JYX JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Laihonen, Petteri

Title: A Moldvai Csángómagyar Oktatási Program kutatása és támogatása vizuális módszerekkel

Year: 2018

Version: Published version

Copyright: © Laihonen & Scientia Kiadó, 2018.

Rights: In Copyright

Rights url: http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en

Please cite the original version:

Laihonen, P. (2018). A Moldvai Csángómagyar Oktatási Program kutatása és támogatása vizuális módszerekkel. In E.-M. Tódor, E. Tankó, & Z. Dégi (Eds.), Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség I. (pp. 15-27). Scientia Kiadó. https://www.ceeol.com/search/book-detail?id=716666

LAIHONEN PETTERI

A MOLDVAI CSÁNGÓMAGYAR OKTATÁSI PROGRAM KUTATÁSA ÉS TÁMOGATÁSA VIZUÁLIS MÓDSZEREKKEL

1. Bevezető

A Moldvai Csángómagyar Oktatási Program kutatása és támogatása egy többéves (2016–2021), a Finn Akadémia által támogatott projekt (projektszáma 299133), amelynek anyaga 30 moldvai településen folytatott, 2017–2019 között végzett terepmunkából áll. A terepmunka szakaszai során számos vizuális és digitális módszertani eljárás is bevezetésre kerül, s az ezek segítségével készített anyagokból nagy terjedelmű, multimodális adatbázis jön létre. Cikkemben néhány, eddig sikeresnek bizonyult módszert mutatok be, különös tekintettel arra, hogy ezek segítségével hogyan válaszolhatók meg a kutatási kérdéseim. A kötet témájához igazodva kutatásomnak a nyelvitájkép-kutatások között elfoglalt helyét is meghatározom, végezetül pedig néhány előzetes következtetésről számolok be.

1.1. A nyelvi tájkép kutatása

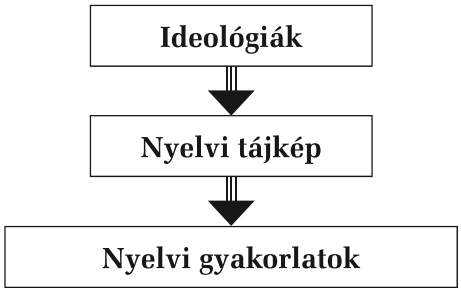
A nyelvitájkép-kutatások elméleti alapkérdéseiről már magyarul is megjelent több írás (l. Laihonen–Csernicskó 2017), így jelen írásomban csak a téma szempontjából leglényegesebb kérdéseket tárgyalom. A nyilvános tereken megjelenő feliratoknak már az első kutatások két alapfunkcióját, a *kommunikatív* és a *szimbolikus* jelentését különítették el (l. Laihonen 2013; Bartha–Laihonen–Szabó 2013; Bodó J. 2000). Ben-Rafael (2006) és munkatársai szerint a nyelvi tájkép elemeit a következő tényezők magyarázhatják: 1. hatalmi viszonyok; 2. kommunikatív célok; 3. önkifejezés; illetve 4. kollektív identitás kifejezése. E magyarázati modellek mindegyike megjelenik jelen vizsgálatban is, ugyanakkor időnként egyszerre több magyarázat is érvényes lehet a feliratok megrendelőinek szándékát vagy a táblákat olvasók értelmezését illetően.

1.2. A nyelvitájkép-kutatások módszertana

Az eddigi nyelvitájkép-kutatások középpontjában a nyelvitájkép-elemet állítók vagy megrendelők szempontjai álltak. Ezeket a nyelvitájkép-elemek szemiotikája, térbeli elhelyezése és interpretációja alapján elemezték. Ezek a szempontok

nehezen kvantifikálhatók, ezért meglátásom szerint inkább kvalitatív módszerekkel juthatunk közelebb a nyelvi tájkép megértéséhez (l. Laihonen 2015a, b).

