek’ második nyelvként történő eredményes elsajátítása; (c) valamint egy, az ő számukra speciálisan kialakított idegennyelv-tanítási rendszer” — fogalmazott már 1984-ben Szépe György (1984: 319). Nem is tekinthető elfeledett s újabban felmelegített programnak, hiszen a nemzeti kisebbségek oktatási jogairól készült hágai ajánlás értelmező megjegyzései között az alábbiak olvashatók:

„A kisebbségi nyelvű oktatás nemzetközi dokumentumai deklarálják, hogy a kisebbségeknek nemcsak az a joguk, hogy identitásukat az anyanyelv közege révén megőrizték, hanem az is, hogy az államnyelv megtanulása révén integrálódjanak, és részt vegyenek az adott ország szélesebb társadalmában.

A fentiek fényében az EBESZ-államok nemzeti kisebbségeinek többnyelvűvé válása úgy tekinthető, mint a nemzeti kisebbségek védelméhez és integrációjához kapcsolódó nemzetközi dokumentumok céljainak elérését szolgáló leghatékonyabb eszköz” (VÖ. THE HAGUE RECOMMENDATIONS REGARDING THE EDUCATION RIGHTS OF NATIONAL MINORITIES & EXPLANATORY NOTE).

Nyelvi célok

„A Kárpát-medence peremországaiban működő kisebbségi magyar iskolák mindenekelőtt abban különböznek az illető országok többségi iskoláitól, hogy bennük az oktatás céljai közt jóval hangsúlyozottabban szerepelnek *nyelvi célok*. A kisebbségben élő magyar nemzetrészek nyelvük hosszú távú megőrzése, ill. a többségi társadalomba való szükséges mértékű beilleszkedésük érdekében az oktatás legfontosabb nyelvi céljaként *az anyanyelv már ismert beszélt nyelvi regisztereinek megerősítését, kiteljesítését, s újabbaknak (a standard nyelvváltozatnak, a különféle szaknyelveknek stb.) alapos elsajátítását, valamint a második nyelv szükséges mértékű megtanítását* határozzák meg. Térségünkben tehát e kisebbségi közösségek az anyanyelvű oktatás alapvető nyelvi célját a *funkcionális kétnyelvűség* elérésében látják; ehhez képest (...) egyre fontosabb nyelvi célkitűzés valamely *világnyelv* alapjainak a megtanulása” — olvashatjuk Lanstyák István, felvidéki magyar nyelvész egyik írásában (1996: 11).

A kárpátaljai magyarságnak tehát a nemzetközi dokumentumokban megfogalmazottak alapján és a magyar nyelvész-társadalom szerint is saját jól felfogott érdeke, hogy anyanyelve megőrzése mellett elsajátítsa az államnyelvet és még legalább egy világnyelvet. A közösség elé tehát ennek elérését kell célként kitűzni.

A fentiek értelmében a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatás célja és feladata tehát jól kommunikáló, az anyanyelvet az adott beszédhelyzethez igazodó módon használni képes, a helyi értékek és az összmagyar kultúra iránt fogékony, az anyanyelvet a következő generációnak lehetőség szerint továbbadó, ugyanakkor kétnyelvű, vagyis az államnyelvet és egy nemzetközi nyelvet a boldogulásához megfelelő szinten ismerő egyének képzése.

A célok eléréséhez az ideológiai és tudományos alapot a nyelvtervezés oktatás-és elsajátítás-tervezési ága, valamint a kárpátaljai magyar közösség valós nyelvi helyzetét feltáró vizsgálatok szolgáltatják.

„A nyelvi tervezésnek alapvetően három egymással összefüggő típusa van: a *korpusztervezés* (amely a nyelvi formával és struktúrával foglalkozik), a *státustervezés* (amely a nyelvnek az élet különböző területein való használatával, illetve a szóban forgó nyelvnek tulajdonított presztízzsel foglalkozik), valamint a *nyelvelsajátítás-tervezés* (a nyelvtanulás érdekében tett intézkedések — általában az Oktatásügyi Minisztérium részéről)” (SKUTNABB-KANGAS 1998: 3; VÖ. MÉG COOPER 1999: 98-99). A kárpátaljai magyar közösségnek számos nyelvelsajátítás-tervezési döntést kell hoznia, majd azokat végrehajtania.

A módszerek

A kárpátaljai magyarság politikai, kulturális, nyelvi és oktatási körülményeit, valamint igényeit, céljait figyelembe véve és az ide vágó nemzetközi szakirodalomban található nyelvtanítási tipológiákat áttekintve a kétnyelvűség kialakítását fogalmaztuk meg elérendő célként. Mielőtt azonban rátérnénk arra, milyen módon érhető el az

oktatás révén kétnyelvűség, célszerű választani a kétnyelvűség típusai közül. Nincs ugyanis általában vett kétnyelvűség, csak egyes kétnyelvűségi típusok vannak, amelyek más-más módon befolyásolják a kétnyelvű közösség nyelveinek jövőjét, rendszerét.