Kisebbségi összefüggésben, leggyakrabban a nyelvpolitikai kutatások részeként megjelenik a nyelvitájkép-kutatás. Shohamy (2005) rendszere alapján a nyelvi tájképnek közvetítő szerepe van a nyelvpolitikai szintek között. A felső szintet a nyelvideológiák alkotják, a nyelvi tájképben pedig – az iskolák rejtett tantervében jelentkező nyelvpolitikához hasonlóan – a hatalmon levők ideológiái konkrét formát öltenek. Ugyanakkor a nyelvi tájkép – ahogy az iskolák helyzete is – hatással van a mindennapi nyelvhasználati döntésekre, a nyelvi viselkedésre és a nyelvről való gondolkodásra. A nyelvi tájkép továbbá lehet ideológiai harc színtere is (vagyis a nyelvi tájkép hathat az ideológiákra is), a magánemberek és (amennyire a törvények engedik) a vállalkozók feliratai más ideológiákat követhetnek, mint a hivatalos szervek által alkalmazott vizuális nyelvhasználat. A szabályok ugyanakkor megszeghetők, például graffitik vagy aktivisták által állított alternatív táblák, alternatív feliratok útján.



1. ábra. *Shohamy (2006) nyelvpolitikai modellje*

Shohamy (2006) nyelvpolitikai modellje szerint az iskolai nyelvi tájkép fokozott jelentőséggel bír, mivel az iskolai nyelvpolitika is ugyanolyan eszköz, mint a nyelvi tájkép, amely konkrét formában közvetíti a nyelvi ideológiákat a beszélőknek, ebben az esetben a legfontosabb korcsoportnak, a gyermeknek. Az iskolai nyelvi tájképen keresztül a gyermekekhez eljuttatott funkcionális és szimbolikus üzenetek áttételes módon nyelvcseréhez, nyelvtartáshoz vagy nyelvi revitalizációhoz egyaránt vezethetnek (l. Laihonen–Tódor 2017).

Az iskolai nyelvi tájkép (l. Szabó 2015, 2016) magában foglal mindenféle nyelvi gyakorlatokat, úgymint hagyományos értelemben vett szövegeket, vizuális szimbólumokat, képeket, a térhasználat különböző formáit, hangokat és digitális kommunikációt stb. Az iskolai nyelvi tájképben különféle cselekvések, gondolkodásformák, illetve érzelmek jutnak kifejezésre (l. Titman 1994). Épp e sokrétűség teszi lehetővé, hogy az iskolai nyelvi tájképen keresztül az iskolák rejtett tantervét is kutassuk (l. Laihonen–Szabó 2017a).

1.3. Vizuális módszerek

A nyelvitájkép-kutatások egyik kiterjesztése az iskolai nyelvi gyakorlatok és a nyelvi identitás vizuális módszerrel történő kutatása. Mivel az iskolában elhelyezett képek (például gyermekek rajzai) tartalmazhatnak szöveget is, lehetőség nyílik az írásbeliség vizsgálatára is. Kutatásomban a Moldvai Csángómagyar Oktatási Program támogatása és a kutatás anyaggyűjtése egyszerre történik, a tágan értelmezett nyelvi tájkép vizsgálata pedig terepmunka és oktatásfejlesztési módszer is egyben. Nem egy statikus, „kész" iskolai nyelvi tájképet kutatunk, hanem különféle nyelvi identitáshoz kapcsolódó (vö. Busch 2010; Salo–Dufva 2017) anyagokat generálunk, miközben egy kisebbségi nyelvoktatási programot támogatunk. A támogatás többek között abból áll, hogy a résztvevők olyan vizuális (vagy digitális) gyakorlatokat végeznek, amelyek kellemes, spontán és motivált multimodális írásbeli és szóbeli kisebbségi nyelvhasználati alkalmakat teremtenek (vö. Pietikäinen–Pitkänen-Huhta 2013).

2. A Moldvai Csángómagyar Oktatási Program kutatása és támogatása

Ma már köztudott, hogy a magyar nyelvet (is) beszélő moldvai csángók (akik Tánczos 2011-es becslése szerint körülbelül 48 ezren lehetnek) hosszú ideje nyelvi diszkrimináció áldozatai. A diszkrimináció miatt nem beszélhettek magyarul a templomban vagy az iskolában, nem lehetett magyar nyelvű miséjük, illetve nem tanulhattak írni-olvasni magyarul (l. Tánzcos 2011; Heltai 2006, 2012; Bodó 2016; Laihonen–Kovács–Snellman 2015; Trunki–Bodó 2017). A jelen írás szempontjából fontosabb oktatási diszkrimináció abban állt, hogy a helyi iskolaigazgatók és a bákói tanfelügyelőség rendre elutasították a csángók 90-es évektől egyre szaporodó magyar nyelvtanulásra való kérelmeit. A szülőket is megfélemlítették, annak ellenére, hogy a diákoknak a romániai törvények szerint joguk lett volna anyanyelvüket tanulni. Egy 2001-es Európa tanácsi határozat leszögezte a moldvai csángók anyanyelvtanulásához fűződő jogát (l. Isohookana-Asunmaa 2011), így sok, hivatalos szervek által állított adminisztratív akadály szűnt meg, ami lehetővé tette, hogy a Hegyeli Attila által megszervezett és 2012-ig koordinált oktatási hálózat elinduljon (l. Hegyeli é. n.). Ma már körülbelül 30 moldvai oktatási helyszínen tanítják a magyar nyelvet közel 2000 gyermeknek (l. a MCSMSZ és a RMPSZ honlapjait).