Éppen ezért nem elég a kétnyelvűség elérését célul kitűzni: választanunk kell a bilingvizmus különböző típusai közül is. Emellett azt is meg kell tervezni, hogyan, milyen módon kívánjuk kialakítani a választott kétnyelvűségi típust, s ez milyen módon, milyen oktatástervezési lépések segítségével érhető el.

Az alábbiakban azokat az oktatási típusokat tekintjük át röviden a hazai és nemzetközi szakirodalomra alapozva, amelyek célja az egy- vagy a kétnyelvűség kialakítása. Mindegyik típusnál kitérünk az oktatási cél mögött rejtő társadalmi célokra is. Az alkalmazott tannyelv vagy tannyelvek segítségével ugyanis mind a többségi, mind a kisebbségi tanulóknál serkenthető az egy-, illetve kétnyelvűség különböző típusainak kialakulása, vagyis az oktatás révén a kitűzött társadalmi és nyelvi céloknak megfelelően kontrollálható a közösségben használatos nyelvek megőrzése, elvesztése vagy elsajátítása.

Az áttekintést Bartha Csilla (1999), Göncz Lajos (1985, 1995), Kontra Miklós (1997) és Tove Skutnabb-Kangas (1990, 1997) munkái alapján állítottuk össze.

a) Egynyelvű oktatás, amely az egynyelvűség kialakulásához teremti meg a feltételeket

Egy tannyelv használatával az oktatásban három program segítségével érhetjük el a kívánt egynyelvűséget: az ún. *hagyományos*, *befulladás* és *szegregációs* modell révén.

A *hagyományos* programban többségi tanulók vesznek részt, s a tannyelv megegyezik a résztvevők anyanyelvével. Egy másik nyelvet (rendszerint nem a kisebbség nyelvét, hanem valamely magas presztízsű világnyelvet) is tanulnak idegen nyelvként. A társadalmi cél a többségi egynyelvűség fenntartása, egy világnyelv alapjának az elsajátítása mellett. Ez a leggyakrabban alkalmazott modellek egyike. Az ukrainai többségi oktatás is ezen a programon nyugszik. Hátránya, hogy a többségi tanulók nem ismerkednek intézményes formában a velük együtt élő kisebbségek nyelvével, kultúrájával, s így az iskola nem is alakít ki toleranciát a kisebbségek irányában. A kárpátaljai ukrán iskolák nagyrészt ezt a modellt követik, még a magyarok által lakott területeken is.

A *befulladás* programban a kisebbségi tanulók a többségekkel azonos osztályba járnak, ahol az oktatás nyelve a többségi nyelv. A kisebbség nyelvét rendszerint tantárgyként sem oktatják. A társadalmi cél egynyelvűség kialakítása a többség nyelvén, s rendszerint ezt is eredményezi a program. A modell azt sugallja a kisebbségek számára, hogy a többségi nyelv és kultúra magasabb rendű, értékesebb, ezen a nyelven érhető el a tudás, s ezáltal ez az érvényesülés nyelve is. A többségi nyelv az iskolában és az iskolán kívül is erős támogatottságot élvez, a kisebbségi nyelv használata viszont a szűk családi körre korlátozódik, presztízse csökken, fokozatosan

leértékelődik. Tulajdonképpen ezt az oktatási modellt választják azok a kisebbségi szülők, akik gyerekeiket többségi oktatási nyelvű iskolába íratják.

A *szegregációs* program lényege, hogy a kisebbségi tanulók homogén osztályba járnak, ahol a tannyelv a kisebbség anyanyelve. A többségi nyelvet egyáltalán nem, vagy csak alig, alacsony határfokon oktatják. Az eredmény: egynyelvűség a kisebbség nyelvén. A társadalmi cél: a kisebbség szegregációja, elszigetelése a többségi közösség gazdasági, kulturális és nyelvi pozícióinak megtartása, megerősítése és újratermelése érdekében. A kisebbségi közösség a többségi nyelv ismeretének hiányában elesik a csak a többségi nyelven hozzáférhető továbbtanulástól, s ezzel alulképzetté, a munkaerőpiacon hátrányos helyzetűvé, szociálisan kiszolgáltatottá válik, s így nem jelent sem társadalmi, sem politikai veszélyt. Az ukrán oktatás- és nemzetiségi politika a szuverén Ukrajna megalakulása óta gyakorlatilag ezt a modellt alkalmazza a kárpátaljai magyar iskolákban. 1991 óta minden iskolában kötelező az ukránnak mint államnyelvnek az oktatása, máig sincsenek azonban a magyar iskolák számára készült ukránnyelv-tankönyvek, hiányoznak a magyar-ukrán, ukrán-magyar szótárak, az ukránszakos tanárok (az elmúlt tanévben például a beregszászi járásban ukrán nyelvet tanító 64 pedagógus közül mindössze 14-nek volt ukránszakos diplomája). Az államnyelv oktatásának ilyen helyzete ellenére azonban az állam minden évben felveti, hogy a nemzetiségi iskolák végzősei ne magyar, hanem ukrán nyelvből érettségizzenek, illetve ne anyanyelvükön, hanem az államnyelven tegyenek felvételi vizsgát a felsőoktatási intézményekbe (RÉSZLETESEN LÁSD CSERNICSKÓ 1998).