2001 után megépültek a magyar házak, és számos állami iskolában is beindultak a magyarórák. Jelen projekt azon kíván segíteni, hogy ezeket a lehetőségeket minél jobban megismerjék és kihasználják az érintettek a moldvai csángó közösségek javára. A projekt nagy hangsúlyt helyez a lokális nézőpontokra, így

fontos gyakorlati célja az, hogy a moldvai gyermekek megtalálják, elsajátítsák és továbbadják, majd bemutassák a helyi magyar nyelvi és kulturális értékeket. A projekt ahhoz keres utat, hogy a moldvai csángó falvak többnyelvűsége és a közösségekben használatos nyelvváltozatok erőforrásként jelenjenek meg, egy előnyösebb jövőképet és pozitívabb (nyelvi) önértékelést építve.

A projekt kutatási kérdései a következők:

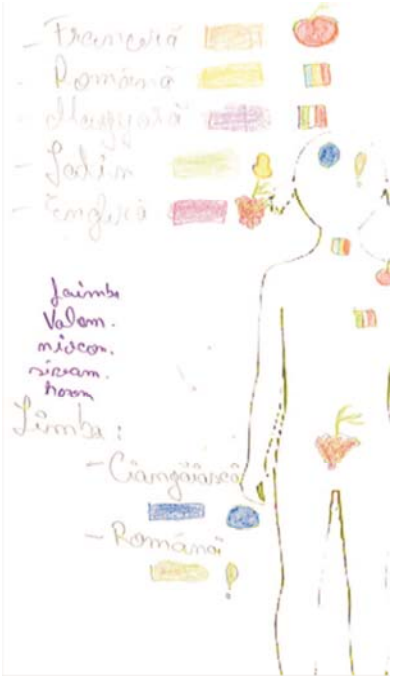
1. Hogyan, milyen helyzetekben és miként identifikálják magukat az oktatási programban részt vevők?
2. Milyen az oktatási programban részt vevők nyelvi repertoárja, és az hogyan fejlődik?
3. Hogyan viszonyulnak az írásbeliséghez az oktatási programban részt vevők?
4. Milyen nyelv(tanulási) céljai vannak az oktatási programnak?
5. A résztvevők hogyan viszonyulnak a nyelvekhez, többnyelvűséghez, nyelvváltozatokhoz?
6. Milyen nyelvi jövőt képzelnek el az oktatási program résztvevői?
7. Milyen nyelvet/nyelvváltozatot használnak az oktatásban?

Jelen írásban a kérdések közül azokat érintem, amelyek vizuális módszerrel kutathatók. A kutatás anyaga az összes moldvai oktatási helyszínen, 30 településen, 2017–2019 között végzett terepmunkából áll össze. Terepmunka alatt az oktatási program támogatása és az anyaggyűjtés egyszerre történik.

3. Az anyaggyűjtés módszerei

A terepmunka nagyobb részét egy csángó származású, helyismerettel és moldvai kapcsolathálóval rendelkező kutatási asszisztens végzi. Carina Timaru pusztinai születésű, elsőéves hallgató a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Kultúra és társadalom, hagyomány és modernitás között mesterképzésén. Kiválasztásakor fontos szempont volt, hogy Carina Timaru régóta aktív tagja a moldvai csángó hagyományőrző köröknek, így könnyen be tud kapcsolódni az iskolán kívüli, magyar nyelven zajló kulturális foglalkozásokba is. Timaru részt vett a terepmunkán alkalmazott vizuális módszer kidolgozásában, és kulcsszerepet játszik a helyi gyermekekkel zajló kommunikációban. 2017 októberéig 10 tanítási helyszínen végeztünk kutatómunkát, és az eddigi tapasztalatok alapján kidolgoztuk a gyermekek és a tanárok által legérdekesebbnek talált gyakorlatokat, amelyek kellemes, ösztönös és motivált magyar írásbeli és szóbeli nyelvhasználati alkalmat teremtenek.