b) Kétnyelvű oktatás, amely egynyelvű kétnyelvűséget eredményez

Két tannyelv használatával is elérhető az egynyelvűség. Ez az ún. *átírányítási (tranzitív)* programok segítségével lehetséges, amelyeket általában a kisebbségi tanulóknál alkalmaznak. Az oktatás az alsó tagozatban kezdetben anyanyelven folyik, majd fokozatosan kétnyelvűvé válik (egyes tantárgyakat anyanyelven, másokat a többségi nyelven oktatnak), egészen addig, amíg a kisebbségi tanulók többé-kevésbé elsajátítják a többségi nyelvet. Ezután a tanulókat átírányítják a többségi egynyelvű oktatásra. A program célja egynyelvűség kialakítása a többség nyelvén, társadalmi célja pedig a kisebbség asszimilálása. A program ugyanis hosszú távon a többségi nyelv fejlődését serkenti, az anyanyelv pedig fokozatosan leépül. Miután a kárpátaljai magyarság hazai és nemzetközi fórumokon tiltakozott a szegregációs oktatási modell ellen, amellyel az ukrán állam gyakorlatilag lehetetlenné teszi a magyar gyerekek számára az anyanyelv elsajátítását, az ukrainai tanügyi vezetés egy, a szegregációs modell társadalmi céljaihoz hasonló oktatási koncepciót vázolt fel a kisebbségi oktatás számára, amelyben központi szerep jut az átírányítási modellnek. A szóban forgó koncepció nem más, mint az Oktatásügyi Minisztérium által kidolgozott, „*Ukrajna nemzetiségi kisebbségeinek oktatási igényei kielégítésének koncepcionális alapjai*” címet viselő tervezet (1997. május 14.), amely 16 oldalon foglalja össze, milyennek is képzeleli a minisztérium Ukrajnában a nemzeti kisebbségek oktatását. A tervezet többek között a polikulturális oktatást tűzi ki célul, melynek vezérelve ukrán

mentalitás formálása (5. oldal). A polikulturális oktatási modell a tervezet összeállítóinak olvasatában azt jelenti, hogy az iskolákban (nemzetiségi-ukrán) kétnyelvű tanárok oktatnak ukrán nyelven, ami alól csak az „etnikai jellegű tantárgyak” jelentenek kivételt

A tervezet második és harmadik változata sem sokban tér el az elsőtől, továbbra is a kisebbségi oktatás kétnyelvűsítését tűzi ki célul a 4. osztálytól kezdve (vö. Kárpáti Igaz Szó 1998. április 25., 3.). A dokumentum szerint a felsőoktatási intézményekben csak az anyanyelv, az irodalom és anyanemzet történelme oktatható nemzetiségi nyelven (6. old.). Ez a kitétel megkérdőjelezi többek között az alapítványi Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola azon jogát is, hogy nem állami intézményként magyar nyelven oktasson az említetteken kívül más tárgyakat is.

Az 1998. nyarán elkészült 4. variáns is hasonló szellemben készült. Ebben szerepel az is, hogy a nemzetiségi többségi területeken élő ukránok oktatási igényeinek kielégítése kötelező (3. old.). Érdekes azonban, hogy e változat is csupán egyoldalúan a nemzetiségi iskolák számára javasolja a polikulturális oktatási modellt (VÖ. OROSZ 1998: 3–4).

A tervezetben foglaltak ellentmondanak Ukrajna Alkotmánya 53., az ukrainai nemzetiségekről szóló törvény 6. és 13., a nyelvtörvény 3., 6., 25., 27. és 28., az oktatási törvény 7. cikkelyének, valamint az ukrán–magyar alapszerződés 17., illetve az alapszerződéshez csatolt kisebbségi nyilatkozat 5. és 10. cikkelyének, az ukrán–magyar kormányközi vegyes bizottság ajánlásainak.

Mint már említettük, a koncepcióban felvázolt oktatási modell sok tekintetben hasonlít az úgynevezett *átirányítási (tranzitív) oktatási programra*, amelynek lényege, hogy az iskola első két vagy négy évében a kisebbségi gyerekek anyanyelvükön kezdenek el tanulni, és anyanyelvük mellett a többségi nyelvet is oktatják számukra. Két vagy négy év elteltével, amikor a kisebbségi tanulók másodnyelvi készségeit megfelelőnek tartják arra, hogy a többség nyelvét tanulásra, ismeretszerzésre használják, a tanulókat átirányítják a többségi nyelven való tanulásra. Ennek az oktatási modellnek a célja hosszú távon többségi egynyelvűség kialakítása az oktatás révén. A kisebbségi nyelv szerepe tulajdonképpen csak arra korlátozódik, hogy segítse a második nyelv elsajátítását, s ezáltal a többségi nyelven való oktatásra való átírányítást, azaz az asszimilációt (VÖ. GÖNCZ 1995: 68, LESZNYÁK 1996: 26, KONTRA 1997: 77, SKUTNABB-KANGAS 1990, 1997: 25).

c) Egynyelvű oktatás, amely kétnyelvűséget eredményez

Egynyelvű oktatás keretein belül is kialakítható a kétnyelvűség az ún. *alámerítéses* és *anyanyelv-megőrzési* program által.

Az alámerítéses programot többségi tanulóknál alkalmazták sikeresen (főként kanadai angolajkúak esetében). Tulajdonképpen azonos a befullasztási programmal, annyi eltéréssel, hogy ebben az esetben a többségi tanulók tanulnak kisebbségi nyelven, anyanyelvüket pedig tantárgyként oktatják nekik. A többségi tanulók így a kezdeti nehézségek után elsajátítják a kisebbség nyelvét, anyanyelvük viszont nem épül le,

hiszen az iskolán kívül, ahol az domináns nyelv, megfelelő támogatottságot és magas presztízst élvez. A program célja kétnyelvűség kialakítása a többségi tanulóknál, társadalmi célja pedig a kisebbség és többség közötti kapcsolatok és tolerancia erősítése.

A másik program, amely során kétnyelvűség alakítható ki egyetlen tannyelv alkalmazásával, az anyanyelv-megőrzési. Ez a kisebbségi tanulóknál alakít ki kétnyelvűséget az anyanyelv megőrzése mellett, arra építve. Az oktatás nyelve a kisebbségi nyelv, a többségi nyelvet tantárgyként oktatják, az anyanyelvi ismeretekre alapozva. Az anyanyelv-megőrzési programot alkalmazzák a Kárpát-medence magyar kisebbségi közösségeinek többségében.

d) Két tannyelv használata, ahol az eredmény kétnyelvűség

Ebben a típusban az oktatás vegyes (kisebbségi és többségi tanulókból álló) osztályokban folyik. A tanítás egyazon órán belül két nyelven folyik. A modell célja kétnyelvűség kialakítása a többségi és kisebbségi tanulóknál egyaránt. A szlovéniai Muravidéken is alkalmazott módszert azonban újabban utópisztikusnak tartják, s rámutattak arra is, hogy valójában a többségi tanulóknak kedvez (VÖ. PL. VÖRÖS 1996).

Választás a típusok és modellek közül

Ha célunk a magyar közösség, s ezáltal a magyar nyelv megtartása Kárpátalján, akkor a kétnyelvűség funkcionális meghatározását elfogadva az *anyanyelv-domináns kétnyelvűséget* kell választanunk, amely elősegíti az *additív (hozzáadó) kétnyelvűség* kialakulását. Ezt pedig a vázolt oktatási modellek közül az *anyanyelv-megőrzési program* segítségével érhetjük el.

Most már „csak” az maradt hátra, hogy áttekintsük, milyen elméleti és gyakorlati lépésekre van szükség ahhoz, hogy a választott modellek működjenek, s hogy kitűzött céljainkat elérjük.

Tennivalóink

A nyelvi célok eléréséhez társadalmi és oktatásmódszertani lépésekre, vagyis egyértelműen összehangolt nyelvi tervezési döntésekre van szükség. Előbb tekintsük át röviden, milyen eredményeket értünk már el és milyen további feladatok várnak még ránk.

Ahhoz, hogy a magyar nyelv továbbra is magas presztízssű maradjon Kárpátalján, nem elég az anyaország gazdasági vonzereje (ez az uniós csatlakozás után valószínűleg csökkenni is fog a határok lezárása miatt). Meg kell teremteni annak a lehetőségét, hogy a kárpátaljai magyarság minél több helyzetben használhassa anyanyelvét, minél több szakmát sajátíthasson el és művelhessen magyarul, s minél magasabb szintű végzettséget szerezhessen rajta. Azaz meg kell teremteni a magyar nyelvű közéletet, ki kell alakítani az intézményes kétnyelvűséget Kárpátalján, a magyar nyelvnek olyan státust kell kivívni, amely lehetővé teszi, hogy hivatalos helyzetekben, nyilvános szereplések alkalmával is használatos legyen. Erre nemcsak a magyar nyelv

értéke miatt van szükség, hanem azért is, mert ha egy nyelvet csak korlátozott funkciókban használnak, ha szinte csak a családi, hétköznapi életbe szorul vissza, nyelvjárásiasabbá, provinciálisabbá válik.