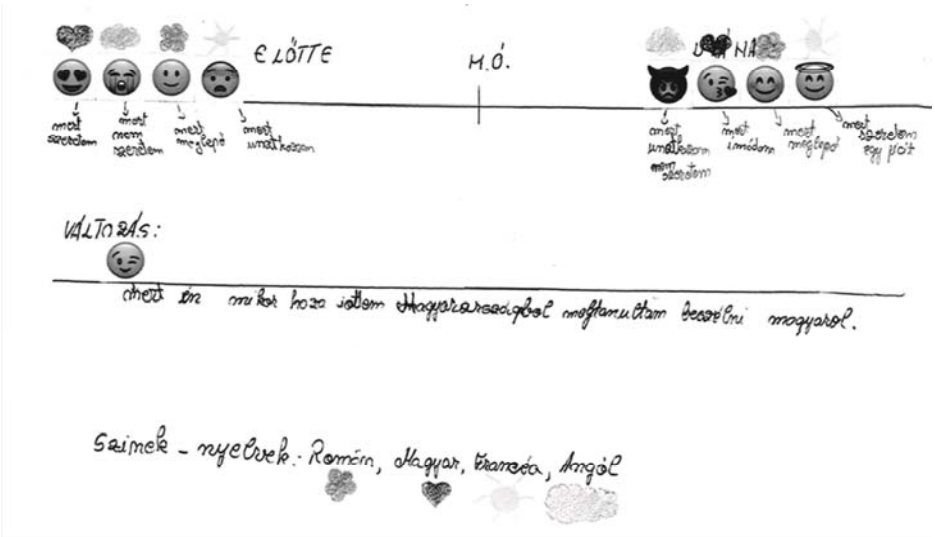
A vizuális feladataink között megtalálható a már széles körben alkalmazott emberi sziluett (vö. Busch 2010), amelyben a gyermekek különféle szimbólumokkal és színekkel jelenítik meg nyelvi repertoárjukat.



1. kép. *Emberi sziluett (feladatrész)*

Az emberi test körvonalaiba a gyermekek általuk választott szimbólumokat és színeket rajzolnak, nyelvenként egyet-egyet. A rajzokból ki tudjuk deríteni, hogy a gyermekek hány nyelvvel kerültek kapcsolatba, és anyagot gyűjthetünk arról is, hogy miként viszonyulnak ezekhez a nyelvekhez (vö. Busch 2010). Ezen kívül arra buzdítjuk a gyermekeket, hogy indokolják meg a nyelvekre vonatkozó szimbólumválasztásaikat, és ha lehetséges, szóban is megkérdezzük tőlük ugyanezt. Az írásos anyagból információt kapunk arról is, hogyan határozzák meg a gyermekek a nyelveket, mit értenek nyelv alatt. A fenti képen például külön említésre kerül a csángó és a magyar nyelv, a magyar nyelvet a szív helyére rajzolt zászló jeleníti meg, a csángó nyelv szimbóluma pedig egy labda vagy kör, amelyet a románnal együtt a fejéhez tett az illető. A kutatásban részt vevő gyermek azt is a rajzra írta magyarul, hogy a magyar miért került a szívéhez, a nyelvek elnevezéseit pedig románul írta. Ahogy Busch (2010. 288.) megjegyzi, ez a feladat alkalmat teremt arra, hogy alacsony státuszú (anya)nyelvváltozatokra is pozitív jelzőket használhassanak a kutatásban részt vevők. Ebben az esetben a „csángó nyelv" olyan marginalizált nyelvváltozat, amely emocionális töltete miatt mégis fontos része lehet az egyéni identitásnak.

Hasonló szimbólum- és színhasználattal operált egy emotikonos feladat, amelyhez az ihletet Salo és Dufva (2017) tanulmánya adta.