A magyar nyelv hivatalos státusának, illetve a magyar nyelvű köz- és hivatali élet megteremtése természetesen nem a nyelvészek feladata. A Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség (KMKSZ) és más társadalmi, politikai, kulturális szervezetek 1989 óta folyamatosan, lépésről lépésre haladva építik ki a magyar kulturális autonómia kereteit. Az 1989 óta alakult számos szakmai, érdekvédelmi társaság (Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség, Kárpátaljai Magyar Vállalkozók Szövetsége, Kárpátaljai Magyar Gazdászövetség, Kárpátaljai Magyar Újságírók Szövetsége, Kárpátaljai Magyar Könyvtárosok Szövetsége stb.) pedig a helyi magyar közélet és az anyanyelvi szakmai tevékenység kimunkálását is feladatuknak tekintik.

Folyik a magyar nyelvű teljes oktatási rendszer kiépítése is. 1989 óta magyar óvodák és óvodai csoportok indultak, növekedett a magyar iskolák száma, emelkedett a magyar tannyelvű iskolába járó gyerekek aránya, több szakközépiskola nyitott magyar tagozatot, az Ungvári Állami Egyetem matematikai, fizikai, kémiai és biológiai karán magyar nyelvű csoportok indultak, Beregszászon pedig létrejött a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola (KMTF), az egyetlen olyan önálló, teljes egészében magyar felsőoktatási intézmény, amely Magyarország határain túl működik, a Kárpátalján nem tanulható szakokra jelentkezők pedig az anyaországban szerezhetnek képesítést (VÖ. OROSZ 1995). Egyre bővül tehát a magyarul is elsajátítható szakmák köre, s ezáltal a magyar nyelv értéke is növekszik.

A társadalmi feltételek megteremtése mellett az anyanyelvi oktatás elméleti alapjait is céljaink eléréséhez kell igazítani. Ahhoz pedig, hogy változtatni tudjunk az iskolai anyanyelvi oktatás elvi alapjain, ki kell használnunk azt, hogy a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola révén hatást gyakorolhatunk a pedagógusképzésre, s majdan ezáltal az iskolai oktatásra is a KMTF-ről kikerülő oktatók tevékenységén keresztül.

Az anyanyelvi oktatás végső célja, hogy a kárpátaljai magyar diákok jól és eredményesen kommunikálók, a magyar nyelvet meg- és fenntartók, a magyar nemzethez kötődő emberré váljanak, akik ugyanakkor saját közösségük értékeivel is tisztában vannak. Ahhoz, hogy ezt elérjük, változtatnunk kell a magyar nyelv oktatásának kárpátaljai gyakorlatán.

A kárpátaljai magyarnyelv-tankönyvek elemzéséből kiderült (VÖ. BEREGSZÁSZI-CSERNICKSKÓ 1996), hogy ezek a kiadványok elsősorban és szinte kizárólagosan az elméleti tudnivalókra helyezik a hangsúlyt, a nyelv és a nyelvről tanult gyakorlati felhasználása a háttérbe szorul. Kommunikációközpontú, a helyzethez, partnerhez és témához automatikusan igazodó nyelvhasználatra nevelő tankönyvek helyett nagyrészt „körmönfontan grammatizáló” (BEREGSZÁSZI-CSERNICKSKÓ 1996), a nyelvi változatokat és változatosságot csak felületesen, elméleti szempontból érintő tankönyveink vannak, amelyek nagy mennyiségű memorizálandó tananyagot halmoznak fel ugyan, de a tanultaknak az életben való felhasználására nem készítik fel tanulóinkat.

A helyi nyelvváltozatok sajátosságairól mintegy elfeledkezve, képmutató álszeméremmel hallgatnak tankönyveink a kétnyelvűségi hatásokról (kódváltás, kölcsönzés) és a nyelvjárási jelenségekről, amelyek a tanulók nyelvhasználatában is kétségekívül jelentkeznek. Ezáltal ezek a könyvek azt sugallják a magyartanárok számára, hogy az iskola feladata nem a nyelv célnak megfelelő használatára nevelés, a szókincs és kifejezőképesség gazdagítása, hanem a tanulók anyanyelvjárásának, az otthonról hozott, az édesanyától tanult, a szűkebb környezethez kötődő alapnyelvváltozatának az eszményi standard változathoz való igazítása.

A mi véleményünk szerint azonban ez a hozzáállás inkább árt, mint használ, különösen kisebbségi körülmények között. Az iskolai anyanyelvoktatásnak éppen a helyi nyelvi és kulturális értékekre építve kell elsajátíttatnia a standard változatot. Tudatosítania kell, hogy bizonyos körülmények között a nyelvjárási elemek, sőt a szláv szókölcönzések is tökéletesen helyénvalók lehetnek, de vannak olyan helyzetek, ahol a standard változathoz célszerű igazodni. Azzal, ha a helyi, kárpátaljai magyar nyelvváltozatokról nem azt sugalljuk, hogy hasznavehetetlenek, hogy romlott magyar nyelvváltozatok, hanem éppen azt, hogy értékek, amelyek színessé, egyénivé teszik a nyelvhasználatot, ha éppen szükséges, nemcsak az anyanyelvi nyelvhasználat biztonsága, de a magyarságtudat is erősödik. „Legyen az a célunk, amit az egynyelvű, de egy nyelvükön belül diglossziás németországi svábok elértek: a beszédhelyezethez önkéntelenül igazodó nyelvhasználat. A svábok a beszélő műveltségét nem azon mérik le, hogy az ember megtagadta-e az anyanyelvjárását, hanem azon, mennyire könnyedén és tökéletesen tud egy emelkedettebb változatba átváltani, amikor szükséges” (LANSTYÁK 1994: 72). Az anyanyelvi nevelésnek nem lehet célja az anyanyelvnek, vagyis adott esetben a kétnyelvű kontaktusváltozatnak a lerombolása, elpusztítása, hanem inkább e változat mellé, fölé a standard és szakmai nyelvváltozatok, regiszterek elsajátíttatása úgy, hogy a tanuló minden beszédhelyzetben tisztában legyen azzal, melyik nyelvváltozat használata a helyénvaló.

A mi feladatunk az ilyen nyelvszemlélet oktatása a pedagógusjelöltek számára, illetve az ehhez szükséges iskolai tankönyvek, segédanyagok megírása, valamint az alapot képező tudományos és elméleti háttér biztosítása.

Az ukrán nyelv oktatásával kapcsolatos teendőink természetesen némileg más természetűek. Mivel az állam máig sem teremtette meg a feltételeket az ukrán nyelv elsajátításához, nem várhatunk tovább, s kezünkbe kell venni a kezdeményezést.

Neves nyelvi emberi jogi szakértők, Phillipson, Rannut és Skutnabb-Kangas (1994) szerint az alapvető nyelvi emberi jogoknak része az illető ország (legalább egyik) hivatalos nyelve megtanulásának a joga, s a nemzeti kisebbségek oktatási jogaira vonatkozó hágai ajánlásban is az áll, hogy a hivatalos államnyelvet tantárgyként kell oktatni, lehetőleg kétnyelvű tanárok által (VÖ. THE HAGUE RECOMMENDATIONS REGARDING THE EDUCATION RIGHTS OF NATIONAL MINORITIES & EXPLANATORY NOTE, 12. CIKK, 7. OLD.). Az ukrán nyelv 1991 óta már kötelező tárgy minden kárpátaljai magyar iskolában. S bár Ukrajna nyelvtörvényében az áll, hogy az állam különböző

intézményei révén biztosítja az ukrán nyelv elsajátításához elengedhetetlen feltételeket (2. cikkely), 1991 óta nem látta el tankönyvekkel, szótárakkal a magyar iskolákat, s az olyan (lehetőleg magyar–ukrán kétnyelvű) ukránszakos tanárok képzése sem indult be, akik a magyar iskolákban oktatnák az államnyelvet.

Éppen ezért a KMTF Nyelvészeti Tanszéke, a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség és a LIMES Társadalomkutató Intézet hosszú távú tervet dolgozott ki az ukránnyelv-oktatás szintjének emelésére a magyar tannyelvű iskolákban. Az első lépés az államnyelv oktatásának módszertani megalapozása. A volt Szovjetunióban ugyanis az orosz nyelvet abból az elgondolásból kiindulva oktatták a magyar iskolákban, hogy az minden szovjet állampolgár második anyanyelve, amelyet már az iskolába lépéskor bizonyos szinten ismer, ezért nem idegen nyelvként, hanem ennek megfelelően kell oktatni. Amikor a magyar iskolákban az orosz felváltotta az ukrán, ezt a nyelvet is hasonló módszertan szerint kívánták oktatni, ráadásul tankönyvek, szótárak és magyarul is értő, ukrán szakos diplomával rendelkező tanárok nélkül. Véleményünk szerint azonban az ukrán nyelv a kárpátaljai magyar gyerekek túlnyomó többsége számára nem második anyanyelv, hanem idegen nyelv, s ennek megfelelően, a tanulók anyanyelvi ismereteire alapozva kell oktatni. A kárpátaljai magyarság településszerkezetét ismerve ugyanis nehezen képzelhető el, hogy az iskolába kerülő tanuló már beszél valamilyen szinten ukránul. A kárpátaljai magyarok többsége ugyanis faluban, többé-kevésbé összefüggő etnikai és nyelvi tömbben él. A vegyes lakosságú településen élő magyar gyerekek az iskoláskor elérésekor valószínűleg valóban beszélik már a *helyi ukrán/ruszin nyelvváltozatot* valamilyen fokon, ám ez a változat korántsem azonos az ukrán standarddal, amelyet az iskolai ukránórákon oktatnak.