2. kép. *Emotikonos feladat*

3. kép. *Hol használod a magyar nyelvet a jövőben?*

Az emotikonokkal a nyelvekhez kapcsolódó érzelmeket és ezek változását lehet kutatni (vö. Salo–Dufva 2017). Jelen esetben arra kértük a Moldvai Csángómagyar Oktatási Programban részt vevőket, hogy helyezzenek emotikonokat az általuk beszélt, ismert vagy tanult nyelvekhez, külön jelölve az oktatási programban való részvétel előtti és utáni időszakot, illetve írjanak megjegyzést, ha volt valamilyen jelentős esemény az életükben, ami megváltoztatta egy adott nyelvhez való viszonyukat. Mivel oktatási környezetben történt a gyűjtés, valószínűleg több esetben az egyes tantárgyakhoz, esetleg tanárokhoz való viszony lehetett meghatározó, amit az is jelez, hogy egy adott helyszínen például az angol nyelvhez hasonló válaszokat kaptunk.

Három olyan feladatunk van, ami inkább hagyományos rajzfeladatnak tekinthető. A „magyar nyelv rajzban", „a helyi nyelv(járás) rajzban", illetve a „magyar nyelv a jövőben" című feladatok a magyar nyelvi identitás, az anyanyelvváltozathoz való viszony, illetve a nyelvi jövőkép kutatására irányulnak. A nyelvhez való viszony gyakran valami mással is összefügg: a következő példában a kutatásban részt vevő saját jövőjét a Moldvai Csángómagyar Oktatási Program tanáraként képzelte el.

Ezek a rajzok anyagot kínálnak különféle kutatási kérdések megválaszolására (vö. Pietikäinen–Pitkänen-Huhta 2013) – a jelen rajz például arra, hogy „Milyen nyelvi jövőt képzelnek el az oktatási program résztvevői?".

4. Digitális módszerek

Az előbb bemutatott, már hagyományosnak tekinthető vizuális módszerek mellett bevezetésre kerülnek digitális módszerek is, amelyek a jelenlegi kutatói érdeklődés középpontjában állnak (l. Troyer–Szabó 2017; Szabó–Troyer 2017; Laihonen–Szabó 2017b). Jelen projekt számára hét darab iPad táblagépet szereztünk be, s ezek használatát begyakoroltattuk a gyermekekkel. A betanítást követően a résztvevők különféle, helyi viszonyoknak megfelelő dolgokat vesznek fel a táblagépekkel. A legfontosabb gyakorlat „a falu bemutatása", amely abból áll, hogy a gyermekek egy séta keretében (vö. Szabó–Troyer 2017) bemutatják nekünk a falut, s a sétát felveszik a táblagéppel. Utána hazaviszik a táblagépeket, és otthon további, általuk érdekesnek, értékesnek talált dolgokat rögzítenek. Az eddigiekben a nagyszülők kulturális tevékenységét vették fel (pl. zenélés, mesélés), illetve különféle háztartással kapcsolatos tevékenységeket (pl. teafőzés gyógynövényekből). A felvételekből később a gyermekek csoportosan traileréket és kisfilmeket szerkesztenek. Ezekhez a gyermekek feliratokat is készítenek, így a gyermekek magyar nyelvű „grassroots" (l. Bodó 2016. 73.) és digitális írásbeliségéről is anyaghoz jutunk. A filmszerkesztés tanulása és gyakorlása általában a gyermekek kedvenc feladata. A feladat előképe Natalie Cowley alaszkai intervenciós kutatása (l. Thorne–Siekmann–Walkie 2015).

4. kép. *Indulás a falu bemutatására (Carina Timaru felvétele)*

5. Kezdeti tapasztalatok

Mivel a terepmunka még zajlik és a projekt elemzési szakasza is csak nemrég kezdődött el, jelenleg még csak első benyomásokról, illetve a terepmunka alapján informált feltevésekről számolhatok be. Az előbbiekben bemutatott terepmunka-módszerek mellett hagyományos etnográfiai megfigyelést is folytattunk, illetve interjúkat készítettünk a Moldvai Csángómagyar Oktatási Programmal jelenleg és a korábbiakban kapcsolatban álló felnőttekkel, többnyire tanárokkal, hagyományőrzőkkel és oktatásszervezőkkel. Az előzetes következtetések ezekre is építenek.

Az anyaggyűjtést és a terepmunka módszereit folyamatosan fejlesztjük és finomítjuk, de az eddigi tapasztalataink alapján azt mondhatjuk, hogy a Moldvai Csángómagyar Oktatási Programban részt vevő gyermekek szeretik ezeket a vizuális és digitális foglalkozásokat, illetve az oktatási program tanárai is támogatták a kutatást. Az oktatási program támogatása szempontjából a módszertan jól működött, sok anyag összegyűlt, és úgy érezzük, hogy tudtunk adni valamit a közösségeknek és az oktatási programnak, mivel a visszajelzések szerint gyakorlataink a magyar írásbeli és szóbeli nyelvhasználatban való kellemes, ösztönös és motivált részvétel lehetőségét teremtik meg. Már az előzetes elemzés alapján igen értékes adatbázis épül, amelyre támaszkodva megválaszolhatók a kutatási kérdések, illetve számos további elemzési szempont is előkerült már többek között a Csíkszeredában (a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen), Ko-

lozsváron (a Babeş–Bolyai Tudományegyetemen), Budapesten (az MTA Nyelvtudományi Intézetben) és Finnországban (a Jyväskyläi Egyetemen) tartott 2017-es projektbemutatóinkon.

Az alábbiakban néhány előzetes következtetést fogalmazok meg az eddigi tapasztalatok és előzetes elemzések alapján. A (nyelvi) identitás kérdéskörére tartozik, hogy a terepmunka alatti beszélgetéseken (főleg a falu felfedezése közben került sor kis interjúkra) a programban részt vevő gyermekek egy része magyarnak, egy része pedig csángónak vallotta magát, s ez inkább oktatási helyszínenként, nem pedig a nyelvtudás vagy más hasonló tényező függvényében változott. Szintén e kérdéskörhöz tartozik, hogy valahol használták a „magyar" vagy a „csángó" kifejezést, máshol pedig leginkább a „se nem magyar, se nem román" diskurzus volt meghatározó.

Abban egységes volt minden oktatási helyszín, hogy valamilyen formában mindenki két- vagy többnyelvűnek tartotta magát. A gyermekekkel történő kommunikáció alapján a feladatok elvégzése alatt minden gyermek nyelvhasználata romándomináns volt, de a résztvevők alapesetben a magyar nyelvet jelölték az identitás nyelvének például az emberi testes feladatban (pl. a szívhez a magyart, a fejhez a románt társították). A feladatokat magyarul magyaráztuk el, a feladatok lényegét a gyermekek mindenütt többé-kevésbé megértették. A helyi moldvai magyar nyelvváltozatot mindenütt jobban értették, mint a standardközeli magyar nyelvet. A csoportos foglalkozások alatt a gyermekek ritkán szóltak egymáshoz magyarul, a szülők viszont többnyire magyarul beszéltek egymással például a szülői értekezleten. A gyermekek ritkán említették, hogy beszélnének más nyelveket is a románon és a magyaron kívül.

A Moldvai Csángómagyar Oktatási Program tanárai nyelvileg alkalmazkodnak a helyi nyelvjáráshoz, megfigyelésünk alapján a máshonnan jött tanárok is legalább a szókincs szintjén átalakítják beszédüket. Így megállapítható, hogy a tanári beszédet és általában a beszélt nyelvet illetően nyelvi tolerancia jellemzi az oktatási programot.

Az oktatási program céljai között a magyar nyelv Moldvában való megmaradása és a Moldván kívüli egyetemeken történő, magyar nyelvű továbbtanulás egyaránt szerepelnek. A szóbeli nyelvtudás aktiválása tehát főként a magyar nyelv moldvai megmaradását szolgálja, míg az írásbeliség a továbbtanulást. Az oktatási programban tanulók a jövőben főleg otthoni körben képzelik el a magyar nyelv használatát, de néhányan a munkájukban is. Az általános iskolás gyermekek többsége úgy gondolja, hogy felnőttként is a szülőfalujában fog lakni, a középiskolás korosztályra ez azonban már kevésbé jellemző.

A gyermekek többnyire kizárólag ebben az oktatási programban tanulnak magyarul írni és olvasni, így e készségeknek különböző fokain voltak. A moldvai magyar nyelvoktatás a többségi román és az (erdélyi/magyarországi) magyar oktatási rendszereket követi, amelyekben az írásbeliség tollbamondást, kötelező olvasmányokat és szövegmásolást jelent. Ezen kívül, történeti okok miatt, az írás-

beliségnek kevésbé van hagyománya Moldvában, így nagy nehézségekbe ütközik a csángó gyermekek magyar nyelven történő továbbtanulása. Könyvet ritkán és kevesen olvasnak, hagyományos olvasási kultúrájuk sem románul, sem magyarul nincs (bár a megfigyelt digitális írásbeliség megjelenése változást hozhat e területen). A falvakban például gyakran nincs könyvtár. Tapasztalatunk szerint a moldvai magyar anyanyelvjárás és a magyar helyesírás közti nagy távolság miatt nehezen sajátítható el a magyar helyesírás.