A következő lépcsőfok az ukránnyelv-tankönyvek megírása a magyar iskolák elemi (1–4.) osztályai számára. Az első osztályos tankönyv szerzőgárdája már össze is állt, s elkezdte a munkát. A fentiek értelmében egy-egy ukrán-, magyar- és angolszakos, valamint egy tanító a tagja. A szerkesztőgárda összetétele nem véletlenszerű. A magyarszakos részvétele a munkában azért indokolt, mert minden idegen nyelvet az anyanyelv sajátosságaiból kiindulva, az anyanyelvi ismeretekre támaszkodva kell oktatni. Az angolszakosra pedig azért van szükség, mert Kárpátalján jelenleg nem folyik *magyar és ukrán mint idegen nyelv* szakos képzés, s az idegennyelv-oktatás módszertanát a szerzőtársaknál jobban ismeri. A tanító szakos pedig — mint a tankönyv jövődöbéli használója — értékes tapasztalataival járulhat hozzá a munka sikeréhez.

A tankönyvírással párhuzamosan folyik egy iskolai ukrán-magyar, magyar-ukrán szótár megjelentetése. A kézirat már elkészült, jelenleg a lektorálása folyik. Munkatársaink részt vesznek a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola Ukrán és Ruszin Filológiai tanszékén készülő magyar-ukrán, ukrán-magyar nagyszótár elkészítésének munkálataiban is.

Mindemellett már megjelent Margitics Katalin (1998) „*Методичні рекомендації по розвитку зв'язного мовлення для шкіл з угорською мовою навчання.*” című módszertani kiadványa.

A következő tervezett lépés ukrán–magyar szakpár indítása a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskolán. Ezáltal hosszú távra biztosítani lehet a magyar iskolák ukránszakos tanerővel való ellátását.

Az idegennyelv-oktatás reformjára az eddigi eredmények ismeretében van elsősorban szükség. A kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban az idegen nyelv oktatása nem a tanulók anyanyelvéből kiindulva, hanem az orosz nyelvre alapozva folyt. A tankönyveket oroszból, ukránból fordították, mellőzve a magyar nyelv sajátosságait. Az idegennyelv-órákon nem a célnyelven történő kommunikációra felkészítés folyt, hanem a grammatika elsajátíttatására és a fordítási gyakorlatok sikeres megoldására összpontosítottak. A magyar iskolákban idegen nyelvet oktató tanárok jelentős része nem beszélte a tanulók anyanyelvét, így nem volt képes az anyanyelv és a célnyelv hasonlóságainak, illetve különbségeinek a konfrontálására sem.

Jelen körülményeink között az idegennyelv-oktatás korszerű módszereinek (VÖ. PL. DIPIETRO 1994) alkalmazása, az anyanyelvi ismeretekre alapozás, illetve egy, a tanult idegen nyelvezet tipológiailag és genetikailag a magyarnál közelebb álló nyelvben (az ukránban) szerzett jártasságra is építő szemlélet jelenti a biztosítékot arra, hogy a magyar gyerekek a kor követelményeinek megfelelő szinten elsajátítják az idegen nyelvet.

Nem véletlen, hogy a KMTF-en angol–történelem és angol–földrajz szakpárokra indult be a tanárképzés.

Összefoglalás

Amint az fentiekből kiderül, a magyar nyelv (és közösség) kárpátaljai jövőjét elsősorban tudatos, politikai, társadalmi, tudományos és szakmai döntésekkel szeretnénk megalapozni. Meggyőződésünk ugyanis, hogy a nyelv sorsa nem függetleníthető a nyelvet beszélő közösség sorsától; s bármelyik helyzetén csak megfontolt, összehangolt, hosszú távra tervezett tevékenységgel lehet változtatni.

Irodalom

- Balla D. Károly 1993. *Kis(ebb)ségi magyar skizofrénia*. Ungvár–Budapest: Galéria Kiadó.
- Balla D. Károly 1999. Kisebbségi áramszünet a schengeni fal tövében avagy a kárpátaljai magyarság létesélyei az ezredfordulón. In: *Reggel madár, délben kötél*, 71–103.
- Bartha Csilla 1993. *Egy amerikai magyar közösség nyelvhasználatának szocio-lingvisztikai megközelítései*. Kandidátusi értekezés. Budapest: kézirat.
- Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István 1996. A magyar nyelv változatai és stílusrétegei a kárpátaljai magyarnyelv-tankönyvekben. In: Csernicskó István – Váradi Tamás szerk., *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*, 29–38. Budapest: Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt.
- Botlik József – Dupka György 1991. *Ez hát a hon... Tények, adatok, dokumentumok a kárpátaljai magyarság életéből 1918–1991*. Budapest–Szeged: Mandátum – Universum.
- Botlik József – Dupka György 1993. *Magyarlakta települések ezredéve Kárpátalján*. Ungvár–Budapest: Intermix Kiadó.
- Candelier, Michel – Batley, Edward – Hermann-Brennecke, Gisella – Szépe György 1999. Nyelvpolitikai irányelvek a jövő évezred számára. Idegen nyelvek az oktatásban. In: Szépe György–Derényi András szerk., *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások*, 251–271. Corvina.
- Cooper, Robert L. 1999. Nyelvtervezés és társadalmi változás. A nyelvtervezés 12+1 definíciója. In: Szépe György–Derényi András szerk., *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások*, 94–110. Corvina.
- Csernicskó István 1998. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Budapest: Osiris Kiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Di Pietro, Robert J. 1994. *Szerepjátékok a nyelvórán. Stratégiai interakció*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gal, Susan 1979. *Language Shift. Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York: Academic Press.
- Göncz Lajos 1985. *A kétnyelvűség pszichológiája. A magyar–szerbhorvát kétnyelvűség lélektani vizsgálata*. Újvidék: Forum Könyvkiadó.
- Göncz Lajos 1995. A tannyelv hatása a tanulók személyiségfejlődésére többnyelvű környezetben. In: Kassai Ilona szerk., *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat*, 65–81. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Grosjean, François 1982. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, François 1992. Another View of Bilingualism. In: R. J. Harris eds., *Cognitive Processing in Bilinguals*, 51–62. Amsterdam: Elsevier Science Publications.