A vizuális és digitális módszerek aktuálisak, emellett pedig segítenek csökkenteni a kutatónak a kutatott személyekre való közvetlen befolyásoló hatását (Pietikäinen 2012), és ugyanakkor újszerű kisebbségi nyelvhasználati alkalmat teremtenek. Vagyis lehetővé teszik a résztvevők számára, hogy például a magyar írásbeliséget önállóan, spontán „grassroots" formában gyakorolhassák (vö. Pietikäinen–Pitkänen-Huhta 2013; Bodó 2016). A nyelvitájkép-kutatások szempontjából a vizuális módszerek olyan kutatási módszerek, amelyek generálják a nyelvi tájképet, így a kutatási folyamatra való reflexió különlegesen fontos a kutatási anyag elemzéséhez. Az így összegyűlt iskolai nyelvi tájkép elemzési szempontjai hasonlók lehetnek a kutatástól függetlenül kialakult iskolai nyelvitájkép-kutatásához (l. Laihonen–Szabó 2017b). Ez az írás a kutatási folyamatra való reflexió része.

Szakirodalom

BEN-RAFAEL, Eliezer–SHOHAMY, Elana–AMARA, Muhammad Hasan–TRUMPER-HECHT, Nira
2006 Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: The case of Israel. In: Durk Gorter (ed.): *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*. Clevedon, Multilingual Matters, 7–30.

BODÓ Csanád
2016 *Nyelvi ideológiák és különbségek*. Kolozsvár, Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.

BODÓ Júlia (szerk.)
2000 *Miénk a tér? Szimbolikus térhasználat a székelyföldi régióban*. Csíkszereda, Pro-Print.

BUSCH, Brigitta
2010 School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and Education* 24/4. 283–294.

BARTHA Csilla–LAIHONEN, Petteri–SZABÓ Tamás Péter
2013 Nyelvi tájkép kisebbségben és többségben: egy új kutatási területről. *Pro Minoritate* 3. 13–28.

HEGYELI Attila
é. n. *Tíz éves a Moldvai Csángó Oktatási Program*. URL: www.nyeomszsz.org/orszavak/pdf/Hegyeli+Attila.pdf. [2018. május 31.]
HELTAI János Imre
2006 Nyelvi tervezés és magyarnyelv-tanítás Moldvában. In: Benő Attila–Szilágyi N. Sándor (szerk.): *Nyelvi közösségek – nyelvi jogok*. Kolozsvár, Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, 153–165.
2012 Language Shift in Moldavia. In: Lehel Peti–Vilmos Tánczos (eds.): *Language Use, Attitudes, Strategies. Linguistic Identity and Ethnicity in the Moldavian Csángó Villages*. Cluj-Napoca, The Romanian Institute for Research on National Minorities, 71–96.
ISOHOOKANA-ASUNMAA, Tytti
2011 *Pieni tarina csángóista*. Mäntykustannus, Porvoo.
LAIHONEN, Petteri
2013 Csíkszentdomokosi nyelvi tájkép. *Székelyföld* 17/7. 157–177.
2015a Linguistic landscapes of a minoritized regional majority: Language ideologies among Hungarians in South-West Slovakia. In: Mikko Laitinen–Anastassia Zabrodskaja (eds.): *Dimensions of Sociolinguistic Landscapes in Europe: Materials and Methodological Solutions*. Frankfurt am Main, Peter Lang, 171–198.
2015b Indexing the Local, State and Global in the Contemporary Linguistic Landscape of a Hungarian town in Slovakia. In: Jana Wachtarczyková–Lucia Satinská–Slavomír Ondrejovič (eds.): *Jazyk v politických, ideologických a interkultúrnych vzťahoch*. Sociolinguistica Slovaca 8. Bratislava, Veda, 280–301.
LAIHONEN, Petteri–TÓDOR Erika-Mária
2017 The changing schoolscape in a Szekler village in Romania: signs of diversity in rehungarization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 20/3. 362–379.
LAIHONEN, Petteri–CSERNICSKÓ István
2017 Kísérlet egy összehasonlító vizsgálatra: a nyelvi tájkép dél-szlovákiai, székelyföldi és kárpátaljai falvakban. *Regio* 25/3. 50–81.
LAIHONEN, Petteri–KOVÁCS Magdolna–SNELLMAN, Hanna
2015 In search of new perspectives on the Moldavian Csángós. In: Kovacs–Laihonen–Snellman (eds.): *Culture, language and globalization among the Moldavian Csángós today*. Uralica Helsingiensia 8. Helsinki, Suomalais-Ugrilainen Seura ja Helsingin yliopiston suomalais-ugrilaiset kieliaineet, 9–26.
LAIHONEN, Petteri–SZABÓ Tamás Péter
2017a Investigating visual practices in educational settings: schoolscapes, language ideologies and organizational cultures. In: Marilyn Martin-Jones–