- Gumperz, John G. 1975. A nyelvi közösségek típusai. In: Pap Mária – Szépe György szerk., *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*, 151–168. Budapest: Gondolat.
- Haugen, Einar 1953. *The Norwegian language in America: A study in bilingual behaviour*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hoffmann, Charlotte 1991. *An Introduction to Bilingualism*. London and New York: Longman.
- Kiss Jenő 1995. *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kontra Miklós 1981. *A nyelvek közötti kölcsönzés néhány kérdéséről, különös tekintettel „elangolosodó” orvosi nyelvünkre*. NytudÉrt. 109. sz. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kontra Miklós 1990. *Fejezetek a South Bend-i magyar nyelvhasználatból*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete.
- Kontra Miklós 1997. Kell-e félnünk a „kétnyelvű oktatástól”? *Korunk* 1997/1: 75–79.
- Lanstyák István 1991. A szlovák nyelv árnyékában (A magyar nyelv helyzete Csehszlovákiában 1918–1991). In: Kontra Miklós szerk., *Tanulmányok a határainkon túli kétnyelvűségről*, 11–72. Budapest: Magyarságkutató Intézet.
- Lanstyák István 1993. *A szlovákiai magyar nyelvváltozatok nyelvkörnyezeti és kontaktusnyelvészeti kérdései*. Kandidátusi értekezés. Pozsony: kézirat.
- Lanstyák István 1994. Kétnyelvűség és nemzeti nyelv. *Irodalmi Szemle* XXXVII/2: 63–75.
- Lanstyák István 1996. Anyanyelvi nevelés a határon innen és túl. In: Csernicskó István – Váradi Tamás szerk., *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*, 11–15. Budapest: Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt.
- Lesznyák Márta 1996. Kétnyelvűség és kéttannyelvű oktatás. *Magyar Pedagógia* 1996/3: 217–230.
- Mackey, William 1970. The description of bilingualism. In: J. Fishman ed., *Readings in the Sociology of Language*, 554–588. The Hague: Mouton.
- Mackey, William 1987. Bilingualism and Multilingualism. In: Ammon, U. – Dittmar, N. – K. J. Mattheier eds., *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. Vol. 1: 699–713. Berlin: Walter de Gruyter.
- Margitics, Katalin 1998. *Методичні рекомендації по розвитку зв'язного мовлення для шкіл з угорською мовою навчання*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Orosz Ildikó 1995. *A magyar nyelvű oktatás esélyei Kárpátalján*. Ungvár–Budapest: Intermix Kiadó.
- Orosz Ildikó 1998. Anyanyelvről, oktatásról egy koncepciótervezet kapcsán. *Közoktatás* VI/2: 3–5.

- Phillipson, Robert – Rannut, Mart – Skutnabb-Kangas, Tove 1994. Introduction. In: Skutnabb-Kangas, T. – Phillipson, R. eds., *Linguistic human rights: overcoming linguistic discrimination*, 1–22. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1990. *Language, Literacy and Minorities. A Minority Rights Group Report*. London: The Minority Rights Group.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1998. Nyelvi sokféleség, emberi jogok és a „szabad piac”. *Fundamentum* II/1–2: 7–25.
- Svejcer, Alekszandr D. 1975. A szociolingvisztika néhány időszerű kérdése. In: Pap Mária – Szépe György szerk., *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*, 65–88. Budapest: Gondolat.
- Szépe György 1984. Jegyzetek a nyelvi tervezésről és a nyelvpolitikáról. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XV*: 303–329.
- Trudgill, Peter 1997. *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába*. Szeged: JGYTF Kiadó.
- Vörös Ottó 1996. A szlovéniai kétnyelvű oktatás és tankönyvei. In: Csernicskó István – Váradi Tamás szerk., *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*, 79–84. Budapest: Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt.
- Weinreich, Uriel 1968. *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

¹ Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, Nyelvészeti Tanszék, Beregszász, Illyés Gyula sétány 1. kmtf@bereg.uzhgorod.ua

² A nemzeti kötődés erősítését szolgálja többek között az is, hogy a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskolán történelem és földrajz szakos tanárokat is képeznek.