Deirdre Martin (eds.): *Researching multilingualism: Critical and ethnographic approaches*. London, Routledge, 121–138.
2017b Editorial: Studying the visual and material dimensions of education and learning. *Linguistics and Education*, special issue. URL: https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.10.003

MCSMSZ, Moldvai Csángómagyarok Szövetsége
MCSMSZ honlapja, *Oktatási helyszínek*. URL: http://csango.ro/category/oktatasi-helyszinek/ [2017. december 1.]

PIETIKÄINEN, Sari
2012 Experiences and expressions of multilingualism: visual ethnography and discourse analysis in research with Sámi children. In: Gardner, S.–Martin-Jones, M. (eds.): *Multilingualism, Discourse and Ethnography*. New York, Routledge, 163–178.

PIETIKÄINEN, Sari–PITKÄNEN-HUHTA, Anne
2013 Multimodal Literacy Practices in the Indigenous Sámi Classroom: Children Navigating in a Complex Multilingual Setting. *Journal of Language, Identity and Education* 12/2. 230–247.

SALO, Noelle Nayoun Park–DUFVA, Hannele
2017 Words and images of multilingualism: A case study of two North Korean refugees. *Applied Linguistics Review*. URL: https://doi.org/10.1515/applirev-2016-1066

SHOHAMY, Elana
2006 *Language Policy: Hidden agendas and new approaches.* London, Routledge.

SZABÓ Tamás Péter
2015 The management of diversity in schoolscapes: an analysis of Hungarian practices. *Apples: Journal of Applied Language Studies* 9/1. 23–51. Available at: http://apples.jyu.fi
2016 Ágencia és a változatosság kezelése magyarországi iskolák nyelvi tájképében. In: Kozmács István–Vančo Ildikó (szerk.): *Sztenderd – nem sztenderd.* Lakitelek, Antológia, 231–242.

SZABÓ Tamás Péter–Robert TROYER
2017 Inclusive ethnographies: Beyond the binaries of observer and observed in linguistic landscape studies. *Linguistic Landscape* 3/3. 306–326.

RMPSZ, Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége
RMPSZ honlapja, *Csángómagyar Oktatási Program*. URL: http://csango.rmpsz.ro/ [2017. december 1.]

TÁNCZOS Vilmos
2011 Hungarian Language Command among the Moldavian Csángós, 2008–2010. In: Barszczewska, Agnieszka–Peti, Lehel (eds.): *Integrating*

minorities: traditional communities and modernization. Cluj-Napoca, the Romanian Institute for Research on National Minorities, 265–378.

TITMAN, Wendy
1994 *Special Places; Special People; The Hidden Curriculum of School Grounds. Learning through Landscapes*. Surrey, WWF UK.

THORNE, Steve–SIEKMANN, Sabine–CHARLES, Walkie
2015 Ethical Issues in Indigenous Language Research and Interventions. In: De Costa, P. I. (ed.): *Ethics in Applied Linguistics Research: Language Researcher Narratives*. New York, Routledge, 142–160.

TROYER, Robert–SZABÓ Tamás Péter
2017 Representation and videography in linguistic landscape studies. *Linguistic Landscape* 3/1. 56–77.

TRUNKI Péter–BODÓ Csanád
2017 *A tanfelügyelő jelenti. Román állami iskolázás a moldvai magyar falvakban*. Kolozsvár, Kriterion Könyvkiadó.